Schriften der KatHO NRW
Band 27

KatHO NRW
Aachen | Köln | Münster | Paderborn
Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen
Catholic University of Applied Sciences

Wolfgang Domma (Hrsg.)

Pädagogische Kunsttherapie und Soziale Arbeit

Beiträge zur Theorie, Praxis und Forschung

Verlag Barbara Budrich

Pädagogische Kunsttherapie und Soziale Arbeit

Schriften der Katholischen Hochschule
Nordrhein-Westfalen

Band 27

KatHO NRW
Aachen | Köln | Münster | Paderborn

Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen
Catholic University of Applied Sciences

Wolfgang Domma (Hrsg.)

Pädagogische Kunsttherapie und Soziale Arbeit

Beiträge zur Theorie, Praxis und Forschung

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2016

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

© 2016 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0): https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der Urheber*innen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich.de

Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (https://doi.org/10.3224/84740561).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-0561-0 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-0954-0 (PDF)
DOI 10.3224/84740561

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – http://disegno-kommunikation.de
Titelbildnachweis: Brigitte Domma (www.brigittedomma.de),"Großer Platz III", 2008 (Ausschnitt)
Lektorat und Satz: Ulrike Weingärtner, Gründau

Inhalt

Vorwort 7

Teil I:
Theoretische Korrespondenzen

Pädagogische Kunsttherapie und Soziale Arbeit –
eine Standortbestimmung 15
Wolfgang Domma

Ästhetisch-Kulturelle Bildung und Soziale Arbeit – Anforderungen
und Perspektiven 39
Rainer Treptow

Starke Kunst von Außenseitern – Inklusion und Teilhabe von
Menschen mit Behinderungen durch Kunstzentren und
Kulturarbeit 57
Georg Theunissen

Teil II:
Praxisperspektiven

Pädagogische Kunsttherapie mit Kindern und Jugendlichen
in einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt
Emotional-soziale Entwicklung 71
Petra Vogt

Imaginationsförderung als Methode
der Sozialen Arbeit. 95
Sabine Mrasek-Stübner

Kunst im Steinbruch – eine gesprächsweise Annäherung an die
Projekte mit dem Bildhauer Willi Bauer 117
Wolfgang Domma

Farbabbildungen 129

Teil III:
Forschungsperspektiven

Lebensthemen Form geben – Eine qualitative Studie zur ästhetischen Praxis als konzeptionellem Baustein in den Angeboten der Deutschen Kinderhospizakademie 145
Anja Zeien

Molle Entdeckungsreise – Eine Perspektive der Sozialraumaneignung mittels Ästhetischer Forschung 175
Lisa Bastgen, Laura Distelrath, Nina Weinberger

Autorinnen und Autoren. 191

Vorwort

Die Gemeinsamkeiten in den Korrespondenzen und Perspektiven Pädagogischer Kunsttherapie und Sozialer Arbeit, wie sie in den folgenden Beiträgen vorgestellt werden, sind auch die Gemeinsamkeiten offener Fragen, wenn es um die Anerkennung als wissenschaftliche Disziplin, um die Konturierung des jeweiligen Gegenstandes und nicht zuletzt um eine professionelle Praxis geht. Hier sind sowohl die Soziale Arbeit wie die Kunsttherapie immer noch „auf dem Weg" und die Wege dieser beiden relativ jungen Fachlichkeiten kreuzen sich bisher vornehmlich im praktischen Tun. Die dabei auftretenden Fragen nach einer theoretischen und konzeptionellen Einordnung dieser Begegnungen bleiben sowohl von Seiten der Sozialen Arbeit wie der Kunsttherapie bisher unbeantwortet.

Die Artikel in diesem Buch versuchen, erste Antworten zu geben. Sie zeichnen sich durch einen je spezifischen Fokus auf theoretische Korrespondenzen, Praxis- bzw. Forschungsperspektiven aus, wie sie sich im besonderen Profil einer Hochschule für angewandte Wissenschaften heraus bilden können. Dass dabei ausgewählte Arbeiten von Studierenden, die ihre Projekte konzeptionell/methodisch auf die Entwicklung von Praxiskompetenz oder auf ausgewählte Forschungsfragen hin befragen, und Aufsätze von Lehrenden gleichermaßen relevant und ertragreich sind, ist ein besonders erfreulicher Aspekt dieses Buches. Die Lehrenden sind durch die verschriftlichen Fassungen der Vorträge anlässlich der Tagung „‚Künstler*Ich' – Das Ästhetische in der Sozialen Arbeit" im November 2014, veranstaltet vom Zentrum für Ästhetik und Kommunikation (ZÄSKO) der KatHO NRW, vertreten. Die Entstehungsgeschichte des ZÄSKO als innovative Hochschulplattform wird am Ende des Vorwortes kurz skizziert.

Der erste Teil des Buches nimmt die theoretischen Korrespondenzen Pädagogischer Kunsttherapie und Sozialer Arbeit in den Blick. Hier steht zunächst die Frage im Mittelpunkt, was Pädagogische Kunsttherapie kennzeichnet, sie von anderen künstlerischen Therapieformen unterscheidet und wie ihre Verbindung mit Sozialer Arbeit beschrieben werden kann. In einer theoretischen „Standortbestimmung", die auf Seiten der Kunsttherapie besonders ihre kunstpädagogischen Bezugnahmen in den Blick nimmt, werden die praktischen Interventionen mit künstlerischen Verfahrensweisen als Methode bzw. Konzept Sozialer Arbeit diskutiert und begründet. Mit dieser Einordnung verbindet sich meinerseits die über lange Jahre gewachsene Einsicht, dass die wissenschaftstheoretischen Voraussetzungen einer Disziplin „Kunsttherapie" weder aktuell noch in absehbarer Zukunft gegeben sind und die professionelle Erfahrung, dass ihre einzigartigen entwicklungsfördernden, rehabilitativen und identitätsbildenden Möglichkeiten auch im Status einer „Methode" in al-

len pädagogischen und therapeutischen Feldern Gewinn bringend eingesetzt werden können.

Die anschließenden Beiträge zur aktuellen und künftigen Bedeutung Ästhetischer Bildung für die Soziale Arbeit, die Rainer Treptow aufzeigt, und die Darstellung der sogenannten Außenseiterkunst von Georg Theunissen, deren Realisation in amerikanischen Kunstzentren einen Einblick in die Möglichkeiten einer inklusiven Kulturarbeit gewährt, vermitteln implizit und explizit auch die konzeptionellen Leitideen einer pädagogisch – therapeutisch ausgerichteten Praxis mit künstlerischen Verfahrensweisen. Diese benötigt die Pädagogische Kunsttherapie im breiten Handlungsspektrum der Sozialen Arbeit dringend, will sie sich nicht in die Gefahr eines unreflektierten, lediglich gut gemeinten Aktionismus begeben. Die Essenz dieser Theoriebeiträge spiegelt sich auch in der Aussage, dass Ästhetische Bildung ganz sicher bei den „bildungszugewandten", aber ebenso bei den „bildungsabgewandten" Nutzerinnen und Nutzern (Thiersch) Sozialer Arbeit ein tragfähiges Konzept für professionelle Interventionen mittels Kunst und hin zur Kunst zu bieten hat. Ein solches, in unserem Fall aus der ästhetischen Praxis gewonnenes, Verständnis handlungstheoretischer Kontinuität zwischen bildungsorientierter Sozialer Arbeit einerseits und klinisch-therapeutischer andererseits besitzt meines Erachtens auch für viele weitere Methoden Sozialer Arbeit Gültigkeit und könnte mittelfristig vielleicht auf hochschulpolitischer Ebene auch dazu beitragen, die ausufernde Diversifizierung von Masterstudiengängen der Sozialen Arbeit aus professionsbezogener Sicht nochmals zu überdenken und bereits vorhandene Polarisierungen zwischen ihren inhaltlichen Profilen wieder abzubauen.

Die zunehmende Spezialisierung und Engführung dieser Abschlüsse erscheint einerseits wenig geeignet, sich als attraktives Studienangebot behaupten zu können und andererseits auch nicht dazu angetan, Absolventinnen und Absolventen optimal auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes vorzubereiten. Letzteres scheint mir für Studiengänge angewandter Wissenschaften immer noch ein wichtiges Qualitätsmerkmal zu sein.

In den darauf folgenden „Praxis-Perspektiven" werden zwei ausgewählte Projekte vorgestellt, die auf unterschiedliche Art und Weise davon berichten, das zentrale Anliegen Pädagogischer Kunsttherapie zu realisieren: symbolische Ausdrucks-, Handlungs- und Kommunikationsfähigkeit, sprich: Spielfähigkeit, (wieder) aufzubauen, zu stabilisieren und zu differenzieren.

Petra Vogt gelingt es in ihrem Beitrag über die Einzelförderung eines Schülers – eingebunden in das Setting der Kunstwerkstatt einer Förderschule für soziale und emotionale Entwicklung – modellhaft aufzuzeigen, wie eine pädagogisch verantwortbare künstlerische Einzelförderung aussehen kann. Auf dem Hintergrund eines tiefenpsychologischen Verständnisses der Situation und einer darauf aufbauenden reflektierten Beziehungsgestaltung werden die, auf den ersten Blick unscheinbaren, kleinschrittigen aber elementar wichtigen Bewegungen und Fortschritte erkennbar, die, auch und gerade im

schulischen Rahmen, „Kunst“ so wertvoll erscheinen lässt – nicht als bewerteter Fachunterricht, sondern als konkreter und beziehungshafter Raum, in dem Schülerinnen und Schüler auch mit ihren Auffälligkeiten und Störungen akzeptiert sind und der – professionell gestaltet und begleitet – besonders geeignet ist, die Verpflichtung zur emotionalen und sozialen Förderung der Schülerschaft kompetent zu erfüllen.

Sabine Mrasek-Stübners Aufsatz mündet in einer sechsstufigen Methode der Imaginationsförderung, deren „Bausteine“ von der Autorin auf der Basis zweier Praxisprojekte konzipiert wurden. Vorangestellt sind die detaillierten theoretischen und konzeptionellen Ausführungen zum Imaginationsbegriff und der Imaginationsförderung, konzentriert auf die Einsatzmöglichkeiten im Spektrum Sozialer Arbeit. Besonders die Märchenarbeit mit erwachsenen Menschen mit geistiger Behinderung dokumentiert einerseits wieder die Notwendigkeit, sich auf kleinste Veränderungs- und Erfolgserlebnisse einzustellen, aber darüber hinaus auch die positiven Möglichkeiten der Imaginationsförderung, die sich in der Dokumentation des Märchenprojektes und den Interviews spiegeln. In diesem Projekt zeigt sich die Professionalität der Praxis durch die geleistete theoretische Auseinandersetzung mit dem Begriff der Imagination, das konzeptionelle Denken in Bezug auf einen systematischen Einsatz der darauf bezogenen Imaginationstechniken und die beispielhafte Realisation in einem selbst erfundenen Märchenprojekt.

Ein kurzer Ausflug in Kunstprojekte der berufsbegleitenden Fort- und Weiterbildung Pädagogische Kunsttherapie rundet diesen Praxisteil ab. Die „landart-projekte“, in einem Pfälzer Steinbruch unter Anleitung des Bildhauers Willi Bauer entstanden, sind – neben der Atelierarbeit und der Methodenwerkstatt – ein zentrales praktisches Element dieser Weiterbildung. Willi Bauer hat sich einem Interview zur Verfügung gestellt und gemeinsam mit Susanne Bücken, die eines dieser Projekte als Teilnehmerin miterlebt hat, haben wir eine gesprächsweise Annäherung an diese besonderen Erfahrungen versucht.

In den Aufsätzen des abschließenden Teils „Forschungsperspektiven“ repräsentieren die zwei vorgestellten Ansätze wirksame Forschungsinstrumente, die sich im noch sehr übersichtlichen Katalog kunsttherapeutischen Forschungsdesigns etablieren könnten:

Der Forschungsbericht der drei Autorinnen Lisa Bastgen, Laura Distelrath und Nina Weinberger dokumentiert die Anwendungsmöglichkeiten „Ästhetischer Forschung“, die bisher ausschließlich im kunstpädagogischen Kontext von Schule realisiert wurden, erstmals in einem Projekt außerschulischer Bildung. Auf konzeptioneller Ebene sind hier besonders die reflexiven Verbindungen zwischen den Methoden Ästhetischer Forschung einerseits und den sozialräumlichen Aneignungstheorien andererseits hervor zu heben. Sie zeigen die Fragestellungen und Verbindungslinien auf, die eine ästhetische Praxis – auch eine kunsttherapeutisch orientierte – im Wirkungsbereich Sozialer Arbeit berücksichtigen muss. Neben dem Spektrum an individuellen perso-

nalen Entwicklungs- und Fördermöglichkeiten gilt es, auch den sozialräumlichen Kontext mit in den Blick zu nehmen und Schritte zu seiner Erkundung und Aneignung bereit zu stellen. Gerade für Kinder und Jugendliche, denen die dafür notwendigen Kompetenzen und Ressourcen nicht unbedingt zur Verfügung stehen, bedarf es hier entsprechender Unterstützungsmaßnahmen. In diesem Kooperationsprojekt mit der Jugendkunstschule der Bleiberger Fabrik Aachen werden erste forschende Schritte aufgezeigt.

In einem völlig anderen Bereich Sozialer Arbeit ist die Studie von Anja Zeien angesiedelt. Sie erkundet – auf dem Hintergrund mehrjähriger Erfahrungen als Referentin – mit dem Instrumentarium der qualitativen Sozialforschung die Möglichkeiten ästhetischer Praxis im Rahmen von Seminarangeboten der Deutschen Kinderhospizakademie (DKHA). Das so entstandene Modell „Unterwegs mit der Kunst" kann folglich die speziellen Anforderungen der Begleitung von Eltern von lebensverkürzend erkrankten Kindern in besonderer Weise abbilden. Die narrativen Interviews, die die Autorin mit den Eltern geführt und mit eindrücklichen Bildern von deren selbst gefertigten ästhetischen Produkten unterlegt hat, dienten in einem zweiten Schritt dazu, mit Forschungsschritten der „grounded-theory"-Methode die konzeptionellen Bausteine für ein professionelles Seminarangebot der DKHA zu gewinnen. In dieser Arbeit zeigen sich die Potenziale qualitativer Sozialforschung für die Reflexion ästhetischer Praxis mit einer besonders belasteten Zielgruppe und die Notwendigkeit eines qualitativen Forschungsansatzes, wenn es um die Entwicklung eines passgenauen Konzeptes für eine professionelle Begleitung mit ästhetischen Verfahren dieser Menschen geht.

ZÄSKO

Mit der Gründung des Zentrums für Ästhetik und Kommunikation (ZÄSKO) im Juni 2012 an der Abteilung Aachen der KatHO NRW startete der Versuch, eine Hochschul-Plattform zu installieren, die nicht nur auf eine Verbesserung der Lehre und Weiterbildung, also auf individuelle, personale Entwicklungspotenziale ausgerichtet war, sondern auch strukturelle, organisationsbezogene und konzeptionelle Dimensionen ins Blickfeld rücken wollte So sollte die Professionsentwicklung Sozialer Arbeit in Bezug auf ihre ästhetischen/ künstlerischen Dimensionen gestärkt und mit einem möglichst breit gefächerten Netzwerk, der Austausch zu fachspezifischen Fragen von Theorie, Praxis und Forschung im Rahmen Sozialer Arbeit etabliert werden. Seit Beginn unterstützt die Abteilung Aachen der KatHO NRW diese Initiative dankenswerter Weise mit einer halben Stelle einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin, die Susanne Bücken innehat. Nicht zuletzt ihrem Engagement und ihrer Kompetenz ist es zu verdanken, dass sich die Mitgliederzahl mittlerweile mehr als ver-

dreifacht hat und ein tragfähiges Netzwerk von Personen und Einrichtungen in der Aachener Region entstanden ist. Susanne Bücken hat auch, unseres Wissens erstmalig, im Oktober 2013 eine umfassende Erhebung zur ästhetischen Biografie von Studierenden der Sozialen Arbeit durchgeführt und die Ergebnisse in der Zeitschrift „Forum sozial", Ausgabe 2/2015, veröffentlicht.

Ein wichtiger Impuls dieses Zentrum zu gründen, ging von den Teilnehmerinnen der berufsbegleitenden Weiterbildung Pädagogische Kunsttherapie aus. Diese mussten häufig die Erfahrung machen, dass das erworbene Wissen und Können, mit künstlerischen Mitteln tätig zu werden und ihr individuelles Engagement in der Praxis auf erhebliche organisationale, strukturelle und konzeptionelle Probleme und Hindernisse stießen, die den Einsatz ihrer Kompetenzen erschwerten oder manchmal sogar ganz in Frage stellten. So entstand der Wunsch nach einer kontinuierlichen Möglichkeit, sich auch nach Ende der Weiterbildung über die Hemmnisse im Berufsalltag austauschen zu können.

Um es gleich vorweg zu nehmen: Die aus diesen Erfahrungen gewachsene Idee, das ZÄSKO – im Sinne von Konzeptentwicklung oder Organisationsberatung – Einrichtungen, Institutionen oder Behörden als Kooperationspartner anzubieten, um auf dieser Ebene ästhetische Praxiskompetenz stärker zu verankern oder an einem entsprechenden Organisationsprofil zu arbeiten bzw. Arbeitsprobleme auch auf struktureller Ebene zu beleuchten und entsprechende Lösungswege zu entwickeln, konnte sich nicht durchsetzen – so das ernüchternde Fazit nach 4 Jahren intensiven Bemühens, besonders im schulischen und kommunalen Kontext. Die Chancen struktureller Begleitung im Sinne einer hochschuladäquaten Expertise wie Konzeptentwicklung, Supervision bzw. Organisationsberatung, um Entwicklungen im künstlerischen Bereich von der ästhetischen Therapie bis zur ästhetischen Bildung positiv zu verändern, wurden und werden nur marginal wahr genommen. Oder sie rücken – auch bei besten Vorsätzen – unter dem Primat der dringlicheren, tagesaktuell zu bewältigenden Aufgaben und Verpflichtungen, der strukturellen Hemmnisse und starren Regelungen wie Stundenplan, Dienstzeiten etc., etc. soweit in den Hintergrund, dass sie dann auch nicht mehr ernsthaft verfolgt werden können. Es bleibt bei diesem Punkt zweierlei zu konstatieren: Einmal, dass in Zeiten finanzieller Knappheit und personeller Engpässe, viele Einrichtungen der Sozialen Arbeit den gesellschaftlichen Herausforderungen, die durch die aktuellen Bewegungen von Flucht und Migration nochmals verschärft werden, nur noch mit dem pädagogisch Nötigsten der Alltagsbewältigung begegnen können und damit korrespondierend, dass die zahlreich aus dem Boden schießenden Kultur- und Kunstprojekte durch die Struktur ihrer finanziellen Förderung m.E. kaum eine nachhaltige Wirkung entfalten können. Dazu zählen viele Projekte einer aktuellen Willkommenskultur, aber auch die schulischen Förderaktivitäten zur Kulturellen Bildung, die in NRW unter verschiedensten Überschriften eine ständige Neuauflage erleben. Auf beiden Feldern herrscht Erfolgsdruck, in knapper Zeit ein vorzeigbares Kul-

turprojekt auf die Beine zu stellen. Gerade die frei schaffenden, auf die Fördergelder angewiesenen Künstlerinnen und Künstler brauchen diese Ergebnisse, um ggffs. bei der Vergabe weiterer Projekte berücksichtigt zu werden. Der Gradmesser für „Erfolg" ist aber in der „Kultur" dieser Projektwirtschaft das öffentlichkeitswirksame, aufführbare Produkt (Musik-, Tanz-, Theater-, Kunst-Stück) und weit weniger ein authentisches ästhetisches Erlebnis auf Seiten der Beteiligten, das sich vermutlich häufig auch in unspektakulären „kleineren" Formen realisieren würde. Es ist ja nicht mehr als eine pädagogische Binsenweisheit, dass nachhaltige, positive Entwicklungen – gerade bei den Zielgruppen Sozialer Arbeit – nur auf dem Hintergrund einer verlässlichen, kontinuierlichen und professionellen Beziehung entstehen können. Das gilt auch für ästhetisches Erleben. Die Jahrzehnte alte Forderung nach einem adäquaten Stundendeputat und Personalschlüssel in Schulen für ästhetische/künstlerische Förderung von Kindern und Jugendlichen ist längst nicht mehr auf die pädagogische Arbeit von Förder- oder Grundschulen beschränkt. Auch die massiven psychosozialen Probleme von Schülerinnen und Schülern in weiterführenden Schulen brauchen dringend angemessene flankierende Maßnahmen. Zu diesen sollten auch die Freiräume einer subjektzentrierten ästhetischen Praxis gehören, wie sie im bildnerischen, gestalterischen Bereich die Pädagogische Kunsttherapie zu bieten hat. Dass diese Forderung nach fachlich geschultem Personal und angemessenen räumlichen und finanziellen Ressourcen in der aktuellen gesellschaftlichen Situation auch für alle sozialpädagogischen Arbeitsfelder gilt, muss nicht besonders betont werden. Hier wie dort braucht es stabile Rahmenbedingungen und die Möglichkeit längerfristiger Arbeitsverhältnisse, wenn die ästhetische Praxis für die Professionellen unter seriösen Arbeitsbedingungen stattfinden und für die Nutzer mehr an Wirkung hinterlassen soll als eine, im besten Falle, kurzfristige Entlastung und Begeisterung.

Sieht man von diesen kultur- und sozialpolitisch gewollten bzw. nicht verhinderten Mängeln ab, gibt es viele kleinere und größere positive Entwicklungen, die dazu beigetragen haben, dass sich das ZÄSKO mittlerweile etabliert hat. Z.B. als Kooperationspartner des Theater Aachen und des DASDA-Theaters in Aachen. Besonders erfreulich ist es, dass dadurch die Möglichkeit entstanden ist, ausgewählte Stücke mit theaterpädagogischer Begleitung und zu Vorzugspreisen zu besuchen. Gemeinsam mit dem DASDA-Theater ist das Konzept für die theaterpädagogische Weiterbildung „Komm Spiel Mit! – Theaterpädagogik für Soziale Berufe" entstanden, die im Herbst diesen Jahres starten wird. Nicht unerwähnt bleiben soll auch die erfolgreiche Zusammenarbeit mit dem Stadtsportbund Aachen, die es unseren Studierenden ermöglicht, im Rahmen von regulären Lehrveranstaltungen und einigen zusätzlichen Blocktagen die Übungsleiter-C-Lizenz für Kinder und Jugendliche zu erwerben.

Aachener Künstlerinnen und Künstler konnten bei verschiedenen Projekten auf die motivierte Mitarbeit unserer Studierenden zählen, die ihrerseits authentische Praxiserfahrungen in Aachener Stadtteilen sammeln konnten.

Der Ort, solche Kooperationen auszuloten und zu „netzwerken“, sind die ZÄSKO-Treffen, die zweimal im Halbjahr stattfinden. Hier treffen sich Praktiker, Studierende und Lehrende und nutzen diese Plattform, um Praxiserfahrungen bzw. neue Erkenntnisse, interessante Projekte und Abschlussarbeiten zur Diskussion zu stellen. Dieser Erfahrungsaustausch hat sich im Verlauf der letzten vier Jahre zu einem lebendigen ZÄSKO-Element entwickelt und ist auch der Ort, an dem die Autorinnen und Autoren dieses Buches ihre Arbeiten zur Diskussion stellen können.

Nicht nur dafür meinen herzlichen Dank an alle Beteiligten.

Wolfgang Domma

Das Buch ist Prof. Dr. Hans-Günther Richter gewidmet, dem Begründer der Pädagogischen Kunsttherapie und langjährigen Lehrstuhlinhaber für Heilpädagogische Kunsterziehung an der Universität zu Köln, der am 7. November 2015 verstorben ist.

Teil I:
Theoretische Korrespondenzen

Pädagogische Kunsttherapie und Soziale Arbeit – eine Standortbestimmung

Wolfgang Domma

„Natürlich können wir die kulturellen Probleme unserer Zeit nicht innerhalb des kleinen Gebietes der Kunsttherapie lösen. Weil wir aber mit der Kunst in ihrer einfachsten, primitivsten Form zu tun haben und weil wir in der Lage sind, zu experimentieren, können wir im bescheidenem Maße zum Verständnis mancher Fragen beitragen. Wir lernen, welche Umstände das Gedeihen der Kunst begünstigen, und welche zur Lüge und zum Kitsch führen." Edith Kramer

Im kaum noch zu überblickenden publizistischen Angebot zur Kunsttherapie stellt das Themenfeld „Kunsttherapie und Soziale Arbeit" eine Randerscheinung dar. Veröffentlichungen bleiben häufig an einzelnen klinischen Symptomatiken und kunsttherapeutischen Interventionen orientiert – Menzen (2013) spricht von „Problembereichen", Schorer (2002: 17ff.) will weder den Begriff der Therapie „explizit betrachten", noch werden sozialarbeiterische Methoden oder Theorien „speziell diskutiert". Auch Lützenkirchen (2011) begnügt sich mit sehr knappen Anmerkungen zu Methoden und Theorien Sozialer Arbeit.

Es ist zweifellos sehr schwierig, eine Antwort auf die Frage zu finden, auf welcher theoretischen Basis Sozialer Arbeit und auf welchem theoretischen Verständnis von Kunsttherapie praktische Interventionen im Sozialwesen realisiert werden können. Denn die Versuche, kunsttherapeutische Praxis in der Sozialen Arbeit theoretisch zu begründen (vgl. auch Domma 2006, 2011, Nievelstein 2006) werden nicht zuletzt dadurch immens erschwert, dass weder

für die Soziale Arbeit noch für die Kunsttherapie eine allgemein akzeptierte Grundlagentheorie vorhanden ist. Lambers beschreibt das für die Soziale Arbeit folgendermaßen:

> „Um ein Bild über die Theorie Sozialer Arbeit zu bekommen, muss man im Plural sprechen. Die Theorienlandschaft Sozialer Arbeit stellt sich dabei eher als eine Suchbewegung nach Theoriefundierung dar. Entsprechend stehen wir vor einer Ansammlung von unterschiedlichen Theorien, Theorieentwürfen oder Theoriefragmenten, bei denen Anzeichen auf das Zustandekommen eines konvergierenden, mehr oder weniger in sich geschlossenen Theoriegebäudes Sozialer Arbeit nicht in Sicht sind" (2015: 1).

Darüber hinaus gilt es, zu berücksichtigen, dass im Terminus „Soziale Arbeit" die ehemals getrennten Studiengänge „Sozialarbeit" (eher problem- und behandlungsorientiert mit der Zielgruppe erwachsene Menschen) und „Sozialpädagogik" (eher entwicklungs- und bildungsorientiert mit der Zielgruppe Kinder und Jugendliche) zwar pragmatisch in einem Studiengang zusammengefasst wurden, ohne dass auf wissenschaftstheoretischer Ebene dieser synoptische Prozess schon in einer gelungenen Synthese vollzogen wäre. In beiden Konzepten, dem klinischen wie dem pädagogischen, existiert außerdem ein sehr breites, unübersichtliches Spektrum an möglichen Praxisfeldern, Zielgruppen und Methoden mit vielfachen inhaltlichen Überlagerungen und Überschneidungen.

Ähnliches gilt für die Kunsttherapie. Die künstlerischen/kunsttherapeutischen Verfahrensweisen sind durch unterschiedliche institutionelle Kontexte und konzeptionelle Zielsetzungen geprägt. Planungsoffenheit, Flexibilität und Unbestimmtheit beim Einsatz künstlerischer Materialien, Arbeitsweisen und Bedeutungsstiftungen im kunsttherapeutischen Handeln werden betont:

> „Die Freiheit im Atelier sowie in der Wahl und Bearbeitung eines bestimmten Materials, die Erfahrung eines zweckfreien, spielerischen Tuns und Wagens ohne ein stetiges `um zu,´ das Erleben von offenen Handlungsräumen jenseits des alltäglichen Funktionierens, aber auch die Qualität der Grenzerfahrungen in der Auseinandersetzung mit Kunst, welche sich nicht so leicht in Worte übersetzen lassen.... Sie fordern neue, oft unentdeckte und verborgene Eigenpotentiale heraus, die bei der Bewältigung einer Krankheit oder Krise eine zentrale Hilfe darstellen, die sich aber im Grunde einer genaueren `Planbarkeit´ widersetzen" (Mechler-Schönach 2005: 10).

Diese divergierenden Praktiken in klinischen, pädagogischen und sozialen Arbeitsfeldern und ihre ebenso divergierenden theoretischen Bezugnahmen lassen eine umfassende einheitliche Theoriebildung in weite Ferne rücken. Bei der Frage, ob die Kunsttherapie über „einen homogenen Kommunikationszusammenhang", einen „akzeptierten Korpus wissenschaftlichen Wissens" (vgl. Stichweh 1994) verfügt und wie sich dieser definitorisch beschreiben ließe, käme man um eine ähnliche Antwort, wie sie oben Lambers für die Soziale Arbeit gegeben hat, nicht umhin. Die Kunstwissenschaft bzw. die Ästhetik als

Disziplin können diese Aufgabe im Rahmen von Kunst-Therapie nicht alleine erfüllen. Ihre Existenzberechtigung beruht nicht auf dem Nachweis einer wie auch immer gearteten Verwertbarkeit oder Nützlichkeit (vgl. hierzu Richter 1984, Mollenhauer 1996, Richter-Reichenbach 1993, 2004, speziell zum Ästhetik- oder Kunstbegriff in der Sozialen Arbeit Jäger/Kuckherrmann 2004: 11ff.). Auch die mehr oder weniger idealistischen Bezugnahmen zu dem erweiterten Kunstbegriff bei Beuys (Schorer 2002, Lützenkirchen 2011) sind als eine wissenschaftstheoretische Legitimation m.E. nicht ausreichend. Wenn es also um Förderung, Hilfe, Unterstützung, kurz: „Therapie" geht, benötigt die Kunst-Therapie immer diejenigen Korrespondenzpartnerinnen aus den Humanwissenschaften, die für die spezifischen, im besten Sinne „eigenartigen" Kommunikations- und Handlungszusammenhänge zwischen Kunst und Therapie das nötige Erklärungswissen bereit stellen, die Wichtigkeit und Wirksamkeit der therapeutischen Praxis begründen und damit für eine Theoriebildung von Kunsttherapie unverzichtbar sind. Das bedeutet für die folgenden Ausführungen, dass es ratsam erscheint, Kunsttherapie im Allgemeinen und Pädagogische Kunsttherapie im Besonderen als „Methode" zu betrachten, die in Abhängigkeit zu weiteren konzeptionellen und theoretischen Aussagen anderer Wissenschaften, wie der Sozialen Arbeit zu verstehen ist – unabhängig davon, ob das Theoriegebäude der Korrespondenzwissenschaft, in unserem Falle der Sozialen Arbeit, selbst noch Entwicklungsbedarf hat.

Bevor wir versuchen, diese Diskussion zu führen, scheint ein kurzer, erläuternder Blick auf den Begriff und den Gegenstand Pädagogischer Kunsttherapie angezeigt:

1 Pädagogische Kunsttherapie

Hans Günther Richter hat erstmals 1977 in dem Sammelband „Therapeutischer Kunstunterricht" die spezielle Art und Weise ästhetischer Erziehung theoretisch begründet und didaktisch konzipiert, die dann von ihm 1984 als „Pädagogische Kunsttherapie" in dem gleichnamigen Buch den heute noch gültigen Namen erhielt. Es war die kunstpädagogische Antwort auf die kognitiven, emotionalen bzw. kommunikativen Beeinträchtigungen, die eine Teilnahme der betroffenen Kinder und Jugendlichen am üblichen Schul- und Kunstunterricht erschwerten bzw. verhinderten. Durch subjektzentrierte, kompensatorische Fördermaßnahmen mittels ästhetischer Materialien und Operationen wurde versucht, eine individuelle Lernbasis aufzubauen bzw. zu stärken, um dann schrittweise altersgemäße, sachorientierte Arbeitsformen am ästhetischen Stoff bewältigen zu können.

Richter beschrieb die dafür notwendigen fachlichen Erfordernisse folgendermaßen:

„ ... es ist nicht zu übersehen, dass sich in der ästhetischen Erziehung neben der stofforientierten und fach- bzw. sachimmanenten Unterrichtsarbeit Lehrverfahren etabliert haben, die man prozessorientiert und/oder subjektzentriert nennen könnte und in denen wieder spontane, produktive und/oder subjektive Äußerungsformen am ästhetischen Material gefördert werden... allen diesen Verfahren ist es gemeinsam, dass eine Abkehr von der Sache und eine Hinwendung auf das Subjekt, seine Konflikte und Interessen, Ängste und Wünsche vollzogen wird: Ästhetische Operationen und Motive werden in diesen Verfahren mediatisiert, sie dienen der Realisation autobiografischer Erfahrungen, Erfahrungen besonderer Art, die nur am bildhaft-symbolischen Material gewonnen werden können" (Richter 1977: 41f.).

Auf der Grundlage einer spezifischen bildnerischen Diagnostik, dem darauf aufbauenden, gezielten Einsatz von bildnerischen Materialien und Arbeitsweisen sollten Defizite ausgeglichen werden, um letztlich „den individuellen Ausdruck und die interindividuelle Kommunikation auf einem veränderten Niveau von Bildzeichen möglich zu machen" (ebd.: 51), d.h.: langfristig die Teilhabe an einem regulären (Kunst-)Unterricht wieder zu ermöglichen.

Der Begriff der „pädagogischen Regression" kennzeichnet die hierfür zentrale methodische Idee: Die Verwendung von Materialien, Ausdrucks- und Gestaltungsweisen, die nicht unbedingt dem Lebensalter entsprechen müssen, sondern – bezogen auf die vorliegenden Beeinträchtigungen, Störungen oder Behinderungen – dem tatsächlichen Entwicklungsalter. Das bedeutet, dass durch den Einsatz „früher" ästhetischer Materialien und Verfahrensweisen, zunächst nicht vollzogene emotionale, kognitive bzw. soziale Entwicklungsschritte bestmöglich (nach-)vollzogen und Verhaltensdefizite möglichst ausgeglichen werden können. Auch die hierfür unabdingbare konzeptionelle Orientierung an entwicklungstheoretischen Erkenntnissen ist von Richter (ebd.: 39ff.) schon vorgedacht und mit den Annahmen Piagets (1969) zur Genese, zum Aufbau und zur Funktion symbolischer Ausdrucksweisen in Beziehung gesetzt worden.

Eine Dekade später fand die Pädagogische Kunsttherapie auch in außerschulischen, sozialpädagogischen und klinischen Arbeitsfeldern Anwendung. Ihre grundlegende Zielsetzung, durch den Umgang mit verschiedensten ästhetischen Materialien eine möglichst breite sinnliche Wahrnehmungsleistung aufzubauen und diese in ganzheitliche, spielerische symbolische Handlungsfähigkeit zu überführen, hat sich seither nicht geändert. Die Prävention, Förderung bzw. Rehabilitation mittels künstlerischer Arbeitsweisen und der damit einhergehende Versuch, fragmentarische bzw. fragmentierte ästhetische Erfahrungen in „spielerische" , „ganzheitliche" umzuwandeln, ist nach wie vor die Ausschlag gebende Richtgröße ihrer Interventionen. Ergänzt wurde das Konzept durch das Prinzip der „Pädagogischen Progression" – verstanden als stufenweise Steigerung von Handlungsanforderungen in der Entwicklungsförderung und Rehabilitation von Behinderungen oder psychischen Erkrankungen. Die Erkenntnis, dass das Vermögen einer professionellen Be-

ziehungsgestaltung und die Berücksichtigung kontextueller Faktoren – neben der fachlich-methodischen Kompetenz – für eine erfolgreiche Praxis gleichermaßen wichtig sind und „Kunsttherapie" folglich auch nur in einem solchen, zirkulären, systemischen Verständnis der Interdependenz dieser Faktoren zu verstehen ist, prägte als neue paradigmatische Sichtweise diese Entwicklungsstufe (vgl. auch Domma 2011).

Weitere wichtige theoretische Bezüge, die den therapeutischen Einsatz künstlerischer Verfahrensweisen konstituieren, entstammen vornehmlich einem tiefenpsychologischen Verständnis gestalterischen Handelns. Karin Dannecker (2006) erörtert diese Zusammenhänge – in der Tradition Edith Kramers – unter verschiedenen Blickwinkeln: Sie versteht sie als Sublimierungsleistung im Sinne einer Transformation primär- und sekundärprozesshafter psychischer Energien in Symbolbildungsprozesse, bezieht die Erfahrungen der kunsttherapeutischen Akteure auf die Aussagen verschiedener Objektbeziehungstheorien, beschreibt die begleitenden therapeutischen Beziehungen als Übertragungsbeziehungen und widmet sich nicht zuletzt dem Material, dem „Stoff aus dem die Formen sind", und der „Frage zur ästhetischen Qualität in der Kunsttherapie" mit differenzierten psychoanalytischen Bezugnahmen. Diese bieten auch einer Pädagogischen Kunsttherapie wertvolle theoretische Orientierungen, auf die wir aus Zeit- und Platzgründen hier nicht näher eingehen können.

2 Pädagogische Kunsttherapie und Soziale Arbeit – konzeptionelle und methodische Anmerkungen

In der Methodendiskussion der Sozialen Arbeit favorisiert Schilling (1993) einen Methodenbegriff, der auf die Art und Weise des Vorgehens, wie ein vorgegebenes Ziel zu erreichen ist, beschränkt bleibt. Geißler und Hege (1995) entwerfen ein „integriertes" Methodenverständnis, verstehen „Methoden immer in Abhängigkeiten von Problemlagen, Zielsetzungen und Rahmenbedingungen" (Galuske 2013: 21) und differenzieren dabei die Begriffe „Konzept, Methode und Technik, Verfahren" wobei die Grenzen zwischen Konzepten und Methoden der Sozialen Arbeit eher fließend sind.

In einem „Konzept", verstanden als „Handlungsmodell", werden „die Ziele, Inhalte, die Methoden und Verfahren in einen sinnhaften Zusammenhang gebracht", und bedürfen der „Begründung und Rechtfertigung" (ebd.), nicht zuletzt gegenüber den Adressaten ihrer Anwendung. Methoden sind „konstitutive Teilaspekte von Konzepten. Die Methode ist ein vorausgedachter Plan der Vorgehensweise (Geißler, Hege 1995: 24 zit. n. Galuske 2013: 22), während „Verfahren und Techniken als drittes Element einer Handlungslehre …

Teilaspekte von Methoden“ darstellen, die sich durch geringere Komplexität von Methoden unterscheiden.

> „Methoden umfassen somit im Regelfall ein ganzes Set an unterschiedlichen Techniken/Verfahren. Im Gegensatz zu Methoden, die idealer Weise nicht nur eine beliebige Ansammlung unterschiedlichster Techniken darstellen, sondern sowohl das Verhältnis der Techniken zueinander wie auch den Ort spezifischer Techniken im Prozeß der Hilfeleistung reflektieren, könnte man Techniken als Antworten auf Detailprobleme im komplexen Weg von der Identifikation eines Problems zur angestrebten Lösung beschreiben“ (Galuske 2013: 22).

Eine Anwendung dieses Dreischritts „Konzept-Methode-Techniken“ kann zunächst einmal die Vielzahl künstlerischer Arbeitsweisen als dritte Stufe, als potentielle „Techniken“ ausweisen. Richter (1984) hat die vielfältigen Kombinationsmöglichkeiten von Materialien, Arbeitsweisen und Symbolizität (Bedeutsamkeit) in konkreten ästhetischen Operationen unter dem Begriff der „Offenheit der ästhetischen Sache“ beschrieben.

In einem idealtypischen Verlauf wird der Einsatz dieser Techniken mit den Erfordernissen und Möglichkeiten diagnostischer Erkenntnisse, einer darauf aufbauenden professionellen Beziehungsgestaltung (verbal wie nonverbal), unter Berücksichtigung kontextueller Gegebenheiten und letztlich mit vereinbarten Zielsetzungen vorbereitet, durchgeführt und evaluiert. Mit der Beachtung dieser Faktoren wäre dann der komplexere Status einer kunsttherapeutischen „Methode“ im Rahmen Sozialer Arbeit erfüllt.

Die Fragestellung, auf welche theoretischen Wissensbestände sich diese methodischen Bausteine berufen können, erweitert die methodische Ebene zu einer konzeptionellen. Sie soll, wie oben beschrieben, die Einzelelemente der Interventionen in einen sinnhaften Zusammenhang bringen. Dabei sind die Wissensbestände der oben bereits erwähnten korrespondierenden Humanwissenschaften von Bedeutung. Schumacher skizziert die Qualität dieser Korrespondenz folgendermaßen:

> „Es geht nicht darum, komplette Wissensgebiete zu rezipieren, sondern jeweils um eine gezielte Auswahl dessen, was benötigt wird.... Das Schließen von Wissenslücken durch bezugswissenschaftliches Wissen erlaubt nicht ohne weiteres eine Weiterverarbeitung. Vielmehr ist zu beachten, dass die Deutungskompetenz bei der Bezugswissenschaft verbleibt“ (2011: 19f.)

Ästhetische, gestalterische Praxis erfährt also in unterschiedlichen Konzepten Sozialer Arbeit jeweils unterschiedliche „Deutungen“ und folglich auch jeweils unterschiedliche Zielkategorien für die Interventionen. Diese können sowohl im klassischen Sinne sozialpädagogisch-bildungsorientiert als auch sozialarbeiterisch-behandlungsorientiert sein (vgl. hier auch die Begriffe der „Handlungslogiken“ Sozialer Arbeit nach Dewe und Otto 2011 und der „Reflexiven Professionalität“ wie sie von Klomann 2013 diskutiert wurden). Es ist naheliegend und dem grundsätzlichen konzeptionellen Verständnis Pädagogischer

Kunsttherapie angemessen, zunächst die wichtigsten Theorieelemente Ästhetischer Bildung als konzeptionelle Bezugsgrößen, als Ziel führende Deutungskompetenzen vorzustellen.

3 Ästhetische Bildung als konzeptionelle Bezugsgröße für eine Pädagogische Kunsttherapie in der Sozialen Arbeit

Im Gegensatz zum schulischen Begriff der „Ästhetischen Erziehung" betont der Begriff der „Ästhetischen Bildung" diejenigen Erfahrungsmöglichkeiten – auch in außerschulischen Erlebnisfeldern und Lebenswirklichkeiten –, die möglichst selbstbestimmte und freiwillige (Bildungs-)Bewegungen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in den Mittelpunkt stellen.

Diesem Ideal am nächsten kommt das künstlerische Atelierprinzip, in der Grundschul- und Heilpädagogik auch als „Kunst-Werkstatt" realisiert. Sie, die Werkstatt, „ermöglicht und fördert durch die Vielfalt ästhetischer Materialien und Techniken entdeckendes und handlungsorientiertes, experimentelles und selbst organisiertes Lernen; sie regt zu aktiver Wahrnehmung und Aneignung von Wirklichkeit an" (Sievert 1998: 6f.). Auch das „ästhetische Projekt" als Alternative zum Kunstunterricht sollte im Idealfall in Werkstätten stattfinden. Selle nennt sie „Werkstätten des Subjekts" und charakterisiert sie als

> „Orte, an denen noch oder wieder in subjektbezogenen Zeitrhythmen gearbeitet und Erfahrung nicht nur simuliert oder wie ein Software-Programm ausgetauscht werden. Werkstätten sind … zufällige oder inszenierte Zusammenkünfte von Lebenszeit, Ort und Subjekt in produktiven Situationen und Prozessen, wobei Werkstatt ein vieldeutiger individuell interpretabler Begriff zwischen Realität und Fiktion, sinnlicher Präsenz eines Raumes und imaginativer Utopie eines Gedankens sein kann" (Selle 1992: 40).

Wichtig, und deshalb das erneute längere Zitat rechtfertigend, der Gedanke Selles, was eine solche Werkstatt nicht ist:

> „Sie ist eben nicht die Bastelstube der Anspruchslosigkeit, in der das immer Gleiche den klein gehaltenen Subjekten mit der Behauptung dargeboten wird, das sei ästhetisches Lernen und führe zu ästhetischer Bildung: bildnerisches Gestalten nach regelhaften Techniken auf der Linie ‚kindgemäßer' oder sonst angeblichen Adressaten-Bedürfnissen angepasster Erfolgsthemen oder unterhaltender Animationsspiele. Das beliebte Mampfen in Ton, der unsägliche Sinnlichkeitsfanatismus um jeden Preis ist der andere Irrtum, der nachfolgende Verarbeitungen, vor allem die Arbeit an der Form, umgeht. Betriebsamkeit zum kunstpädagogischen Nulltarif hat mit dem neuen (alten) Begriff der ästhetischen Werkstatt nichts zu schaffen.... Vielmehr steht die Werkstatt für Ort und Zeitrahmen ästhetischer Projekte, die sich das Subjekt entweder

> allein als Aufgabe stellt oder die durch eine Inszenierung ihren Anstoß erhalten – sei es durch ein pädagogisches Setting, sei es durch persönlich gesuchte Konfrontationen. Werkstatt ist Übergangsmöglichkeit, Prozeß; die Produkte bleiben sekundär trotz ihrer Unverzichtbarkeit als Formereignis" (ebd.: 47).

Die Beibehaltung eines künstlerischen Anspruchs in den kunstpädagogischen Werkstattprozessen, für den Selle hier leidenschaftlich wirbt, muss auch in einer pädagogisch-therapeutischen Kunstwerkstatt, ein zentrales Element sein, das dem vielfältigen Geschehen dort (vgl. Domma 1999) die prägende Richtung gibt. Prägend insofern, dass auch in der Orientierung auf ein künstlerisches Werk, sich eine Entwicklung fördernde, kompensatorische, rehabilitative , kurz: therapeutische Wirksamkeit entfalten kann.

Die ästhetischen Projekte, die sich das Subjekt in einer Werkstatt als Aufgabe stellt, – auch zu verstehen als Symbolbildungsprozesse, die Formgebung und Sinnstiftung im Umgang mit künstlerischen Materialien beinhalten (vgl. Domma 2011, Meis 2012: 81ff.) – sorgen also für ästhetische wie psychische Persönlichkeitsbildung gleichermaßen.

> „Der Sinneswahrnehmung, der Erfahrung und dem Denken in Bildern kommt entscheidender Anteil an der Konstitution des Selbst und der Ich-Identität zu" (Kirchner 2009: 100f.)

Bevor wir uns der Bedeutung von Ästhetischer Bildung in diesem Zusammenhang zuwenden, noch eine Bemerkung zu der Besonderheit pädagogisch-therapeutischen Handelns mittels künstlerischer Materialien im Sinne der Pädagogischen Kunsttherapie: Schon Richter (1977) hat dargelegt, dass vor dem sachorientierten Lernen an der Sache Kunst, für viele Kinder und Jugendliche das subjektzentrierte Sammeln von ästhetischen Erfahrungen mittels künstlerischer Verfahrensweisen treten muss, um aufgrund der kognitiven Behinderungen oder psychischen Beeinträchtigungen erstmal eine entsprechende Lernbasis aufzubauen. D.h. auch, dass der von Selle kunstpädagogisch zu Recht kritisierte „Fanatismus" im Zusammenhang mit sinnlicher Materialerfahrung gerade für die Klientel kunsttherapeutischer Angebote häufig die notwendige Vorstufe darstellt, mit deren Hilfe schrittweise Symbolisierungsfähigkeiten aufgebaut bzw. belastende psychische Spannungen abgebaut werden können. Deshalb ist die Erkundungs- und Experimentierphase mit den verschiedensten Materialien zwar entsprechend ausgedehnt, aber auch hier gilt letztlich die Zielsetzung einer möglichst „ganzheitlichen" ästhetischen Erfahrung im Sinne symbolischer Handlungs- und Spielfähigkeit, die sich am Schaffen eines Werkes orientiert. Wir verweisen auch auf die bereits geleisteten Erörterungen zu den hierfür notwendigen besonderen räumlichen, beziehungshaften und medialen Arrangements und ihre Begründung mit den Entwicklungstheorien D.W. Winnicotts und Daniel Sterns (Domma 1999, 2011, vgl. auch Dannecker 2006.)

Auch weitere kunstpädagogische und -didaktische Vorstellungen aus der Grundschulpädagogik wie diejenigen Duderstadts (2003), die vom „Spiel"

über die „modellierende Improvisation“ hin zu einer „Inszenierung“ führen, diejenigen der „Musisch-Ästhetischen Erziehung (MAERZ)“ vom „eigenen Leib zur Welt“ (Mattenklott 2007) und der „aisthetisch-ästhetischen Erziehung“ von Aissen-Crewett (2000) können als konzeptionelle Handlungsideen Pädagogischer Kunsttherapie in sozialpädagogischen Feldern Relevanz erhalten, ohne an dieser Stelle ins Detail gehen zu können (vgl. auch Domma 2011b).

Im „Handbuch Soziale Arbeit“ lässt Ute Karl (2011: 73) ihren kurzen historischen Abriss zum Begriff der „Ästhetischen Bildung“ in den 1980er Jahren enden, die den Bildungsbegriff, im Gegensatz zu dem der „ästhetischen Erziehung“, wieder favorisierten, „um so in Abgrenzung zu pädagogischen Intentionen – aber auch zum Bildungsbürgerlichen Verständnis von Bildung als Aneignung von Kulturgütern – die Unverfügbarkeit von Erfahrungen und Selbstbildungsprozessen zu betonen“. Die sich darin widerspiegelnde Paradoxie, dass gerade diese Zweckfreiheit die gewünschte bildende Wirkung entfalte – Karl spricht von „Bildungs*möglichkeit*“ – verdeutlicht auch Bilstein:

> „Wir haben es hier, bei der ästhetischen Bildung, mit einer interessanten Paradoxie zu tun: Gerade als Nutzlose entfaltet die ästhetische Bildung ihren höchsten Nutzen. Und wie das bei Paradoxien immer so ist: Sie sind riskant. Sie führen die Gefahr mit sich, dass man sich für einen der widersprüchlichen Pole entscheidet, dass man versucht, durch Vereinheitlichung und Vereindeutigung aus den Widersprüchen herauszukommen. Für den Bereich des Ästhetischen besteht hier die Gefahr, dass bei allen Fragen nach den Transfers und Nutzeffekten kulturellen Handelns letztlich die eigene Dynamik dieses kulturellen Bereiches nach außer-kulturellen Kriterien bewertet wird. Transfer-Argumente funktionalisieren die Kunst und Kultur im Sinne fremder nicht ihnen selbst innewohnender Zwecke ... damit sind alle Gewinne außer acht gelassen, die in der Partizipation an der Kultur selber liegen: die Anerkennung, die Wertschätzung, der Respekt, die mit der Teilhabe am kulturellen System eben auch verbunden sind“ (2013: 26).

Die Paradoxie, Widersprüchlichkeit, Ambiguität ästhetischer Bildungsprozesse – ebenso schwer zu benennen wie einer systematischen Betrachtung zu zuführen – finden sich in den viel zitierten Schlüsselkompetenzen ästhetischer oder im weiteren Sinne kultureller Bildung wieder, wie sie z.B. von der Bundesvereinigung kulturelle Jugendbildung, besonders in ihren Schriften „Der Kompetenznachweis Kultur“ (2004), „Lernziel Lebenskunst“ (1999) und „Kulturelle Bildung und Lebenskunst“ (2001) propagiert werden, und, auf die Belange der Sozialen Arbeit bezogen, in fünf unterschiedlichen Zielbereichen:

- künstlerische und kunstbezogene Ziele
- individualpädagogische und therapeutische Ziele
- leiborientierte, sinnenbezogene Ziele
- soziale und kommunikative Ziele
- politisch-partizipatorische Ziele (vgl. Karl 2011: 74).

In diesem Pool der Möglichkeiten lassen sich viele Kriterien nahtlos auf die Praxis Pädagogischer Kunsttherapie übertragen: Die angestrebten individualpädagogischen „bildenden Wirkungen" differenziert Karl als „entwicklungsbezogene, emanzipatorische, kompensatorische oder heilend-therapeutische" und integriert auf diese Weise ausdrücklich die künstlerischen Therapien in die Praxis und Zielkategorien Sozialer Arbeit (ebd.: 75).

Andererseits sind es aber auch die für die Pädagogische Kunsttherapie geltenden Maximen der Freiwilligkeit der Teilnahme und der gestalterischen Autonomie der Teilnehmer, wie sie oben in der Werkstatt-Methode schon angedeutet wurden, die für die „Möglichkeit" aber nicht für die „Planbarkeit" der Realisierung dieser Zielsetzungen stehen. Damit keine Missverständnisse entstehen: Natürlich gehört es zur kunsttherapeutischen Profession, das setting, das Angebot der Materialien, die Themen, die Gestaltung der Beziehungen zu planen, aber es bleibt beim Angebot(!), das auch abgelehnt werden kann. Nur die selbst gewählte Entscheidung, sich aus freien Stücken auf einen gestalterischen, spielerischen Prozess einzulassen, kann die gewünschte ästhetische Erfahrung – fördernd, kompensatorisch, heilend – evozieren und, darauf aufbauend, dann Momente ästhetischer Bildung initiieren.

Dafür braucht es den professionellen Begleiter, der mögliche Entwicklungsschritte antizipiert, Spielräume sichert und neue Freiräume eröffnet und bei alledem die Flexibilität behält, mediale, beziehungshafte und kontextbezogene Parameter so miteinander zu kombinieren und aufeinander abzustimmen, dass eine optimale „multidimensionale" Förderung hin zur Kunst möglich wird.

Im Extremfall muss auch noch ein Schritt weiter gedacht und jedwede kompensatorische oder bildende „Bewegung" für einen (geringen) Teil der Klientel der Sozialen Arbeit grundsätzlich in Frage gestellt werden dürfen: Hochproblematische Jugendliche oder auch psychiatrisch chronisch erkrankte Menschen benötigen den Freiraum der Kunst vielleicht zunächst ausschließlich symptomatologisch, d.h. sie müssen ihre inneren destruktiven, fragmentierten, traumatisierten, pathologischen Bildwelten unzensiert und ungestraft entäußern können. Philosophische Überlegungen von Christoph Menke zur „Kraft der Kunst" (2013) bieten eine entsprechende theoretische Korrespondenz an. Er konstatiert, dass die Kunst noch nie eine Gesellschaft so sichtbar geprägt hat wie die unsrige und dass die Kategorie des Ästhetischen noch nie so zentral war für das eigene kulturelle Selbstverständnis, gleichzeitig aber auch noch nie so sehr als ein bloßes Mittel im ökonomischen Verwertungsprozess herhalten musste. In dieser „ubiquitären Gegenwart" verliert sie ihr „Vermögen" und ihre „Kraft". Das „Vermögen" der Kunst kann verstanden werden als das „Können des Subjektes ... durch Üben und Lernen im Stande zu sein, eine Handlung gelingen lassen zu können" (2013: 13). Ihre „Kraft" besitzt für Menke eine andere Dimension: Sie ist im Menschen vorhanden, sozusagen als eine allgemeine, „vorsubjektive" humane Energiequelle. Ihre Wirkweise macht die Kunst zum „Feld einer Freiheit nicht im Sozialen, sondern vom So-

zialen ... das Ästhetische ist zwar befreiend und verändernd, aber es ist nicht praktisch – nicht ‚politisch'". Deshalb ist Kunst keine soziale Praxis, keine „Verwirklichung einer allgemeinen Form … In der Kraft der Kunst geht es um unsere Kraft. Es geht um die Freiheit von der sozialen Gestalt der Subjektivität" (Menke 2013: 14).

Manchmal ist es die vorbehaltlose Akzeptanz des in diesem Sinne „a-sozialen" künstlerischen Ausdrucks, die diesen Menschen einen Platz in der Gesellschaft anbietet – den einzigen, den sie dann ebenso vorbehaltlos akzeptieren können.

3.1 Frühkindliche ästhetische Bildung

Um den Begriff der Ästhetischen Bildung für die komplexen Belange der Sozialen Arbeit, speziell die sozialpädagogischen, zu komplettieren, müssen wir noch einen Blick auf die frühkindliche ästhetische Bildung werfen. Die Arbeiten Gerd E. Schäfers bilden wichtige theoretische Bezugspunkte. Im Aufsatz „Kinder sind von Anfang an notwendig kreativ" (2003) hat er zentrale Positionen zusammen gefasst:

Der Begriff der ästhetischen Bildung setzt das Bild „des aktiven, sich im Rahmen seiner Lebensbedingungen selbst entwickelnden Kindes" voraus, das „von Anfang an als ein auswählendes und damit seine Welt- und Selbsterfahrung (be-)deutendes und gestaltendes Individuum" (2003: 37) tätig wird und die sinnliche Wahrnehmung als erste Bildungsaufgabe zu bewältigen hat. Wir können hier die einzelnen Erfahrungsbereiche „Bildung der Fernsinne; Bildung der Leiberfahrung; Bildung der Gefühle" (2003: 38) nicht weiter ausführen, sondern beschränken uns auf einige Anmerkungen zu den Bildungsbereichen der Vorstellungswelt, der Phantasie, des Spiels und des Gestaltens, die als darauf aufbauende Etappen frühkindlicher ästhetischer Bildung dargestellt werden.

Schäfer vertritt zwar die Meinung, dass „Ästhetische Bildung nichts mit Kunst zu tun hat, sondern mit der sinnlichen Wahrnehmung und der Veränderung der Wirklichkeit mit Mitteln des Spielens und Gestaltens", und er spricht lediglich dann von Kunst, wenn es darum geht, die durch die Wahrnehmungsprozesse ermöglichten, gestalterischen Formfindungen, Differenzierungen und Verwandlungen „bis an die Grenzen zu treiben, welche auf der Basis gegebener kultureller Traditionen erreichbar sind" (ebd.: 47).

Nicht nur aus kunsttherapeutischer Sicht kann dem entgegnet werden, dass Kunst und ästhetische Bildung – angefangen von der multimodalen sinnlichen Wahrnehmung über intrapsychische Vorstellungen und Phantasietätigkeit, bis zur spielerischen, gestalterischen Begegnung mit Welt – die gemeinsame Basis des symbolischen Handelns besitzen.

Dannecker (2006) bezieht sich in ihren Ausführungen zum Symbolbegriff hauptsächlich auf ein psychoanalytisches Symbolverständnis (vgl. auch Beres

1970), mit der Bedeutung einer „Energie bindenden und transformierenden Kraft“ und ihrer Repräsentationsfunktion: „Ein abwesendes Objekt kann ohne unmittelbaren äußeren Reiz, also sinnlichen Stimulus, in der Vorstellung hervorgerufen werden“ (2006: 6) Die „Analyse von Sinnesempfindungen und ihre Transformation in symbolhafte Abbildungen" zählt sie zu den „Hauptaufgaben des Künstlers“ (2006: 202).

Die Theorien zur Entstehung innerer Bildwelten gehören, gemeinsam mit damit verbundenen Annahmen entwicklungstheoretischer Provenienz, zu den wichtigsten Grundlagen ästhetischer Bildungs- und Therapieprozesse. Um den Schritt von der „verzögerten Nachahmung“ (Piaget), vom „Ersatz- zum Übergangsobjekt“ (Winnicott) oder vom Herauslösen „visueller Wahrnehmungsanteile“ aus der Gesamtwahrnehmung (Lichtenberg), vom ersten Auftauchen eines inneren Vorstellungsbildes bis hin zur vollwertigen Phantasietätigkeit als gelungen zu bezeichnen, müssen nach Dornes (1995: 29f.) zwei Voraussetzungen erfüllt sein:

> „1. Die Evokation mehrerer Bilder und die Verknüpfung von mindestens zweien zu einer Sequenz (`Bildgeschichte´). 2. Die Fähigkeit, solche Bilder zu verändern und/oder sie aus dem Kontext, in dem sie ursprünglich aufgetaucht sind, herauszulösen und in einen neuen (hypothetischen) Kontext einzugliedern“.

„Phantasieren“ ist also „mehr als freies Evozieren, denn es besteht nicht nur in der Hervorrufung eines Bildes in Abwesenheit eines Objektes“ – eines Bildes, das auf einer vorangegangen empirischen Erfahrung beruht – sondern Phantasieren „schließt darüber hinaus die Fähigkeit ein, das Evozierte in einer Weise zu verändern, die durch keine bisherige empirische Erfahrung gedeckt ist. Phantasieren stellt Möglichkeiten dar, die noch nie Wirklichkeiten gewesen sein müssen“. Phantasieren als der private (sichere, nicht eroberbare) Ort größtmöglicher Freiheiten.

Wir betonen diesen Moment des individuellen Entstehens der Symbolisierungsfähigkeit so explizit, weil in diesen Phantasieleistungen das wichtigste Potenzial symbolischen Handelns für die Kunsttherapie liegt: Im kindlichen symbolischen Spiel, zu dem wir auch das bildnerische Gestalten zählen (vgl. Glas 2012), aber auch in den künstlerischen Tätigkeiten konkretisiert und materialisiert sich ihr „utopischer Charakter“ (Winkelmann): Das Vermögen der Phantasie in den gestalterischen Prozessen neue Welten zu schaffen, die Raum bieten, belastende, möglicher Weise nicht bewusste Lebenserfahrungen symbolisch geschützt und sanktionsfrei mitzuteilen und gleichermaßen positive „utopische“ Gegenentwürfe zur Alltagsrealität zu realisieren, (vgl. Domma 2011), verwirklicht sich in den Bildwelten der kunsttherapeutisch Tätigen in einzigartiger Weise. Wenn in einem gestalterischen Prozess wichtige Lebensthemen in Form gebracht werden, dadurch eine innere Distanz zum Erlebten ermöglicht wird, diese Themen vielleicht sogar in eine neue Erzählung verwandelt und in einem künstlerischen Werk letztlich kommunikabel werden

können, dann hat die Pädagogische Kunsttherapie ein zentrales Ziel erreicht: Die Voraussetzungen für die Teilhabe an ästhetischen Bildungsprozessen zu schaffen: ganzheitliche, spielerische, produktive wie rezeptive sprich: symbolische oder künstlerische Erfahrungen zu ermöglichen.

3.2 Zwischenfazit

Auf konzeptioneller Ebene stellen in erster Linie die Leitideen Ästhetischer Bildung die theoretischen Begründungszusammenhänge her, die den Aktivitäten Pädagogischer Kunsttherapie auf methodischer und operationaler Ebene ihren Stellenwert innerhalb der Sozialen Arbeit sichern.

Meiner langjährigen Erfahrung nach haben sich die (originär kunstpädagogischen) Methoden Werkstatt- bzw. Atelierprinzip und Projektarbeit als diejenigen bewährt, die, wie oben dargelegt, die notwendige Offenheit und Unbestimmtheit besitzen, die besonderen Beziehungsarrangements, die subjektzentrierten Herangehensweisen an die Sache Kunst und nicht zuletzt die notwendige räumliche und zeitliche Flexibilität so zu organisieren, dass ein langfristig bildungsorientiertes, ästhetisches Handeln, so lange es die individuellen Problemlagen erfordern, pädagogisch-therapeutisch ausgerichtet bleiben kann.

Auf der Ebene der Techniken und Verfahrensweisen bieten sich im Rahmen der beiden Methoden „Werkstattprinzip“ und „Projektarbeit“ die vielfältigsten künstlerische Arbeitsweisen an (vgl. auch Meis 2012: 101ff.).

4 Ästhetische Bildung in nicht-formalisierten Bildungsprozessen

Zum Abschluss dieses Kapitels soll auf die Bedeutung der „nicht-formalisierten“ Bildung in der Sozialen Arbeit hingewiesen werden, die Hans Thiersch in doppelter Weise für gegeben hält: „… bezogen auf Bildungsangebote in besonders belasteten Lebenslagen wie auf Schwierigkeiten heutiger Normalität“ (2004: 246). Im Unterschied zur formalisierten, institutionellen Bildung formuliert er für die „offene, vielgestaltige und unübersichtliche Szene“ in der Sozialen Arbeit:

> „Soziale Arbeit organisiert ihr Angebot immer wieder in neuen – aus den konkreten Bedürfnissen heraus begründeten – Projekten. Sie repräsentiert sich in vielen Feldern – z.B. der Jugendarbeit oder der Beratung – als freiwilliges Angebot. In anderen Bereichen, den Erziehungshilfen oder der Arbeit mit Problemgruppen (z.B. Sucht- und Drogenabhängige oder Obdachlose) ist in der Vermittlung von Kontrolle, Nötigung und Angebot zur Unterstützung

> das primäre Geschäft der Sozialen Arbeit, Freiwilligkeit als Einwilligung in eine gemeinsame Arbeit möglich zu machen. Soziale Arbeit ist dann Verhandlungssache ...Verhandlung verstanden als die gemeinsame Anstrengung unter allen Beteiligten um mögliche Projekte, ist in der Sozialen Arbeit handlungsleitendes, strukturierendes Prinzip. In diesen spezifischen Strukturen der Vielfältigkeit, der Freiwilligkeit und der Verhandlung agiert Soziale Arbeit in Strukturen, die, wie mir scheint, den spezifisch heutigen Voraussetzungen für Bildung und Lernen entsprechen" (ebd.: 247f.).

Thiersch umreißt mit diesen Sätzen sehr prägnant das, was das Leitziel Bildung in der Sozialen Arbeit, damit auch das Leitziel für Ästhetische Bildung ausmacht: Das Vermögen, sich auf die Prinzipien der Vielfältigkeit, Freiwilligkeit und Aushandlung von Projekten einzulassen und damit – im Unterschied zu klassischen klinischen oder auch anderen institutionellen Arbeitsfeldern der Kunsttherapie – ein eigenes setting, ein individuelles Beziehungsarrangement innerhalb des methodischen Handelns von Kunsttherapie in der Sozialen Arbeit zu schaffen, was diesen Anforderungen gerecht werden kann.

In „bildungszugewandten Seiten" der Sozialen Arbeit wie der offenen Jugendarbeit oder auch in frühkindlichen Bildungsprozessen – ist die ästhetische Bildung eine Konstante in den konzeptionellen Leitideen der Sozialen Arbeit. Was bedeutet das Bildungsanliegen aber in den „bildungsabgewandten Arbeitsfeldern … in pädagogisch arrangierten Lebensfeldern, also z.B. der Heimerziehung"? Hier betont Thiersch, mit Bezug auf weitere Autoren, dass die sozialarbeiterischen, beratenden Interventionen immer stärker auch die Fragen „der Weltdeutung und des Lebenssinns" in den Blick nehmen, die „die unmittelbaren Fragen des sozialen Lebens überschreiten" und dass für die Gestaltung des pädagogisch inszenierten Lebens dringend Angebote erforderlich sind, die die problematische Ausgangslage der „familiär-desaströsen Verhältnisse" kompensieren können (249). D.h.: Sobald sich in diesen „bildungsabgewandten" Arbeitsfeldern die Kunst als eine sinnstiftende Erfahrungsmöglichkeit erweist und es der Kunsttherapie gelingt, diesen Erfahrungszugang zu gestalten, neue Möglichkeiten der „Weltdeutung und des Lebenssinns" zu eröffnen, hat die Pädagogische Kunsttherapie auch hier eine wichtige Funktion in der Korrespondenz mit Sozialer Arbeit – als methodischer Baustein der Interventionen, die dann mit konzeptionellen Zielsetzungen einer klinischen Sozialarbeit korrespondieren. Davon berichtet das nächste Kapitel.

5 Anmerkungen zum Verhältnis Pädagogischer Kunsttherapie und Klinischer Sozialarbeit

Die Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit, die Thiersch als die „bildungsabgewandten" bezeichnet, firmieren auch als „Klinische Sozialarbeit" im Sinne einer „Sozialtherapie als Behandlungsverfahren für Menschen in prekären Lebenslagen" (vgl. Gahleitner, Deloie, Stitz). Sie versteht sich als Profession, die eine Lücke schließt für die Therapie von Problemlagen, die einer psychologisch-psychotherapeutischen Behandlung nicht zugänglich sind („hard to reach"-Klientel, vgl. Labonté-Roset 2010) bzw. für den Personenkreis, dem eine psychotherapeutische Behandlung nicht gerecht werden würde (vgl. Gahleitner 2012).

Insbesondere bei „Störungen von psychosozialen Funktionen und Funktionsmustern" (Verhaltensauffälligkeiten, depressive Störungen, schwere chronische Erkrankungen), „Störungen von primären interpersonellen Systemen" (Beziehungsstörungen bei Familien, Paaren), „Störungen des weiteren personalen sozialen Netzwerkes" (soziale Isolation, fehlende soziale Unterstützung), „Störungen organisatorisch-institutioneller Abläufe und Beziehungen" (Stigmatisierungsprozesse in Betrieben, mangelhafte Kooperation im professionellen Netzwerk von Einrichtungen und Behörden) und nicht zuletzt bei „Störungen des Sozialraumes und kommunaler Sozialstrukturen" (fehlende oder konflikthafte nachbarschaftliche Beziehungen und Unterstützung, Ausgrenzung in der Öffentlichkeit, fehlende Übergangseinrichtungen) werden spezifische „sozialtherapeutische Beratungskompetenzen" (Pauls, Reichert 2014: 4ff.) eingesetzt. Aber auch „Elemente der Psychotherapie, Leibtherapie und Sozialtherapie sowie die Arbeit mit kreativen Medien … insbesondere bewältigungsunterstützende, sozial supportive Elemente aber auch kurative Aspekte" (Gahleitner, Deloie, Sitz 2014: 8f.) finden Anwendung. Das Erschließen individueller und sozialer Ressourcen und funktionierender sozialer Netzwerke, die bis zu den entsprechenden kulturellen, bildungsorientierten und sportlichen Angeboten im näheren Sozialraum reichen, werden als Zielsetzungen hervorgehoben.

> „Ferner geht es um die Erlangung von Souveränität, Wohlbefinden und den Abbau von Exklusion sowie um das Ermöglichen von Teilhabe...der mögliche Erfolg von sozialtherapeutisch ausgerichteter Beratung sollte sich auch konkret in der erkennbaren Veränderung von Lebensverhältnissen zeigen" (ebd., vgl. auch Lammel 2015: 77ff.)

Was bedeutet das für den Stellenwert kunsttherapeutischer Praxis und wie kann er in die Systematik einer klinischen Sozialarbeit eingeordnet werden?

Gerade im Rahmen sozialtherapeutischer Beratungen oder auch gruppendynamischer Selbsterfahrungen werden gestalterische Techniken genutzt. Die hier evozierten, bewussten wie unbewussten, bildnerischen Verfahrens-

weisen erweitern das Repertoire der Interventionstechniken. Sie stehen als „Techniken" in einer direkten konzeptionellen Abhängigkeit von psycho- bzw. soziotherapeutischen und beratungswissenschaftlichen Bezugsgrößen (vgl. Rose 2015, Schreyögg 2010) und leisten „Narrationsarbeit". Die bildnerischen „Selbstnarrationen" sollen mittels professioneller Gesprächsangebote korrigiert, ergänzt und erweitert werden und auf diese Weise zur Bewältigung beruflicher und weiterer personaler Herausforderungen beitragen (vgl. Domma 2015: 159f.). Die Methoden und Techniken zielen nicht auf einen gelingenden künstlerischen Prozess, sind nicht, wie die Pädagogische Kunsttherapie, an Ästhetischer Bildung orientiert und entsprechen in ihrer Provenienz eher psycho- bzw. gestaltungstherapeutischen, beratungswissenschaftlichen oder auch salutogenetischen Konzepten (vgl. Menzen 2013). Deshalb werden sie im Rahmen dieser Arbeit auch nicht weiter berücksichtigt, ohne ihre Bedeutung damit schmälern zu wollen.

Die Korrespondenz Pädagogischer Kunsttherapie und Klinischer Sozialer Arbeit konzentriert sich ja auf die Fragestellung, auf welche Art und Weise ästhetische Praxis als produktorientiertes „Kunst-Wollen" eine Rolle spielen kann, inwieweit beispielsweise Werkstatt- und Projektmethode geeignet sind und inwieweit dann letztlich Ästhetische Bildung als eine konzeptionelle Leitidee für die Klinische Sozialarbeit Bedeutung hat.

Die Antwort auf diese Frage kann nur positiv ausfallen. Das belegen die langjährigen Erfahrungen in der berufsbegleitenden Weiterbildung Pädagogische Kunsttherapie und die Begleitung von Studierenden in entsprechenden Praxisprojekten. Auch wenn Förder- und Behandlungsziele einer klinischen Sozialarbeit, wie sie oben bereits genannt wurden, sich allzu häufig auf die ebenso allgegenwärtigen wie unspezifischen Begrifflichkeiten wie „Ressourcenorientierung" (Staub-Bernasconi 2007), „Empowerment" (Herriger 1991) und „Selbstwirksamkeit" (Bandura 1997) reduzieren, ist auf Seite der Nutzer ästhetischer Verfahrensweisen, sowohl im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe wie im Bereich erwachsener Menschen mit unterschiedlichsten Störungsbildern, häufig ein „Kunst-Wollen" die Ausschlag gebende Handlungsmotivation. Mit der Idee, dass daraus möglichst auch ein „Kunst-Machen" wird, im Sinne der Herstellung eines in Form gebrachten, subjektiv bedeutsamen, kurz: „schönen" Werkes, oder auch ein „Kunst-Genießen" im Sinne seiner positiven rezeptiven Verarbeitung wenden sich ja viele Menschen gestalterischen Tätigkeiten zu. Es bleibt mir, nebenbei bemerkt, unverständlich, warum im Reigen ausufernd beschriebener, personaler wie sozialer Zielsetzungen, deren Realisierung dann doch mit eher bescheidenen künstlerischen/kunsttherapeutischen Praxisbeispielen dokumentiert wird (vgl. u.a. Lützenkirchen 2011), das „Kunst-Wollen" vieler Kinder, Jugendlicher und Erwachsener keine angemessene Erwähnung findet. Es muss meines Erachtens verstärkt versucht werden, die zweifellos vorhandenen Potenziale der ästhetischen Praxis für eine Entwicklung, Förderung und Rehabilitation personaler wie sozialer Kompetenzen in fachlichen/ästhetischen Schritten und Zielsetzungen zu beschrei-

ben, um ihr auch im Kontext klinischer Sozialer Arbeit Gewicht zu verleihen, wohl wissend, dass dies nicht vollends gelingen kann (vgl. Mollenhauer 1996). Die „Deutungskompetenz" (s.o.) ästhetischer Bildung lässt sich nicht zur Gänze verbalisieren und bedarf deshalb auch einer „Deutungsoffenheit", die es auszuhalten, zu akzeptieren und zu wertschätzen gilt – auch mit dem Blick auf die wenig überzeugenden Versuche, die Wirksamkeit ästhetischer Verfahren empirisch zu beforschen.

Zusammenfassend formuliert, können – je nach Qualität und Schweregrad der individuellen Beeinträchtigung – zunächst subjektzentrierte Zielsetzungen wie die Erweiterung aisthetischer (sinnlicher) Wahrnehmungskompetenzen, die Steigerung narrativer Potenziale im Sinne der Förderung von Imaginations- und Phantasietätigkeiten mittels ästhetischer Verfahren sowie der Aufbau einer vielfältigen, Sinn stiftenden, symbolischen Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit in den Vordergrund rücken (vgl. u.a. Domma 1990, 2011b, Meis 2012). Diese Schritte sollen ebenso zu einer lebensbejahenden Teilhabe an Kunst und Kultur beitragen, wie die sachorientierten Kunstprojekte, individuell oder in Gruppen, die auch und gerade den Zielgruppen einer Klinischen Sozialarbeit vielfältige positive, verhaltensändernde Erfahrungen ermöglichen.

Die spezifische Qualität Pädagogischer Kunsttherapie innerhalb einer klinischen Sozialarbeit manifestiert sich dann vornehmlich in diesen Faktoren:

- den Möglichkeiten einer bildnerischen Diagnostik, die über spezifische ästhetische Erkenntnismöglichkeiten verfügt;
- die sich daraus ergebenden Angebote an Materialien und ästhetischen Verfahrensweisen, die den gewünschten Aufbau symbolischer Handlungs- und Ausdrucksfähigkeit unterstützen können;
- das Wissen um spezifische Beziehungskompetenzen und das Können, diese anzuwenden, um – in Verschränkung mit der medialen Interventionsebene – symbolisches Handeln schrittweise aufzubauen.

Der bildungszugewandten wie der bildungsabgewandten Sozialen Arbeit gemeinsam ist der Einbezug lebensweltlicher und sozialräumlicher Dimensionen, die sich auch in einer entsprechenden ästhetischen Praxis widerspiegeln müsste. In diesem Bereich gibt es sowohl für die ästhetische Bildung wie für die Pädagogische Kunsttherapie noch einen großen Entwicklungsbedarf.

6 Systemtheorie, Pädagogische Kunsttherapie und Soziale Arbeit – Anmerkungen zu theoretischen Korrespondenzen

Trotz der eingangs genannten fragilen Voraussetzungen kann eine Darstellung aktueller Korrespondenzen und möglicher Perspektiven Pädagogischer Kunsttherapie und Sozialer Arbeit letztlich nicht auf den Versuch verzichten, das theoretische und konzeptionelle Verhältnis beider Fachlichkeiten in den Blick zu nehmen.

Erste Antworten haben wir – primär aus sozialpädagogischer Perspektive – bereits in der Korrelation zentraler Aussagen der Pädagogischen Kunsttherapie und der Systemisch-Konstruktivistischen Pädagogik Kersten Reichs heraus gearbeitet (Domma 2011: 132ff.). Diese sollen im folgenden – verstärkt aus sozialarbeiterischer Sicht – im Verhältnis Pädagogischer Kunsttherapie zu den systemischen Paradigmata in Staub-Bernasconis „Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft" (2007) erweitert und ergänzt werden.

Kersten Reich wie Silvia Staub-Bernasconi betonen beide die Notwendigkeit, die kulturtheoretischen Begründungen konstruktivistischen Denkens stärker in den Mittelpunkt zu stellen. Ähnlich wie Reich, der eine für die Pädagogik notwendige Fokussierung auf den „kulturellen Blick" einfordert, bei der „beziehungsorientrierte, kulturelle, konkret ereignisbezogene, psychisch widersprüchliche und ambivalente, ethnozentrische Blickrichtungen" (2010:VIII) in den Vordergrund rücken, definiert Staub-Bernasconi Menschen innerhalb des systemischen Paradigmas Sozialer Arbeit als „psychobiologische Systeme, die … psychische, soziale und kulturelle Gegebenheiten auch dank ihrer Erkenntnis- und Handlungskompetenzen entwickeln und neu gestalten können" (2007: 170). Im Theoriegebäude der Reich'schen Pädagogik verstehen sich menschliche Verhaltensweisen im Sinne eines „Interaktionistischen Konstruktivismus" – eingebettet in die Dimensionen des „Symbolischen", „Imaginären" und „Realen". Das bedeutet, sehr verkürzt formuliert: Auch kunsttherapeutisches Handeln kann als komplexes kommunikatives Rückkoppelungs- und Wechselwirkungsgeschehen aufgefasst werden. Im gestalterischen Tun transportiert es sowohl inhaltliche Informationen – sachbezogene wie subjektive – als auch die Beziehungsdynamik der an diesem Geschehen Beteiligten. Im medialen Geschehen wie im personalen Verhalten und verbalen Austausch wird die Komplexität kunsttherapeutischer Kommunikation erkennbar (vgl. Domma 2011: 132ff.). Reich hat neben dem „Symbolischen" (der Gesamtmenge der verwendeten Zeichen und ihrer Bedeutungen), das „Imaginäre" (das Gesamt intrapsychischer Antriebe, Motive und Energien, die unseren symbolischen Austausch mit der Welt bewusst wie unbewusst steuern) als Gegenstandsbereich pädagogischen Handelns postuliert. Ziel ist eine möglichst optimale Konstruktion von „Realität" (verstanden als die „Situierung in sinnlicher Gewissheit, was eine direkte Perspektive symbolischer

Ordnung und imaginärer Verbindung einschließt“) und die möglichst optimale Bewältigung des „Realen“ (verstanden als die unmittelbare Erfahrung nicht vorhersehbarer und nicht steuerbarer Ereignisse, die, im schlimmsten Fall, bei Krankheiten und Tod „erlitten“ werden und uns einen Strich durch unsere Konstrukte machen können). Diese theoretische Grundlegung kann die Pädagogische Kunsttherapie auch als eine Leitidee ihrer pädagogischen Praxis übernehmen (vgl. auch Reich 2010: 106ff).

Innerhalb des systemischen Paradigmas der „Sozialen Arbeit als Handlungswissenschaft“ werden Menschen mit ihren „Bedürfnissen“ und „Wünschen“ wahr genommen. Staub-Bernasconi (2007: 170f.) bezieht sich auf Obrecht (2005: 37), für den jedes Verhalten

> „gleichzeitig von mehreren Bedürfnissen motiviert (ist WD)... *Wünsche* sind bewusst gewordene und in den Begriffen des jeweiligen Individuums definierte Bedürfnisse – und zwar in Form von mehr oder weniger konkreten Zielen. In der Regel beziehen sich die Formulierungen auf äußere Ziele und Ressourcen (Bedarf), von denen sich das Individuum – bewusst oder nicht bewusst – die Befriedigung bestimmter Wünsche oder Bedürfnisse verspricht. Wünsche sind (kulturell) gelernt, Bedürfnisse sind durch die Struktur des psychobiologischen Individuums gegeben.“

Die Kategorisierung in biologische, psychische und soziale Bedürfnisse konkretisiert er in einer nicht abschließbaren Auflistung elementarer und komplexer Bedürfnisse (vgl. Obrecht 1999: 50), die folgenden Oberbegriffen zugeordnet werden können:

„Biopsychische Bedürfnisse“ äußern sich auf einer elementaren Ebene als sensorische und ästhetische Bedürfnisse, in komplexer „volles Selbstbewußtsein involvierender“ Art und Weise in dem Bedürfnis nach subjektiver Sicherheit, Gewissheit und Sinnhaftigkeit, nach Fertigkeiten, Regeln und Normen „zur Bewältigung von (wiederkehrenden) Situationen in Abhängigkeit der subjektiv relevanten Ziele“.

„Biopsychosoziale Bedürfnisse“ äußern sich auf der elementaren Ebene als Liebesbedürfnis und dem „Bedürfnis zu helfen“ auf der komplexeren Ebene als Bedürfnis der Zugehörigkeit und Mitgliedschaft, als Bedürfnis nach Unverwechselbarkeit (biopsychosozialer Identität) sowie den Bedürfnissen nach Autonomie, Anerkennung und Gerechtigkeit.

So kann nach der zunächst hergeleiteten, möglichst optimalen Konstruktion von Realität und einer möglichst gelungenen Bewältigung des Realen der theoretische Transferschritt zur Pädagogischen Kunsttherapie mit der Befriedigung elementarer und komplexer, biopsychischer wie biopsychosozialer Wünsche und Bedürfnisse vervollständigt werden und die Anschlußfähigkeit kunsttherapeutischer Praxis an eine systemisch orientierte Soziale Arbeit erweitert werden.

Mit der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik Reichs wie dem bedürfnisorientierten systemischen Ansatz von Staub-Bernasconi ist meines Er-

achtens eine gute theoretische Plattform für die Pädagogische Kunsttherapie vorhanden, die – unabhängig von dem weiterhin zu führenden wissenschaftstheoretischen Diskurs innerhalb der Sozialen Arbeit – für die Korrespondenz mit beiden inhaltlichen Ausrichtungen Relevanz besitzt.

Silvia Staub-Bernasconi entwirft in einem nächsten Schritt „spezielle Handlungstheorien" Sozialer Arbeit (2007: 297ff.) die u.a. die „Ressourcenerschließung", die „Bewusstseinsbildung" sowie „Identitäts- und „Kulturveränderungen" in den Blick nehmen. Eine detailliertere Transferleistung dieser Begrifflichkeiten für ein handlungstheoretisches Gerüst Pädagogischer Kunsttherapie konnte im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden. Sie können aber wie die operationalen Begriffe „Konstruktion", „Rekonstruktion" und „Dekonstruktion" von Kersten Reich, die sich mit dem „symbolischen Erfinden, Entdecken und Enttarnen von Wirklichkeit" übersetzen lassen, einen neuen reflexiven Zugang zur Praxis Pädagogischer Kunsttherapie in der Sozialen Arbeit ermöglichen (vgl. Domma 2011: 133ff.)

7 Fazit

Die Korrespondenzen Pädagogischer Kunsttherapie und Sozialer Arbeit mit den systemischen Theorieelementen der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik und dem systemischen Paradigma der Sozialen Arbeit einerseits, sowie den Theorieelementen der Ästhetik, der Kunsttheorie, der Symbol- und Entwicklungstheorien andererseits konnten im Rahmen dieser Arbeit nur angedeutet werden. Nochmals hervorzuheben sind an dieser Stelle, die Kunst als eine „Freiheit nicht im Sozialen sondern vom Sozialen" (Menke) für die Arbeit mit Menschen in Extremsituationen, die „Offenheit der ästhetischen Sache" (Richter) und nicht zuletzt die Beachtung eines Schönheitsbegriffes, wie ihn beispielsweise Ernesto Grassi (1980: 58) aus den Schriften Homers entwickelt hat: Schönheit bedeutet „bei den Menschen größere Fülle vitaler Existenz, größere Fülle sich und sein Streben zu verwirklichen".

Diese theoretischen Bezugnahmen definieren auf konzeptioneller Ebene Ästhetische Bildung – angefangen von der frühkindlichen Bildung, über Bildungsprozesse in einer bildungszugewandten wie bildungsabgewandten, klinischen Sozialen Arbeit – als sinnstiftende Leitidee der „Methode" Pädagogische Kunsttherapie in der Sozialen Arbeit. Diese gestaltet sich, entsprechend den kontextuellen Voraussetzungen auf organisationaler Seite und individuellen Voraussetzungen auf Seiten der Klienten, in variablen professionellen settings und professionellen Handlungslogiken. Sie sind unauflöslich mit den favorisierten künstlerischen/kunstpädagogischen Atelier-, Werkstatt- und Projektmethoden verknüpft. Die Diagnostik mit bildnerischen Mitteln sei hier noch zusätzlich erwähnt, auch wenn sie nicht weiter beschrieben werden

konnte. Nur in der Beachtung dieses zirkulären Zusammenspiels von medialer Methodik, Reflexiver Professionalität und organisationalen Voraussetzungen kann Pädagogische Kunsttherapie in der Sozialen Arbeit ihre Möglichkeiten entfalten. Nur so kann sie auch, in einem ersten Schritt, über die Förderung basaler aisthetischer Wahrnehmungsmöglichkeiten hinaus, zum Aufbau eines ganzheitlichen ästhetischen Ausdrucksystems beitragen. Auf der Ebene der Techniken und Verfahrensweisen steht dafür die unendliche Vielfalt künstlerischer Materialien, Arbeitsweisen und Symbolsprachen zur Verfügung.

Pädagogische Kunsttherapie ist also immer an der Erstellung eines künstlerischen Produkts orientiert. Das unterscheidet sie sowohl von den vielen Aktivitäten mit künstlerischen Arbeitsweisen, wie sie die frühkindliche Pädagogik und Heilpädagogik in Konzepten der basalen Stimulation und generell der Wahrnehmungsförderung einsetzen, als auch von den künstlerischen Verfahrensweisen, die den gestalterischen Prozess bzw. das fertige Produkt als Gesprächsanlass für Konzepte der Beratung, Supervision, klinischen Sozialarbeit oder Psychotherapie nutzen.

Literatur

Aissen-Crewett, Meike (2000): Ästhetisch-aisthetische Erziehung: zur Grundlegung einer Pädagogik der Künste und der Sinne. Postdam: Universitätsverlag.

Bandura, Albert (1997): Self-efficacy: The exercise of control. New York.

Beres, David/Joseph, E. (1970): The concept of mental representation in psychoanalysis. In: International Journal of Psychoanalysis, 51, S. 1–9.

Bilstein, Johannes (2013): Was bewirkt ästhetische Bildung. In: Bilstein, J./Neysters, S. (Hrsg.): Kinder entdecken Kunst. Kulturelle Bildung im Elementarbereich. Oberhausen: Athena-Verlag, S. 13–30.

Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hrsg.) (1999): Lernziel Lebenskunst. Remscheid: topprint-Verlag.

dies. (2004): Der Kompetenznachweis Kultur. Remscheid: topprint-Verlag.

dies. (2001): Kulturelle Bildung und Lebenskunst. Remscheid: topprint-Verlag.

Dannecker, Karin (2006): Psyche und Ästhetik. Die Transformationen der Kunsttherapie. Berlin: Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.

Dewe, B./Otto, H.-U. (2011b): Profession. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 4., völlig neu bearbeitete Auflage. München und Basel, S. 1131–1143.

Dewe, B./Otto, H.-U. (2011a): Professionalität. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 4., völlig neu bearbeitete Auflage. München und Basel, S. 1143–1153.

Domma, Wolfgang (1990): Kunsttherapie und Beschäftigungstherapie. Köln: Maternus-Verlag.

ders.: (1999): Ästhetische Erziehung bei verhaltensauffälligen Schülern – konzeptionelle Überlegungen am Beispiel einer Kunstwerkstatt. In: Hampe, R./Rit-

schl, D./Waser, G. (Hrsg.): Kunst, Gestaltung und Therapie mit Kindern und Jugendlichen. Bremen: Universitätsverlag, S. 380–394.
ders. (2006): Einige Anmerkungen zum Profil Pädagogischer Kunsttherapie in der Sozialen Arbeit. In: Brög, H. et al. (Hrsg.): Korallenstock: Kunsttherapie und Kunstpädagogik im Dialog. München: Kopäd, S. 173–186.
ders. (2011): 35 Jahre Pädagogische Kunsttherapie – Korrespondenzen und Perspektiven. In: Zt. f. Musik-, Kunst- und Tanztherapie, 22. Jg., Heft 3, S. 125–137.
ders. (2011b): Wenn das Kunstpädagogische zum Kunsttherapeutischen wird – Pädagogische Kunsttherapie mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen. Berlin: EB-Verlag.
ders. (2011c): Pädagogische Kunsttherapie – Multimodal und Multidimensional. In: Hampe, R./Stadler, P. B. (Hrsg.) (2011): Multimodalität in den Künstlerischen Therapien. Berlin: Frank & Timme.
ders. (2015): Von der Sprache der Bilder und den Bildern der Sprache – Bildnerische Methoden in der Supervision. In: Baur, J./Berker, P./Nemann, M. (Hrsg.): Supervision in der Beobachtung. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 159–172.
Dornes, Martin (1995): Wahrnehmen, Fühlen, Phantasieren. Zur psychoanalytischen Entwicklungstheorie der ersten Lebensjahre. In: Koch, G. (Hrsg.): Auge und Affekt. Frankfurt a.M.: Fischer, S. 15–38.
Duderstadt, Matthias (2003): Improvisation und Ästhetische Bildung. Ein Beitrag zur Ästhetischen Forschung. Köln: Salon-Verlag.
Gahleitner, Silke Brigitta/Deloie, Dario/Stitz Anika (2014): Integrative Sozialtherapie. In: Klinische Sozialarbeit. 10. Jg., Heft 2, S. 8–11.
Galuske, Michael (2013): Methoden der Sozialen Arbeit. Weinheim, München: Beltz-Verlag.
Geißler, Karlheinz A./Hege, Marianne (1995): Konzepte sozialpädagogischen Handelns. Weinheim, Basel: Beltz-Verlag.
Glas, Alexander (2012). Imagination, Phantasie und Darstellungsformel. Grundriss einer anthropologischen Theorie der Einbildungskraft. In: Sowa, Hubert (Hrsg.): Bildung der Imagination. Band 1: Kunstpädagogische Theorie, Praxis und Forschung im Bereich einbildender Wahrnehmung und Darstellung. Oberhausen: ATHENA-Verlag, S. 98–113.
Grassi, Ernesto (1980): Die Theorie des Schönen in der Antike. Köln: dumont-Verlag.
Herriger, Norbert (1991): Empowerment – Annäherungen an ein neues Fortschrittsprogramm der Sozialen Arbeit. In: Neue Praxis 3, S. 221–230.
Jäger, Jutta/Kuckherrmann, Ralf (Hrsg.), (2004): Ästhetische Praxis in der Sozialen Arbeit. Weinheim, München: Juventa-Verlag.
Kirchner, Constanze (2009): Kunstpädagogik für die Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
Karl, Ute (2011): Ästhetische Bildung. In: Otto, H.-W./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. München: Reinhardt-Verlag, S. 71–78.
Klomann, V. (2014). Zum Stand der Profession Soziale Arbeit – Empirische Studie zur Präsenz reflexiver Professionalität in den Sozialen Diensten der Jugendämter im Rheinland. Dissertation. Universität Bielefeld. Unter: http://pub.uni-bielefeld.de/publication/2656940.

Lützenkirchen, Anne E. (2011): Kunst in der Sozialen Arbeit. Bildnerisches Gestalten als Interventionsmethode. Lage: Jacobs-Verlag.
Labonté-Roset, Christine/Hoefert, Hans-Wolfgang/Cornel, Heinz (Hrsg.) (2010): Hard to reach. Schwer erreichbare Klienten in der Sozialen Arbeit. Uckerland: Schibri.
Lambers, Helmut (2015): Theorien der Sozialen Arbeit. Opladen: Budrich Verlag.
Lammel, Ute Antonia (2015): Therapeutische Dimensionen in der Klinischen Sozialarbeit: Konzepte, Methoden und Techniken auf der Basis der Integrativen Therapie. In: Lammel, U.A./Jungbauer, J./Trost, A. (Hrsg.): Klinisch-therapeutische Soziale Arbeit. Dortmund: verlag modernes lernen.
Mattenklott, Gundel (2007): Grundschule der Künste. Vorschläge zur Musisch-Ästhetischen Erziehung. Baltmannsweiler: Schneider – Verlag.
Mechler-Schönach, Christine (2005): InSzene Kunsttherapie. In: von Spreti, F./Martius, P./Förstl, H. (Hrsg.): Kunsttherapie bei psychischen Störungen. München, Jena: Urban&Fischer. S. 9–22.
Meis, Mona Sabine (2012):Verfahren der Bildenden Kunst in der Sozialen Arbeit – verdeutlicht am Beispiel der Einzelarbeit mit Kindern. In: Meis, Mona Sabine/Mies, Georg-Achim (Hrsg.): Künstlerisch-ästhetische Methoden in der Sozialen Arbeit. Stuttgart: Kohlhammer-Verlag, S. 81–118.
Menke, Christoph (2013): Die Kraft der Kunst. Berlin: suhrkamp-Verlag.
Menzen, Karl-Heinz (2013): Kunsttherapie in der Sozialen Arbeit. Dortmund: verlag modernes lernen.
Mollenhauer, Klaus (1996): Grundfragen ästhetischer Bildung. Weinheim/München: Juventa Verlag.
Nievelstein, Birgit (2006): Lebensweltorientierte Kunsttherapie in der Sozialen Arbeit. Norderstedt: Grin-Verlag.
Obrecht, Werner (2005/1999a): Umrisse einer biopsychosozialen Theorie menschlicher Bedürfnisse. Wien. Typoscript der Wirtschaftsuniversität Wien.
Pauls, Helmut/Reicherts, Michael: Sozialtherapeutische Beratungskompetenzen. In: Klinische Sozialarbeit. Zt. f. Psychosoziale Praxis und Forschung., 10. J., Heft 2, S. 4–6.
Piaget, Jean (1969): Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde. Stuttgart: Klett-Cotta.
Rose, Andrea (2015): „Das müsste man malen können …“ oder Ausdrucksmalen als kreativer Prozess in der Supervision. In: Baur, J./Berker, P./Nemann, M. (Hrsg.): Supervision in der Beobachtung. Opladen. Verlag Barbara Budrich, S. 173–186.
Reich, Kersten (2010). Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
Richter, Hans-Günther (1984): Pädagogische Kunsttherapie. Düsseldorf: Schwann.
ders.: (Hrsg.) (1977): Therapeutischer Kunstunterricht. Düsseldorf: Schwann
Richter-Reichenbach, Karin-Sophie (1992): Identität und ästhetisches Handeln. Weinheim: DSV
dies. (2004): Kunsttherapie. Bd.1 + 2. Bielefeld: Daedalus
Stichweh, Rudolf (1994): Wissenschaft, Universität, Professionen. Berlin: suhrkamp.
Schorer, Michaela (2002): Was kann Kunsttherapie für die Sozialarbeit leisten. Linz: edition pro mente.

Schilling, Johannes (1993): Didaktik, Methodik der Sozialpädagogik. Neuwied: Luchterhand.
Sievert, Adelheid (1998): Kunstwerkstatt. In: Die Grundschulzeitschrift. Heft 118, S. 6–11.
Selle, Gerd (1992): Das ästhetische Projekt. Plädoyer für eine kunstnahe Praxis in Weiterbildung und Schule. Unna: LKD Verlag.
Schäfer, Gerd E. (2003): Kinder sind von Anfang an notwendig kreativ. In: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hrsg.): Kinder brauchen Spiel und Kunst. Remscheid:topprint, S. 37–50.
Schumacher, Thomas (2011): Zum Verständnis Sozialer Arbeit als Wissenschaft. In: Schumacher, Th. (Hrsg.): Die Soziale Arbeit und ihre Bezugswissenschaften. Stuttgart: Lucius&Lucius, S. 7–24.
Schreyögg, Astrid (2010): Supervision. Ein integratives Modell. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
Staub-Bernasconi, Silvia (2007): Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.
Thiersch, Hans (2004): Bildung und Soziale Arbeit. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 237–252.

Ästhetisch-Kulturelle Bildung und Soziale Arbeit – Anforderungen und Perspektiven

Rainer Treptow

Der folgende Beitrag besteht aus drei Teilen: Nach zwei Vorbemerkungen, seinen thematischen Rahmen betreffend, werden zunächst ausgewählte Aspekte zum Allgemeinen in der Bildung vorgestellt, dabei die Herausforderungen der Sinnesbildung mit Bezug auf unterschiedliche Weltbezüge bearbeitet und ihre Bedeutung im Lebenslauf erläutert. Es folgt eine Darstellung von Eckpunkten zum Verhältnis von Kultur und Sozialer Arbeit vor dem Hintergrund ästhetisch-kultureller Praxisfelder und schließlich eine knappe Auseinandersetzung mit der Frage nach der Beschreibung von Gesellschaft, innerhalb derer das „Künstler-Ich" seine Wahrnehmungs- und Gestaltungsorte sucht bzw. findet.

Erste Vorbemerkung

Der Themenzuschnitt „Künstler-Ich" ruft Neugier hervor, besonders bei denen, die sich mit der Verbindung zwischen dem Feld der Ästhetik, der Sozialen Arbeit und der Therapie befassen. Denn die Rede vom Künstler-Ich verspricht eine Aufmerksamkeitsrichtung, die auf das Engste mit dem Kern eines jeden Verhältnisses verbunden ist, das der Mensch überhaupt zur Welt eingeht – und damit zu sich als wahrnehmendes und gestaltendes Wesen. Auf welche Weise sich dieses Ich künstlerisch ausformen mag – „Jeder Mensch ein Künstler" (Joseph Beuys 1975) – ist sehr kontextabhängig: zeitgeschichtlich, spartenspezifisch, persönlichkeitsbezogen. Das Künstler-Ich als Focus zu wählen ist daher anregend, denn in diesem Verhältnis steht ja nicht nur eine Besonderheit des Ich zur geformten Welt, sondern auch die Welt in ihren Ausformungen zum Ich. Immer handelt es sich um Wahrnehmungs- und Gestaltungsdynamik, um Interaktion, sei sie im Geschehen zwischen innerpsychischen Repräsentanzen oder im symbolischen Austausch mit anderen (Goffman 1980). Und wenn man bedenkt, dass sich das, was wir „Ich" nennen, lebensgeschichtlich erst langsam entwickelt, seine biographische Einzigartigkeit von schmerzhaften Wandlungen ebenso bewegt wird wie von Erfahrungen gelingender Leich-

tigkeit, so stellt sich eine Ahnung von der Spannweite des Horizonts ein, der alle *aisthesis*, alle Sinneswahrnehmung auf eine vorstrukturierte, mit kulturellen Zeichen durchzogene Welt bezieht. Er umspannt eine, nein: viele Welten, ausgestattet mit einer Fülle an Bedeutung, Unterschieden, Widersprüchen, Rissen, Dissonanzen und Harmonien, die unser Erstaunen erregen. Das sich selbst entdeckende Künstler-Ich erfährt sich – das zeigen Biographien – als Teil einer unüberschaubaren Fülle, eines Reichtums, in dem es sich wiederfinden mag als ein nach Fassung ringendes, bisweilen als begeistertes, aber auch als eingeschüchtertes, geängstigtes Ich, jedenfalls als eines, dem seine Freiheit im Verhältnis zur Welt ab sofort nicht mehr gleichgültig ist (vgl. Treptow 2011).

Doch dieses Ich kann sich nicht ohne Sozialität entwickeln, nicht ohne intensiven kulturellen Austausch mit Anderen. Menschliche Entwicklung ist auf soziale und kulturelle Anregung angewiesen, das wussten die Alten Denker: Johann Friedrich Herbart kommt 1802 in seinen frühen Pestalozzi-Studien – sieben Jahre nach Schillers Briefen „Über die ästhetische Erziehung des Menschen" (Schiller 1795/2000) – zu dem Schluss, „das Hauptgeschäft der Erziehung sei die ästhetische Darstellung der Welt". Für Herbart ist nicht Sprache, sondern Wahrnehmung, genauer: der Sehsinn die Priorität, der der Pädagoge zuallererst zuzuarbeiten hat:

„Das Auge vor allem andern ist es, was die Dinge zuerst zeigen muss, ehe sie benannt und besprochen werden können. Übung im Anschauen ist also jenes Allererste, Allerhilfreichste, Allerallgemeinste (…)." (Herbart 1802 in: ders. 1887/1889: 147) – und das wissen die modernen Forscher, etwa Naturwissenschaftler wie Michael Tomasello, der die Fähigkeit des Menschen, auf die Dinge zeigen zu können, zu einem Element „kooperativer Kommunikation" erklärt (vgl. Tomasello 2010).

Zweite Vorbemerkung

Die Überschrift weist nicht ohne Absicht der Ästhetisch-Kulturellen Bildung den ersten und der Sozialen Arbeit den Zweiten Platz zu; es wäre ja denkbar, umgekehrt zu verfahren, dann hätte das sicherlich Folgen für den Argumentationsgang. Wäre der Ausgangspunkt nämlich die Soziale Arbeit, mit ihrer schier unüberschaubaren Vielfalt an Handlungsfeldern, Theoriezugängen und empirischen Forschungen, so stünde es gut an, zunächst so etwas wie eine Aufgabenbeschreibung Sozialer Dienste im Kontext geschichtlicher Entwicklung, gesellschaftlicher, rechtlicher und ökonomischer Rahmungen voranzustellen, um dann zu untersuchen, welchen Beitrag ästhetische Bildung für die Wahrnehmung dieser Aufgaben leistet, also beispielsweise in Familien, in Kindertageseinrichtungen, in der Jugendarbeit, der Sucht-, Ehe- oder Le-

bensberatung, der Altenhilfe usw. Der Blickwinkel wäre einer, der den Nutzen ästhetischer Bildung für diese Aufgaben betrachtet, abwägt, beurteilt. Ein solcher Blickwinkel ist völlig legitim und fachlich gerechtfertigt. Ob das Ästhetische, genauer: ob Ästhetisch-Kulturelle Bildung damit angemessen, von ihrer eigenen Geschichte, ihren eigensinnigen Selbstverständnissen verstanden und nicht in einem vorschnellen Verwendungssinteresse gleichsam verzerrt würde, ist eine mindestens ebenso spannende Frage.

Denn Ästhetisch-Kulturelle Bildung hat einen Eigensinn, der sich keineswegs immer für irgendein Interesse nutzen lässt. Warum sollte ein Gemälde eine helfende Absicht erfüllen? Theater kann zwar „moralische Anstalt" sein, im Sinne Schillers; aber ob Theater auch moralisch „wirkt", ist ungewiss. Auch Musik kann, aber sie muss keineswegs erbaulich-positiv sein, sondern sie kann zutiefst verstören, genauso wie eine Skulptur dies kann, ein Film, ein Tanzperformance, ein Denkmal. Ästhetik kann sogar in Spannung, wenn nicht sogar in kritischer Widerborstigkeit zu diesem Ansinnen stehen – Stichwort „Ästhetik des Widerstands" (Weiss 1975) –, sie wie eine beliebige helfende Methode, irgendeinem Arbeitsfeld einzuverleiben. Nicht nur die Soziale Arbeit sondern auch die Wirtschaft, die Politik, die Medien, die Schule und außerschulische Bildung haben Interesse an der Ästhetik, nicht zuletzt die Menschen als Verbraucher z.B. von Warenästhetik und Design tragen zur „Ästhetisierung der Lebenswelt" (Bubner 1989) bei, man braucht nur auf das Design der *smartphones* oder der Autos zu schauen. Diese Spannung wurde in den Diskussionen um Soziokultur in den 80 Jahren schon einmal zum Thema und zwar in der Suche nach begrifflichen Unterscheidungen. Die Rede ist hier von der Unterscheidung von „Sozialer Kulturarbeit" und „Kultureller Sozialarbeit" (Treptow 1988/2001) – und sie findet sich heute in veränderter Form wieder, wenn von einer „Kultur des Sozialen", von „Interkultur" gesprochen wird. Bleiben wir also beim gewählten Ausgangspunkt und schaffen zunächst eine begrifflichen Rahmen auf der Grundlage der, wie gesagt, anregenden Idee vom „Künstler-Ich".

1 Allgemeines zur Ästhetisch-Kulturellen Bildung

Fünf Sinne und vier Welten

Die Lehre von der „*aisthesis*", der Ästhetik, vom Wahrnehmen und Wahrgenommen werden, verweist in der neuzeitlichen Geschichte geradezu zwingend auf die Frage, in welchem Verhältnis sich das Ich, allgemeiner gesprochen: das Subjekt zur Welt befindet. Die Unterscheidung von wahrnehmendem Subjekt und wahrgenommenen Objekt, die in den vergangenen Jahrhunderten immer

wieder kritisch betrachtet wurde, hatte in der Neuzeit dazu gedient, das, was die fünf Sinne des Menschen – Sehen, Hören, Tasten, Riechen, Schmecken – an Informationen an ein „Bewusstsein" schicken, genauer zuordnen und bewerten zu können. Die Vielfalt der wahrgenommenen Eindrücke wird von einer Instanz, dem Ich, geordnet, es wird eine Auswahl getroffen, Komplexität verringert, gedeutet und bewertet.

Doch Vorsicht: sowohl mit dem Begriff des Ich als auch mit dem des Subjekts muss zurückhaltend umgegangen werden. Denn im kindlichen Entwicklungsprozess entwickelt sich das Ich, genauer: das Ich-Bewusstsein erst allmählich und es nimmt, psychoanalytisch gesehen, eine durchaus nicht immer stabile, „starke" Rolle im psychischen Haushalt ein („Wo Es ist soll Ich werden", Sigmund Freud). Manchmal sprechen wir von Ich-Stärke, doch wir wissen das gerade diese Idealisierung eines starken Ich seine andere Seite, die Verletzbarkeit hat; sodass auch der Subjektbegriff seine Probleme hat, ist doch damit verbunden die Unterstellung, als „Unterworfenes" (sub-jectum), eine Innenwelt von einer Außen-Welt recht klar abgrenzen zu können. Für beides aber, für die Schwankungen des Ich zwischen Stärke und Schwäche, und für die der Unterscheidungsfähigkeit des Subjekts zwischen Innen und Außen sind gerade die weiten Felder der bildenden und darstellenden Kunst besonders geeignete Arenen, um diese Ambivalenzen in ihren gestaltungsreichen Möglichketen auszudrücken, sie sichtbar, hörbar, fühlbar zu machen. Wegen dieser vielen Vorannahmen sei es erlaubt, nicht von Ich oder Subjekt, sondern von dem – eher formalen Begriff des „Individuums" zu sprechen.

Um zu verstehen, wie das Individuum in die Lage kommt, und zwar spätestens nach der Geburt, die Fähigkeit zu einer sinnvollen Bewältigung der vielen Eindrücke zu erwerben, die seine fünf Sinne erzeugen, haben neuere Bildungstheorien sein Verhältnis zur Welt als ein Verhältnis zu *vier Welten* beschrieben. In Bezug auf jede dieser Welten entwickelt das Individuum im Lauf der Lebensgeschichte besondere Kompetenzen, und zwar in Bezug auf die kulturelle, die soziale, die technisch-instrumentelle und die Welt der eigenen Subjektivität (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005: 80ff).

Unter der *kulturellen Welt* ist die Gesamtheit der symbolisch strukturierten Sinnkomplexe zu verstehen, in die das sich zum Ich erst bildende Individuum hineinwächst (Enkulturation) und die die Grundlage dafür bildet, die Ereignisse und Erlebnisse zu verstehen, aber auch zu verändern und zu gestalten. Im Sinne des „Künstler-Ich" reicht dieser Weltbezug beispielsweise von der freie Zeichnung des Kindes, auch die Nachahmung in der Musik, in der gestalteten Bewegung, im Sprechen, Tasten, Konstruieren und Zerstörungen von Dingen. Kulturelle Bildung findet, so verstanden, in der Überlappung der materiellen Welt der Dinge und Laute und der immateriellen Welt des Deutens, Wissens und Verstehens statt. Es entsteht kulturelle Kompetenz, die sich in Performanz – der darstellenden und bildenden Kunst – sichtbar macht.

Indem aber der *instrumentell-technischen Welt* analytisch eine eigene Sphäre zugewiesen wird, wird darauf aufmerksam gemacht, dass hier noch andere Besonderheiten wichtig sind, die sich nicht auf das Kulturelle reduzieren lassen. Obwohl es schwer fällt, sich irgendeinen Objektbereich vorzustellen, auf den das Subjekt nicht im Lichte seiner eigenen kulturellen Deutungen Bezug nimmt, sind instrumentell-technische Strukturen von einer anderen Logik durchdrungen. Diese richtet sich auf das Funktionieren mechanischer und digitaler Wirkungszusammenhänge, deren „Beherrschung" technologischem Wissen folgt. Wir finden Überlappungen der technisch-instrumentellen mit der kulturellen Welt immer dort, wo ästhetisch-künstlerisches Gestalten elementar auf die verantwortungsvollen Gebrauch von Techniken angewiesen ist, seien es Techniken der Aquarellmalerei oder des Tanzens, oder der Musik, in der der Begriff „Musik-Instrument" ja schon sehr deutlich die technische Basis für die kulturelle Ausdruckstätigkeit bezeichnet.

Der dritte Bezug des Ich wird als die *soziale Welt* bezeichnet. Darunter sind alle direkten und indirekten Interaktionen mit konkreten Anderen zu verstehen, in die das Individuum eingelassen ist, die Familie, die Gleichaltrigen, Bekannte und Unbekannte, auch die über Medien repräsentierten Anderen. Dazu zählen die Milieus, Schichten, Institutionen und Organisationen, schließlich die besondere historische Verfassung ganzer Gesellschaften bis hin zur globalen Vernetzung, z.B. durch soziale Netzwerke. Auch hier lässt sich einwenden, dass die soziale Welt tief verbunden ist mit der alltagskulturellen und der technisch-instrumentellen Welt, die immer eine sozio-kulturelle Welt ist; aber es sei wiederholt: es handelt sich um eine analytische Unterscheidung in einem Gesamtzusammenhang, um bestimmte Weltbezüge genauer erfassen zu können.

Zuletzt, aber nicht als Letztes, findet sich die *Welt des Selbst*, und hier die Rolle der Ich-Bildung als ein kontextabhängiger Verlauf in der Lebensgeschichte eines Individuums. Im Laufe seiner Entwicklung nimmt es Bezug auf eine eigensinnige Repräsentation von Sinneserfahrungen, die sich in der Mischung von Gefühl und Verstand, von Wissen und Nicht-Wissen, ja von Selbstbewusstsein und Intuition sich selbst, und zwar nur sich selbst zurechnet. Es mag Ähnlichkeiten, ja große Gemeinsamkeiten mit anderen entdecken, ja, es ist geradezu zwingend angewiesen auf diese Erfahrung des Gemeinsamen; zugleich aber erkennt es seine unverwechselbare Identität mit sich selbst und damit seine Unterschiedlichkeit seiner Welt zu allen anderen. Identität und Differenz gehören zusammen, in der Sozialwissenschaft wird dies als soziale und personale Identität gefasst, nämlich zu sein wie alle anderen und zu sein wie kein anderer.

Subjekt-Welt-Bezüge und Kompetenzen

Man hat nun versucht, den jeweiligen Weltbezügen entsprechende Kompetenzen zuzuordnen, Kompetenzen, die das Ich entwickelt:

Selbstkompetenz, weil die Selbstbeobachtung des Subjekts sich auf die Wahrnehmung eigener Erlebnisformen richtet, die durch Bestätigungen oder Irritationen des eigenen Geschmacks entstehen. Dies ist eine wichtige Voraussetzung für Denken, für die Versprachlichung von und die reflexive Zuwendung zu Gefühlen;

Kulturelle Kompetenz, weil Kunst im Horizont zeitgeschichtlicher Epochen und regionaler Unterschiede ein Wissenserwerb über kulturell überlieferte Symbolisierungsformen erforderlich macht und zugleich das Verständnis für interkulturelle Wechselbeziehungen und Einflüsse gefördert wird;

Soziale Kompetenz, weil Rezeption und aktive Beteiligung an der Hervorbringung von Kunstwerken auch in Verständigungsprozessen mit Anderen geschieht und die Auseinandersetzung mit differenten Geschmacksurteilen und konfligierenden Wahrnehmungsmustern ermöglicht;

Instrumentelle Kompetenz, weil die Kenntnis der materiellen Basis von Kunstwerken immer auch das Wissen über technische Konstruktion und Funktionsabsicht einschließt – soweit sie sich enthüllen lässt (ebd.)

Doch: so fein säuberlich und ordentlich sich diese Bereiche vom grünen Tisch und von der Theorie aus auch unterscheiden lassen: in der Praxis künstlerischer Aneignung und Gestaltung überlappen sie sich auch hier vielfach. Kaum ein Theaterstück käme zustande, ohne dass alle vier Kompetenzen abgerufen bzw. in Performanz umgesetzt werden müssten: soziale Kooperation und technisches Können, ästhetisches Gestalten und die Selbst-Erfahrung einer Rollenübernahme durch die Schauspieler – dies alles „spielt" zusammen. Und in der Sparte der Literatur nimmt selbst der einsamste Schriftsteller symbolischen Bezug auf sozial geteilte Sprachmuster, besonders dann, wenn er sie verfremdet und irritiert.

Und auch in der Malerei werden die Kritzelbilder der frühen Kindheit nicht ohne Verfeinerung von Technik und Sehweise in die spätere Farbgebung einfließen. Musikalische Bildung kommt ohne das Beherrschen einer instrumentalen Technik ebenso wenig aus wie die Musiker im Blick auf ihre Selbstkompetenz, die Disziplin und Expression gekonnt verbindet.

Im letzten Schritt der allgemeinen Ausführungen soll nun auf das vorher eingeführte Modell zurückgegriffen werden, aber mit Focus auf zwei Dimensionen, nämlich auf die Zeit und den Raum. Auf der Ebene der Zeit ist es die Lebenszeit, genauer: der Lebenslauf in seiner Abfolge von Kindheit, Jugend, Erwachsenalter und hohem Alter, auf der Ebene des Raums sind es die Grenzen und Reichweiten der Mobilität, sowie Bereiche des öffentlichen und privaten Raums, in dem sich die Weltbezüge des Individuums praktisch verwirklichen.

Bildung im Lebenslauf: Herausforderungen und Übergänge

Um nun die allgemeine Rahmung ästhetisch-kultureller Weltbezüge zu vervollständigen, müssen wir uns klar machen, dass das Individuum in den unterschiedlichen zeitlichen Phasen seines Lebenslaufs jeweils besondere Aneignungs- und Gestaltungsmöglichkeiten hat. Das Kleinkind hat einen anderen Bezug zur sozialen, kulturellen und instrumentellen Welt, das Selbst bildet sich erst im Sinne einer Erkennung früher Identität; ältere Kinder differenzieren ihre Bezüge wachsend aus, immer aber geht es um Spiel, Jugendliche stehen vor der Herausforderung des komplexen Selbständigwerdens, Erwachsene haben wiederum mit anderen Anforderungen zwischen Konformität und Abweichung zu tun und Ältere Menschen müssen Umstände bewältigen und gestalten, die mit erneut veränderten Bedingungen zu tun haben. Im Alter und im hohen Alter treten neue Herausforderungen auf. Sie reichen von der Bewältigung der Rentensituation über Fragen des Wohnens, der Mobilität bis hin zu Gesundheit und dem Anspruch auf einen Umgang in Würde bis hin zum Sterbeprozess. Halten wir also fest:

Subjekttheoretisch bezeichnet Kulturelle Bildung Gestaltungs- und Aneignungsverläufe von Menschen im Umgang mit Gegenständen, mit Körperlichkeit und mit symbolischem Ausdruck. Typisch ist dabei die Verbindung von Selbsttätigkeit und Verständigung mit Anderen: Selbsttätigkeit im aktiven Mitvollziehen und Gestalten, Verständigung in Koordinierung und Vergleich von Ähnlichkeit und Differenz. Durch die Erfahrung der Veränderung von Dingen, Bewegungs- und Ausdrucksformen sowie durch das Verstehen von Unterschieden werden subjektive Wahrnehmungs-, Deutungs- und Wissensbestände differenziert. Ästhetische Urteilsfähigkeit, kritischer Vergleich und Erweiterung eigener Gestaltungsfähigkeiten tragen so zur Grundlegung menschlicher Bildung bei. Sie wird verstanden als Vermögen, das Selbst im Horizont kultureller Praxis urteils- und handlungsfähig werden zu lassen. Es kann dadurch am gesellschaftlichen Leben teilhaben und eben jene kulturellen Rahmungen beeinflussen, in denen es sich befindet („Bildung als Lebenskompetenz", vgl.: Bundesjugendkuratorium 2002).

Organisationstheoretisch bezeichnet Kulturelle Bildung die Gesamtheit der Orte, Gelegenheiten und Formen, in denen die Auseinandersetzung mit Gegenständen, Körperlichkeit und symbolischem Ausdruck geschieht. Das Spektrum reicht von den klassischen Institutionen ästhetisch-medialer Praxis (Opern, Theater, Museen u.a.) bis hin zu den vergleichsweise flüchtigen Gelegenheitsstrukturen einzelner Events, Initiativen und Projekte. Kinder, Jugendliche oder Erwachsene können beteiligt sein, indem sie selbst gestaltend tätig und/oder Rezipienten sind. Der Anteil der mit Begleitungs- und Lehraufgaben betrauten professionell ausgebildeten Fachkräfte unterscheidet sich ebenso wie der Grad der Formalisierung, die das Geschehen strukturell rahmen. Hier reicht das Spektrum von hochgradig formalisierten bis zu non-formalen set-

tings der Selbstorganisation. Kurz: es spannt sich von akademisch erworbener Professionalität der Ausbildung in klassischen Sparten bis zu autodidaktisch erworbener Kompetenz, wobei Hierarchien unterschiedlich durchlässig sind. Diese breite Streuung spielt in die Deutung und kritische Würdigung von Objekten und Formen bildender und darstellender Kunst hinein. Denn der Status der öffentlichen Anerkennung von Kunstwerken lässt sich entlang der Unterscheidung zwischen „legitimer" und „illegitimer Kunst" (Bourdieu/Boltanski/Castel 2008) beschreiben: was als legitime – und damit auch in offizieller Weise förderungswürdige – Kunst gilt, ist das Ergebnis von begründeten Festlegungen, die einem Expertenwissen entstammen.

Dadurch wird eine Dynamik erzeugt, die für einen Bildungsprozess konstitutiv ist: nämlich mit Fremdheit umzugehen – sei es Fremdheit in Gestalt der Objekte (Gemälde, Skulpturen, Masken u.ä.) sei es Fremdheit in der Gestalt der Darstellungsformen und Handlungsverläufe, der musikalischen oder szenischen Ausdrucksformen. Zwischen der Formensprache der Kunst und den Deutungen der Betrachter entsteht so die Herausforderung, eigenes Vertrautheitswissen und individuelle Wahrnehmungsgewohnheiten gleichsam einem Test auszusetzen, es zu bestätigen, zu modifizieren, zu ändern – oder aber auf Dauer ratlos zu bleiben. Insbesondere für Kinder ist diese Erfahrung eine interessante Möglichkeit, eigene Fragen zu stellen, den Wechsel zwischen Bekanntheit und Vertrautheit, Ähnlichkeit und Unterschied durchzuspielen. Denn die durch das Fremderlebnis entstehende Differenz bietet zugleich die Chance, Grenzen des eigenen Verstehens zu bemerken und es – die Neugier unterstützend – zu erweitern.

Das Spektrum reicht vom zustimmenden Nachvollziehen vorgefundener Formgebung bis zum Umgang mit Irritation und Provokation. Es enthält die Zumutung, sich durch Mehrdeutigkeiten und Ungewissheiten zu Suchprozessen anregen zu lassen – auch in Konfrontation mit einer Formenwelt, die sich durch Abweisung, Hässlichkeit, ja durch Aggressivität mit Konventionen nicht einverstanden erklärt, sich durch Chiffrierung und Verbergen selbst zum Rätsel macht und so das Publikum vor die Aufgabe stellt, gerade in der Verweigerung rascher Verständlichkeit, einen Sinn zu entschlüsseln. Die Wertsphäre der Kunst wartet mit einer Vielfalt an Negationen und Positionen auf, deren Unvereinbarkeit keinen Grund für Ablehnung, sondern im Gegenteil ein Elixier für Differenzierung, Steigerung, Reibung und Konflikt bildet. Präsentiert werden imaginäre Möglichkeiten, die gegebene Wirklichkeitserfahrungen überschreiten (Bloch 1918/1974). Im gleichen Raum und zur gleichen Zeit können die vollendete Harmonie und die krasseste Dissonanz zusammen treffen – und darin ebenso Zustimmung wie Ablehnung hervorrufen. Auf diese Wertsphäre können sich Subjekte einlassen, um die Vielfalt von Möglichkeiten mit ihren Wünschen nach Eindeutigkeit zu konfrontieren, aber sie können es auch ignorieren. Lassen sie sich auf Auseinandersetzung ein, entscheiden sie sich für ein Feld, das neben der Bereitschaft zur Aneignung neuen Wissens, zur Beurteilung von Form und Mitteilung zugleich die zur Selbstbeobachtung

erforderlich macht. Wie lassen sich diese Allgemeinen Grundlagen nun im Blick auf das Verhältnis von Kultureller Bildung und Sozialer Arbeit konkretisieren?

2 Kultur und Soziale Arbeit

Kultur des Sozialen

Kultur und Soziale Arbeit sind auf untrennbare Weise verbunden – vorausgesetzt man versteht unter Kultur die Gesamtheit der unterschiedlichen Sinn-, Wissens- und Deutungsformen, die über Symbole zum Ausdruck gebracht werden und aller menschlichen Verständigung unhintergehbar zugrunde liegen. Dann bildet Soziale Arbeit ein mehr oder minder kohärentes Sinnsystem, eine Kultur des Sozialen, vor deren Horizont besondere soziale Gegebenheiten regelmäßig gedeutet und durch methodisches Handeln mitgestaltet werden. Dazu zählen belastete Lebenslagen und Lebensgeschichten ebenso wie Lebensformen und Lebensentwürfe. Diese Kultur des Sozialen enthält kulturell differente Definitionen darüber, welche Normalitätsvorstellungen bestehen, welche Bedarfslagen überhaupt anerkannt und welche abgewiesen werden, welche methodischen Hilfen als angemessen oder unangemessen gelten, in welchem individuellen und sozialräumlichem Bezugsrahmen in welcher Zeit Unterstützung geleistet wird oder geleistet werden sollte.

Die so auf Lebensbewältigung angelegte Kultur des Sozialen hat aber eine durchaus besondere Funktionsvorstellung von der ästhetischen Arbeit. Wir müssen jedoch unterscheiden Ästhetisch-Kulturelle Bildung als allgemeiner Zugang zur kulturellen Öffentlichkeit, und zwar ohne dass es um irgendwelche zu lösende Probleme geht, hier sind übergreifende Angebote mit Blick auf generationsübergreifendes, geschlechtsübergreifendes herkunftsübergreifendes, kurz nicht selektives Aneignen von kulturellen Angeboten gemeint: es geht also um „Kultur für alle“. Demgegenüber hat die Soziale Arbeit ein Interesse daran, Ästhetisch-Kulturelle Bildung als Methode mit helfender Absicht zu verwenden, denn ihre Adressaten stehen bereits in einer vorstrukturierten Auswahl, die ihren Unterstützungsbedarf begründet: zum Beispiel Kinder in Krankenhäusern, Suchtabhängige, Strafgefangene, allgemeiner: Jugendliche in belasteten Lebenssituationen, ältere Menschen, Menschen mit Behinderung usw..

Das Besondere der Sozialen Arbeit ist nun, dass sie eine Verbindung zwischen beidem herstellen möchte, aber den unterstützenden Aspekt nicht aus dem Auge verliert. Die Formen der von ihr entwickelten, in Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen, mit Eltern und Freundesinitiativen zustande gekommenen Formen Ästhetisch-Kultureller Bildung sind beispielsweise: Kinderzir-

kus, Jugendtheater, Videoarbeit, Theater- und Musikwerkstätten, Bildhauerei, Schreib- und Literaturzirkel und vieles andere mehr. Wir können daher grob unterscheiden: das Handlungsfeld der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, mit den Beispielen der Jugendhilfe, den Kindergärten, Heimen, Therapieeinrichtungen oder der Nachsorge, und das Handlungsfeld der Ästhetisch-Kulturellen Bildung, als der Gesamtheit der darstellenden und bildenden Kunst.

Wichtig ist nun zu wissen, dass sich die Kreise überschneiden, und dass der Ort dieser Überschneidung nicht nur fachlich inszeniert, sondern lebensweltlich hergestellt wird. In den Lebenswelten mischen sich die Dinge, und was wir sonst begrifflich und verwaltungsmäßig voneinander trennen, spielt in ganz unterschiedlichen Akzentsetzungen für die Praxis der Menschen eine verbindende Rolle: Wir haben also auf der einen Seite den Bildungs-und Kulturstaat, dessen moralischer Anspruch darin besteht Bildungsgerechtigkeit zu gewährleisten, und auf der anderen Seite den Sozialstaat, dessen moralischer Anspruch darin besteht, soziale Gerechtigkeit zu gewährleisten. Bildungs- und soziale Gerechtigkeit spielen ineinander, aber die Orte ihrer jeweiligen Verwirklichung unterscheiden sich. Wir finden also das Handlungsfeld Schule mit seiner immer wichtiger und immer mehr Zeit umfassenden Bedeutung für Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen, aber wir finden auch Überschneidungen und Kooperationsformen: im Bereich der Soziokultur, der Kinder- und Jugendkulturarbeit und der kulturellen Sozialarbeit. Wichtig ist, zu sehen, dass die kommerzielle Kulturindustrie in alle Lebensbereiche eindringt und über die Smartphones und virtuellen Netzwerke nicht mehr eindeutig zuzuordnen ist.

Warum sind nun die Lebenswelten für Ästhetisch-Kulturelle Bildung so wichtig? Lassen sie mich folgende Merkmale nennen. Lebenswelten bilden den Bezugsrahmen für die Auseinandersetzung der Subjekte mit alltäglichen Aufgaben der Lebensbewältigung. Sie sind ein Ort der Begegnung von Alltagskultur und Kunst und auch der Umgang mit Natur ist kulturell geprägt zwischen ästhetisch-kulturellen Formen und den erlebenden und gestaltenden Subjekten besteht eine Wechselbeziehung. Es entwickelt sich eine Beziehung zwischen Kultur, den Objektivationen, und Bildung, der Subjektivität. Lebenswelten bestehen aus dem Zusammenwirken von sozialen und kulturellen Praktiken. Dabei sind Institution der Sozialen Arbeit und der kulturellen Arbeit in unterschiedlicher Weise beteiligt.

Ästhetisch-Kulturelle Bildung folgt nicht zwingend einer helfenden Absicht, aber sie kann in helfender Absicht angeboten werden. Ein weiteres Kernelement Ästhetisch-Kultureller Bildung ist die Verbindung von technisch-instrumenteller Gestaltung eines Gegenstandes (oder einer Aufführung) und der Prozesse sozialer Interaktion. Es geht also um das Verhältnis von Prozess der Gestaltung und dem Ergebnis. Jede ästhetische Gestaltung findet über eine dritte Sache, einen Gegenstand statt. Um am Ende zu einem Ergebnis zu kommen, sei es zu einer Aufführung, sei es zu einem Produkt, bedarf es eines zeitlich abgestimmten Prozesses, der einen Anfang und ein

Ende hat. In diesem Kooperationsprozess bilden sich soziale Beziehungen aus, so dass wir den Gestaltungsprozess eines Gegenstandes mit dem Gestaltungsprozess sozialer Verständigung verbinden können. Dieses Wechselverhältnis soll klarmachen, dass Ästhetisch-Kulturelle Bildung nicht allein in der Erzeugung eines leistungsorientierten Produktes besteht, sondern in der Gestaltung eines damit einhergehenden sozialen Beziehungsverlaufs, der als solcher einen Wert hat, und in diesem Eigensinn nicht unter die zum Teil harten Gütekriterien ästhetische Urteilskraft untergeordnet werden sollte.

Zwar legen die Menschen selber qualitative Kriterien an ihre eigenen Ergebnisse an, messen sich auch an Vorbildern, finden Befriedigung in der Präsentation eines Objekts, insofern sie dafür soziale Anerkennung bekommen; aber auch wenn diese Kriterien nicht perfekt erfüllt werden, spielt die Tatsache, dass Menschen, die zuvor sich nichts mehr zugetraut hatten, die resigniert waren oder besondere motorische Schwierigkeiten haben, wieder einen Schritt weiter gekommen sind, eine besondere Rolle für den helfenden Anspruch einer sozialen Arbeit. Mit anderen Worten: Der Kompetenzerwerb durch ästhetische Gestaltung geht einher mit dem Kompetenzerwerb durch soziale Kommunikation, aber auch der Selbstkompetenz im Zutrauen zu sich. Dass dies nicht einseitig als die Garantie von wachsender Kompetenz verstanden werden kann, weil es auch Rückschritte gibt, sogar die Scheu, die eigenen kulturellen Aktivitäten anderen zu Gesicht kommen zu lassen, liegt auf der Hand. Es muss also jeweils sorgfältig abgewogen werden, in welcher Weise die Individuen, die Verschiedenheit des „Künstler-Ich", sich den Anforderungen aussetzen können. Denn Anforderungen werden auch dann gestellt, wenn betont wird, dass alles in zwangloser Geselligkeit stattfinden könnte.

Aber – diese lineare Orientierung auf ein Ergebnis, das scheinbar wie natürlich mit einem Gestaltungsprozess verbunden wird, kann auch fragwürdig sein. Es kann Fragwürdigkeit aufwerfen vor dem Hintergrund eines Bezugs Ästhetisch-Kultureller Bildung zur Gesellschaft. Und hier möchte ich auf eine Zeitdiagnose aufmerksam machen, die unlängst von dem Tübinger Kulturwissenschaftler Hermann Bausinger vorgelegt worden ist (Bausinger 2013). Er spricht nämlich nicht von Erlebnisgesellschaft, sondern von Ergebnisgesellschaft. Kurz auf eine Formel gebracht: In der Ergebnisgesellschaft finden die Gesellschaftsmitglieder Sinn durch *outcome*. Sie orientieren ihre Lebensführung und die Beurteilung der Dinge um sie herum im Hinblick auf Ergebnisse und Messen das was geschieht, daran, ob es „etwas bringt oder nicht". Im Klappentext heißt es zusammenfassend:

> „Im heutigen Kulturbetrieb setzt man auf erlebnisstarke Angebote, aber vielfach werden diese nur flüchtig konsumiert. Es ist eine ‚Ergebnisgesellschaft' entstanden, teilweise fähig zur reaktionsschnellen Verarbeitung, oft aber darauf reduziert, dass immer mehr in immer kürzeren Abständen lediglich abgehakt wird. Diese Ergebnisgesellschaft konturiert Hermann Bausinger an einer Fülle von Beispielen aus unserem Alltag: im

> Sport, beim Einkauf, im Verhältnis zum Geld und zur Liebe, im Umgang mit Medien und in der Kommunikation, beim Spiel und auf Reisen."

Doch diese neuere Diagnose einer kritischen Gesellschaftsbeschreibung lässt sich ergänzen durch eine Reihe von Charakterisierungen unserer Gesellschaft, in denen jeweils – je nach der darin enthaltenen Perspektive – unterschiedliche Sinnorientierungen und Sinnfindung wichtig werden.

Im Folgenden werden einige dieser Gesellschaftsbeschreibungen sowie deren dominante Sinnorientierung aufgeführt, in der Absicht, Ästhetisch-Kulturelle Bildung als eine Möglichkeit zu thematisieren, Differenzerfahrungen zu gestalten, die quer zu diesen Sinnorientierungen, aber auch in Ergänzung vor allem aber in Kontrastierung bestehen können.

3 Welche Gesellschaft darf's denn sein?

In der *Erlebnisgesellschaft*, wie sie Gerhard Schulze vor einigen Jahrzehnten beobachtet haben will (vgl. Schulze 1992), besteht der Sinn vieler Menschen darin, Erlebnisse unterschiedlichster Art zu kumulieren, also Reiseerlebnisse, kulturelle Erlebnisse, Sporterlebnisse, Medienerlebnisse usw. In der *Wissensgesellschaft* (vgl. Stehr 2000) sieht es aus, als wenn Wissen zu einer Sinnkategorie ersten Ranges wird, dabei wird oft übersehen, dass es nicht um „Vielwisserei" (Pestalozzi) gehen kann, nicht um die Anhäufung von Quiz-Wissen, sondern um eine aufgeklärte Beurteilung der Relevanz, der Qualität und der Weite des Wissens. In der *Beschleunigungsgesellschaft* (vgl. Rosa 2005) wird „Sinn" mit dem Erleben von Schnelligkeit, raschen Optimierungserfahrungen und gesteigerten Moments-Intensitäten erzeugt.

Demgegenüber könnte Ästhetisch-Kulturelle Bildung einen Gestaltungsrahmen bieten, der Differenzerfahrungen zu einem jeweils hier herausgehobenen dominanten Typus der Sinnfindung bildet. Weiterhin finden wir sozialwissenschaftlich generierte Sinnorientierungen im Begriff der *Risikogesellschaft* (Beck 1986), die im Kern darauf angelegt ist, Sinn durch Sicherheitserfahrungen und möglichst große Beherrschung umfassender Risiken zu vermitteln, sei es im Bereich der sozialen Sicherheit, sei es im Bereich der Verkehrs- oder Umweltsicherheit, sei es aber auch im Bereich der Kontrolle durch Daten-Sammlungen. Hier ginge es nicht nur darum, den Wert von Sicherheit und der damit verbundenen „Angst-Kultur" zur Ausgangslage von Sinnerfahrungen zu machen, sondern die Gestaltung von Freiheit, Vertrauen und geschützten Räumen zu ermöglichen.

In der Erlebnisgesellschaft ginge es darum, statt die Flüchtigkeit vielfältiger Erlebnisse aneinander zu reihen, die Durchdringung des erlebten durch tiefergehende, reflexive Bearbeitung zu ermöglichen, also – wenn Erfahrung die durchgearbeitete Erlebnisweise ist, Erfahrungen zu gestalten, um die

Oberfläche des Erlebens mit der Hintergrunddimension der Reflexion und der Erweiterung durch Wissen und Vergleichen zu vertiefen. In der Wissensgesellschaft ginge es eben nicht um die Angeberei mit vielfachen Gedächtnisleistungen, nicht um Vielwisserei, nicht ums Angeben mit Wissen und auch nicht darum, sich von der Arroganz der Experten beeindrucken zu lassen; vielmehr ginge es um die Gestaltung von Bildung, um die Ermutigung zur Selbstbildung, um das gemeinsame kritische Betrachten einer besinnungslos Wissens anhäufenden Gesellschaft, damit auch um die Entwicklung einer – mit Kant geredet – „kritischen Urteilskraft". In der Beschleunigungsgesellschaft hätte Ästhetisch-Kulturelle Bildung mit den ihr zur Verfügung stehenden Medien und Möglichkeiten dafür zu sorgen, dass es um Gestaltungsprozesse in angemessener Zeit und nicht in auf Optimierung und Perfektionierung angelegten Beschleunigungen ankommt, nicht um Geschwindigkeit als Fetisch, sondern um ein sozial ausgehandeltes Verhältnis von Schnelligkeit und Langsamkeit.

Um noch einmal auf die Ergebnisgesellschaft zurückzukommen: Ästhetisch-Kulturelle Bildung gerade in ihrem Verhältnis von Gestaltungsprozess, sozialer Verständigung und Produktorientierung, muss sich gestatten können, offene Enden zuzulassen, Fragmente wertzuschätzen, Abbrüche nicht als Versagen, Fehler nicht als beschämend, und Unvollkommenheit nicht als Ausschließungsgrund für die Suche der Menschen zu verstehen, ihren eigenen Selbstbildungsprozess mit zu gestalten, sich selbst und ihre Themen zu finden, sich selbst zu behaupten und in Kooperativen miteinander jeweils ihren Eigensinn mit dem Gemeinsinn zu entwickeln.

4 Der soziale Anspruch: Einige Legitimationen

Sofern Ästhetisch-Kulturelle Bildung nicht nur als spontanes, von niemand strukturiertes Angebot verstanden wird, sondern Personal, Material, Räume und Zeitstrukturen bietet und dieses Angebot außerdem noch finanziell gefördert wird, bedarf es der Begründung, der Legitimation, der Beschreibung und der Dokumentation. Sie bezieht keineswegs nur auf ihre Adressaten, Mädchen und Jungen, nicht nur auf Eltern oder andere Erziehungsberechtigte, sondern muss ihre Tätigkeit legitimieren. Auch hier steht sie in einem mehrfachen Bezugsrahmen:

Erstens hat sie den Aneignungs- und Bildungsprozesse im Interessenshorizont pluraler Lebenswelten Rechnung zu tragen und niemanden auszuschließen: der soziale Anspruch als Integrations-, nein mehr noch als Inklusionsaufgabe in interkultureller Praxis;

Zweitens: die Förderungsbedingungen durch Legitimation sicherzustellen, die in der Beschäftigung mit Kunst und Ästhetik einen Sinn sieht, der Zu-

stimmung erhält. Hier zeigt sich der soziale Anspruch als ethisch-moralische Legitimation;

Drittens: den Eigensinn künstlerisch-ästhetischer Praxis zugleich zu vertreten, ohne dass er aufgeht in politische, wirtschaftliche oder sonstige Instrumentalisierungen, und dabei dennoch die kritische Betrachtung genau dieser Instrumentalisierung bzw. die Einbettung von Kunst und Ästhetik in politische oder wirtschaftliche Kontexte nicht auszuschließen. Kunst war vielfach immer schon Ware, aber sie weist über ihren Warencharakter hinaus: der soziale Anspruch als das Aufklären über Unabhängigkeit und Verstrickung von Kunst und Ästhetik.

Der soziale Anspruch als Integrationsaufgabe in interkultureller Praxis

Der Begriff der kulturellen Bildung eröffnet über seinen Bezug zu ästhetisch-medialer Praxis hinaus Anschlussmöglichkeiten zu Prozessen, die diese Praxis mit biographischen Verläufen sozialer Integration verbinden. Es ist bekannt, dass die Auseinandersetzung besonders Jugendlicher mit den Formen ästhetischer Praxis nicht selten flankiert, mitunter sogar überlagert wird von Bedürfnissen nach sozialer Vergemeinschaftung, nach Gruppenerlebnissen, die dem Einzelnen die Sicherheit von Zugehörigkeit und Anerkennung vermitteln. Hier scheinen sich die Ansprüche kulturelle Bildung, sich an Formprinzipien des gekonnten ästhetischen Ausdrucks abzuarbeiten, mit dem der „Einbeziehung des Anderen" in soziale Gruppenprozesse zu verbinden. Dabei besteht aber das Risiko, dass sich die Individualisierung radikalisiert und durch Wettbewerbs- und Leistungsstrukturen nicht nur Hierarchien verfestigen, sondern auch soziale Ausgrenzungen Jugendlicher begründet werden: wer dem Diktat der Form als Leistungsergebnis nicht genügt, gerät an den Rand. Andererseits besteht die Chance, Jugendlichen die Erfahrung von Selbstbestätigung und Selbstwirksamkeit zu ermöglichen, die sonst eher im Schatten Älterer oder körperlich Stärkerer standen: Wer im *break-dance* kaum mithalten kann oder will, kann im *poetry-slam* oder am Schlagzeug oder in der *Jonglage* etc. gut rauskommen. Soll die Balance zwischen Formbeherrschung und differenzierter sozialer Gemeinschaft aufrechterhalten werden, bedarf es einer sorgfältigen Beachtung der Gruppenprozesse und einer behutsamen Vermittlung der Anforderungen durch kulturelle Produktivität. Hier besteht die Chance auch, Jugendlichen aus unterschiedlichen sozialen Herkunftsmilieus zur Verständigung herauszufordern.

Der soziale Anspruch als ethisch-moralische Legitimation

Dies inzwischen für selbstverständlich gehaltene Begründungen ästhetischer Praxis über den differenzierten Nachweis einer Fülle von Kompetenzen, ja „Schlüsselkompetenzen" birgt auch Stoff für Kontroversen. Geschichtlich gesehen wurde zwar der künstlerischen Praxis immer auch ein gesellschaftlicher Zweck zugewiesen – Schillers und Brechts Aufgabenzuweisung an das Theater zwischen moralischer Anstalt und Ort der sozialwissenschaftlichen Erkenntnis –, aber es gibt doch zugleich die Position, die Welt der Ästhetik als „autonome Wertsphäre" zu begreifen, die sie eben nicht auf Partikularzwecke hin eng zu führen bereit ist. Vielmehr hat sie eine Art Existenzrecht aus sich selbst und ihrer Ausdifferenzierung – über die Geschichte der Menschheit hinweg. Und sie sieht die Begründung für diesen Abstand zu sozialen Zwecksetzungen aus der Eigentümlichkeit ihrer Formen und Formensprachen: Tanz um des Tanzens willen, Theater um des Spielens willen („der Mensch ist Mensch nur dann, wenn er spielt"), Musik, Literatur, Malerei, kurz: darstellende und bildende Kunst um ihrer selbst willen. Und das ist der zweite Sinnkontext, in dem die Frage nach der Unterscheidung zwischen Sozialem und Ästhetischem aufscheint.

Diese letztere, immer wieder auch als illusionäre, bürgerlich befangene, ja naive Auffassung von „Zweckfreiheit" künstlerischer Tätigkeit kritisierte Position steht also einer Auffassung gegenüber, die auch noch die letzte Irritation durch ein Kunstwerk einem Rechtfertigungsdruck aussetzt, auf den die Künstler unterschiedlich reagieren: Sie setzen sich gerne mit dieser Zumutung auseinander und erklären ihre Arbeiten verbal – oder sie entziehen sich schweigend. Hier also die Selbstbehauptung der Kunst als kultureller Ausdruck sui generis, dort die zweck- und zielgerichtete Legitimation durch soziale Begründung und Funktionszuschreibung der ästhetischen Praxis für das gesellschaftliche Zusammenleben.

Für die Praxis Ästhetisch-Kultureller Bildung zeigt sich das Problem in den Begründungen für die Angebote, die sie macht: „Soziale Kompetenz" solle die Tanzpraxis, der Bildhauerkurs, die musikalische Gemeinschaft bieten, „Prävention" solle kulturelle Bildung erzeugen, mitunter „Konfliktfähigkeit" erhöhen oder gar der „Aggressionsbewältigung" dienen. Die in solchen Begründungen zum Ausdruck gebrachte Verknüpfung legitimiert ästhetische Praxis nicht allein aus der Auffassung heraus, es genüge, den Eigensinn von Tanz, Musik, Theater usw. als Formensprachen zu entwickeln – und sonst nichts weiter –, sondern weist hier eine soziale Funktionszuschreibung zu, als ob es der Rechtfertigung über das Soziale bedürfe, wenn sie anerkannt werden will: Anerkennungsgewinn Ästhetisch-Kultureller Bildung durch „Einbettung" in sozial legitimierten Nutzen.

Dass und auf welche Weise ästhetische Praxis sozial akzeptable Ziele erreichen kann, ist vermutlich aus einer bestimmten Auffassung vom Ästhe-

tischen heraus eine begrüßenswerte Möglichkeit. Ob sich diese Möglichkeit tatsächlich verwirklicht – also tatsächlich soziale Kompetenz erhöht wird, tatsächlich Kommunikationsfähigkeit entwickelt und kreative Ausdruckspotentiale herausgefordert werden – dies alles soll in einer Zeit, die auf Kontrolle, oder anders formuliert: auf Evaluation von Effizienz und Effektivität der eingesetzten Personal- und Sachmittel nicht mehr nur behauptet, sondern nachgewiesen werden. Aus diesem Grund – aber auch, um die Anpassung, ja Gewöhnung von Kindern und Jugendlichen an kontrollierte Rückmeldungen über ihre Aktivitäten zu steigern und um ihnen zu ermöglichen, zertifizierte Kenntnisse außerhalb der Schule für ihren weiteren Lebenslauf verwertbar zu machen (etwa im Beschäftigungssystem) – deshalb also ist es nachvollziehbar, wenn die Anstrengungen verstärkt werden, sogenannte Kompetenznachweise kultureller Bildung zu erstellen (vgl. Kompetenznachweis Kultur 2015). Bildung ist mehr als Schule – und Ganztagsbildung wird zukünftig zu den begrifflichen Zentren gehören, denen zukünftig erhöhte Aufmerksamkeit der Kulturellen Bildung entgegengebracht wird (ebd.)

Der soziale Anspruch als Aufklärung über Unabhängigkeit und Instrumentalisierung von Kunst und Ästhetik

Den altmodischen und heute ganz unzeitgemäßen Begriff der Aufklärung zu verwenden, oder mehr noch, den der Aufklärungspflicht Ästhetisch-Kultureller Jugendbildung, erinnert daran, dass ästhetische Praxis auch eine Funktion übernimmt, die sie teils in kritischen, unabhängigen Abstand zu den Zwecksetzungen bringt, für die sie dienstbar gemacht werden soll – die Welt zu „verschönern", Konflikte zu harmonisieren oder sichtbar zu machen usw., – und die zugleich den Adressatinnen und Adressaten deutlich macht, dass Kunst sowohl anfällig ist für Vereinnahmung und propagandistische Zwecke, ja für manipulative Interessen, aber auch zur Differenz ermutigen kann, zur Verständigung und Aufdeckung eben jener Interessen, die sich der Kunst lediglich bedienen. Wenn der schulische Kunstunterricht dies nicht leistet und auch nicht die sprachlichen und geschichtlichen Fächer, sind solche Einrichtungen gefordert, denen nicht nur die Eröffnung von Zugängen zur Kunst, sondern auch ihre kritische, historisch-reflexive Vergewisserung ein Anliegen ist. Wo und wann sonst soll denn deutlich werden, was mit den Künstlerinnen und Künstlerinnen geschah, deren Werke unterdrückt und vernichtet und die selbst bedroht und vertrieben wurden? Denn dass die Auseinandersetzung mit Objekten der Kunst letztlich auch auf die Lebensläufe der Kunstschaffen verweist, auf die Wechselbeziehung zwischen Kunst, Staat, Gesellschaft – dies gehört mindestens ebenso zu einer zeitgemäßen Kulturellen Bildung wie die kritische Befragung des schönen Scheins nach seinen Auftraggebern, nach den Folgekosten. Mag sein, dass es für die ästhetische Beurteilung z.B. eines Bauwerkes unerheblich ist, wie viele Sklaven, arme Bauern und Arbeiter ihren

Tribut zollen mussten – kulturelle Bildung hat auch die Aufgabe, die sozialen Kontexte nicht unerwähnt zu lassen, die sowohl für die Ausprägung kultureller Symbolsysteme im Horizont von Macht und Herrschaft, als auch für entsprechende Gegenbewegungen verantwortlich waren und es noch sind (Weiss 1975).

Für Kinder und Jugendliche wird durch die Verbindung kultureller und ästhetischer Interessen mit sozialen Fragen wird ein Themen- und Erfahrungsspektrum aufgespannt, das umfangreicher nicht sein kann. Zwischen der Unmittelbarkeit gegebener Objekte und der Rekonstruktion ihrer Entstehungskontexte werden Entdeckungsmöglichkeiten eröffnet, die den Horizont im Hinblick auf das Kennenlernen zeitgeschichtlicher Geschehnisse erweitern.

Ästhetisch-Kultureller Bildung geht es nicht darum, bestehende Wahrnehmungsgewohnheiten und Sinnorientierungen in einer sehr unterschiedlich zu beschreibenden Gesellschaft nur zu bestätigen, zu bekräftigen oder bloß zu wiederholen; vielmehr verbindet sie die sozialen Aufgaben der Unterstützung von Menschen mit der Option, andere Möglichkeiten überhaupt einmal denken, aufführen, malen, singen, schreiben oder tanzen zu können. So verstanden ist Ästhetisch-Kulturelle Bildung verbunden mit der Utopie eines besseren Lebens.

Literatur

Bausinger, Hermann (2014): Ergebnisgesellschaft. Facetten der Alltagskultur. Tübingen: Tübinger Vereinigung für Volkskunde.

Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Beuys, Josef/Bodenmann-Ritter, Clara (1972): Jeder Mensch ein Künstler. Gespräche auf der documenta 5 /1972, Berlin: Ullstein.

Bloch, Ernst (1918/1975): Geist der Utopie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre/Boltanski, Luc/Castel, Robert (2007): Eine illegitime Kunst. Die sozialen Gebrauchsweisen der Fotografie. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.

Bubner, Rüdiger (1989): Ästhetisierung der Lebenswelt. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bundesjugendkuratorium (2002): Bildung als Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen: Leske und Budrich.

Bundeministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (2012):12. Kinder- und Jugendbericht, Berlin.

Goffman, Erving (1980): Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Kompetenznachweis Kultur (2015): Ein Bildungspass für Jugendliche. http://www.kompetenznachweiskultur.de/ (25.08.2015)

Herbart, Johann Friedrich Herbart (1802/1887): Über Pestalozzis neueste Schrift „Wie Gertrud ihre Kinder lehrte“. An drei Frauen. In: ders. Sämtliche Werke. Hrsg. v. Karl Kehrbach, Erster Band. Langensalza: Hermann Beyer und Söhne, S. 137–150.
Pestalozzi, Johann Heinrich: Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts (1797). In: Pestalozzi, Johann Heinrich, Sämtliche Werke 12. Bd., Schriften aus der Zeit von 1797–1799, hrsg. v. A. Buchenau, E. Spranger, H. Stettbacher. Berlin und Leipzig: de Gruyter, S. 1–166.
Rosa, Hartmut (2005): Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Schiller, Friedrich (1795/2000): Über die ästhetische Erziehung des Menschen: In einer Reihe von Briefen. Hrsg. von Klaus L. Berghahn. Ditzingen: Reclam.
Schulze, Gerhart (1992): Die Erlebnisgesellschaft: Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt am Main: Campus.
Stehr, Nico (1994): Arbeit, Eigentum und Wissen: Zur Theorie von Wissensgesellschaften: Suhrkamp.
Tomasello, Michael (2010): Warum wir kooperieren. Berlin: Suhrkamp.
Treptow, Rainer (1988/2001): Kulturelles Mandat. Soziale Kulturarbeit und kulturelle Sozialarbeit, In: ders., Kultur und Soziale Arbeit. Aufsätze. Münster: Votum, S. 184–208.
Treptow, Rainer (2011): Freiheit gestalten? Über Grenzen und Reichweiten der Gemeinsamkeit zwischen künstlerischer Tätigkeit und Kultureller Bildung, In: Bockhorst, Hildegard (Hrsg.): Kunststück Freiheit. Leben und Lernen in der Kulturellen Bildung. München: Kopaed-Verlag, S. 120–139.
Weiss, Peter (1975): Ästhetik des Widerstands. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Starke Kunst von Außenseitern
Inklusion und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen durch Kunstzentren und Kulturarbeit

Georg Theunissen

Ein Blick in die Geschichte zeigt auf, dass es neben der professionellen Kunst wohl schon immer eine autodidaktisch angeeignete Kunst (*self taught art*) gegeben hat. Das betrifft beispielsweise um 1900 sogenannte „*Idiots savants*", die nie eine Schulbildung erfahren hatten, aber dennoch mit außergewöhnlichen musikalischen oder bildnerisch-künstlerischen Fähigkeiten imponierten (dazu Theunissen & Schubert 2010). Des Weiteren begegnen wir einer nicht-professionellen Kunst von Menschen in psychiatrischen Heil- und Pflegeanstalten, die im 19. Jahrhundert von einigen Psychiatern entdeckt wurde und zunächst als Beleg für eine enge Verbindung zwischen „Genie und Wahnsinn" ausgewiesen wurde. Damit fehlte damals häufig jegliches Verständnis für die künstlerischen Leistungen dieser Menschen, die hinter den Mauern psychiatrischer Anstalten zumeist ein sehr tristes Dasein fristen mussten.

Erst Anfang des 20. Jahrhunderts wurde ein neuer Zugang zur Bildnerei von Menschen mit psychischen Störungen sichtbar. Befördert wurde er vor allem durch den Psychiater Hans Prinzhorn (dazu Theunissen 2008: 17ff.). Prinzhorn, der über 5000 Werke aus mehreren europäischen Ländern zusammengetragen hatte, wandte sich nicht nur gegen Entwertungen, sondern warnte zugleich auch vor dem Fehlschluss, von der Ähnlichkeit der Bildnereien sogenannter „Geisteskranker" mit zeitgenössischen Kunstwerken auf den psychischen Gesundheitszustand ihrer Produzenten zu schließen.

Zudem führten ihn seine Untersuchungen zu der Überzeugung, dass jedem Menschen „eine ursprüngliche Gestaltungskraft" zukomme. Diese würde gewöhnlich latent bleiben, könne aber ebenso verkümmern oder gar durch einen zu sehr verkopften Schulunterricht verschwinden. Wenngleich er hierbei quasi jedem Menschen ein kreatives *Potential* attestierte, verlor er sich aber nicht in einem Euphemismus, indem er sein gesamtes Bildmaterial als künstlerisch-kreativ auswies. Stattdessen differenzierte er zwischen außergewöhnlichen Kunstwerken und einfachen Bildnereien. Indem er den Prozentsatz „künstlerisch begabter" Menschen mit psychischen Störungen oder

intellektuellen Behinderungen nicht höher veranschlagte als bei „Nichtkranken", wollte er eine Hochstilisierung ihrer Bildnereien als Kunst vermeiden.

Einer solchen Tendenz begegnen wir in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts bei einigen Künstlern der Moderne, die nicht nur in den Arbeiten von Insassen psychiatrischer Anstalten, sondern ebenso in den Werken der sogenannten Primitiven sowie in der Bildnerei von Kindern „Ursprünglichkeit" und schöpferische Ausdruckskraft entdeckten. Die von Kindern, afrikanischen Volksstämmen oder Psychiatrie-Patienten angewandten gestalterischen Mittel und ihre „Naivität" (prälogisches, magisches Denken) wurden bewusst in eigene Arbeitskonzepte übernommen, um das „Wahre", unverkünstelt „Geistige in der Kunst" (Kandinsky) zum Ausdruck zu bringen.

Das aber fand keineswegs nur Zuspruch, im Gegenteil: konservative gesellschaftliche Kräfte fühlten sich herausgefordert, Künstler, die sich auf neuen Wegen befanden, als „Verrückte" abzustempeln und zu denunzieren. Daran anknüpfend hatten die Nazis leichtes Spiel, indem sie durch Gegenüberstellungen der Werke von Avantgarde-Künstlern mit Bildnereien von Anstaltsinsassen (v.a. aus der Prinzhorn-Sammlung) die „innere Verwandschaft" zum Psychopathologischen und Abnormen zu belegen versuchten. Dabei wurden sie von einigen einflussreichen Repräsentanten der deutschen Psychiatrie unterstützt.

1 Art Brut

In der Nachkriegszeit schlug dann die Stunde des französischen Künstlers Jean Dubuffet (1901–1985), der auf seiner „Suche nach ursprünglicher Kreativität" bereits kurz vor Kriegsbeginn zu der Überzeugung gelangte, dass der zeitgenössische Kunst- und Kulturbetrieb „der größte Feind wahrer Kreativität" (Maizels o. J.; zit. n. Theunissen 2008: 20) sei.

Damit wagte er zugleich den radikalen Bruch mit der bisher anerkannten Kunst. Wie viele andere Künstler seiner Zeit entdeckte auch Dubuffet in Kinderzeichnungen und in den Werken von nicht-professionellen Autodidakten eine spontane, intuitive und unverbildete Vorgehensweise sowie eine außergewöhnliche, schöpferische Erfindungskraft. Wie kein anderer war Dubuffet derart fasziniert davon, was ihn dazu animierte, eine systematische und intensive Erforschung der nicht-professionellen Kunst zu betreiben. Diese nahm 1945 in der Heil- und Pflegeanstalt Waldau ihren Anfang. Dubuffets Unternehmungen führten alsbald zur Geburtsstunde der „Art Brut", die er der „Art Culturel" (der etablierten bildenden, zeitgenössischen Kunst) gegenüberstellte.

Mit dem Begriff der Art Brut bezeichnet Dubuffet Kunstwerke von Menschen, die ihre Arbeiten nicht nach irgendeiner Stilkunst oder zu ihrer Vermarktung, sondern um ihrer Selbstwillen bzw. für sich selbst schaffen. Damit erhob er jene zu Künstlern, „die – wie man zu sagen pflegt – aus dem Bauch

heraus schaffen und eher dazu neigen, eigene Geschmacksvorstellungen zu entwickeln, die im Gegensatz zum Geschmack ihrer Umwelt stehen, und die einen anderen Lebensstil pflegen, als es im allgemeinen üblich ist“ (Dubuffet, zit. nach Peiry 2005: 36f.).

Art Brut-Künstler der ersten Stunde waren Menschen in gesellschaftlich marginaler Position, vor allem Insassen psychiatrischer Krankenhäuser, Häftlinge, Vagabunden, Einzelgänger oder sogenannte Sonderlinge, aber auch einfache Dorfbewohner, Bauern, Hirten, Tierpfleger, Feld- oder Hilfsarbeiter, die oftmals Analphabeten waren, kaum eine Schule besucht oder eine mangelnde Schulbildung hatten.

Die Tatsache, dass der Anteil psychiatrisch untergebrachter Menschen sehr hoch war, kann zu der Vorstellung verleiten, dass es sich bei den Werken der Art Brut-Künstler weithin um „Leidensbilder“ (Richter) oder gar um eine „psychopathologische Kunst“ handelt. Vor solchen Schlüssen ist jedoch ausdrücklich zu warnen. Die inneren Beweggründe, bildnerisch oder werkhaft tätig zu werden, sind bei vielen Art Brut-Künstlern anders gelagert, als dass sie sich auf einen (krankheitsbedingten) „Gestaltungs*zwang*“ oder eine (schwere) psychische Störung zurückführen ließen.

Mit dieser Auffassung wendet sich Dubuffet gegen starre Grenzen zwischen „gesund“, „normal“ und „krank“ – eine Position, der wir unter anderem schon bei Prinzhorn begegnen. Dennoch gibt es eine Besonderheit, die Dubuffet übergeht, nämlich das Phänomen der sogenannten „*gebundenen Kreativität*“, die vor allem künstlerisch tätigen Menschen mit einer Schizophrenie nachgesagt wird. In ähnlichen Bahnen argumentieren Prinzhorn oder auch Navratil: Besonders bei Schizophrenen, von denen die künstlerisch interessantesten Arbeiten stammen, zeigen sich häufig bestimmte Stilmerkmale. Ihr Wandel gebe oft Auskunft über Stadien der Krankheit (Theunissen 2008: 24f.).

Nun gibt es allerdings zwischen Menschen mit psychischen Störungen, geistigen und seelischen Behinderungen deutliche Unterschiede, die mit Blick auf den bildnerischen Bereich nicht eingeebnet werden dürfen.

Es möchten aber auch andere Art Brut-Künstler nicht in eine „pathologische Ecke“ gedrängt werden. Sie lassen sich – so heißt es in einer TV-Dokumentation (Arte 2000) – „in kein Klischee zwängen, sie gehören auch keiner Schule an und streben nicht nach Ruhm und Erfolg.“ Häufig greifen sie auf Erfahrungen und Tätigkeiten aus früher Kindheit zurück; und diese Rückkehr in ihre Kindheit sei es, die ihnen eine „neue innere Kraft“, das Gespür von „innerer Stärke“ und Lebensenergie gebe. Des Weiteren scheinen nicht wenige Art Brut-Künstler durch ihr Schaffen einen psychisch-physischen (Freizeit-) Ausgleich in Bezug auf einen anstrengenden, langweiligen oder unerfüllten Arbeits- oder auch Lebensalltag (z. B. in einer Anstalt) zu suchen.

Somit gilt grundsätzlich zu bedenken, dass die Außenseiter-Kunst kein „einheitliches“ Darstellungs- oder Ausdruckssystem zur Schau stellt. Vielmehr sind Spielarten „*unkonventioneller*“ Ausdrucksformen auszumachen, die mit dem persönlichen Erfahrungsbereich, mit individuellen Lebens- und

Problemlagen eng verbunden sind, die sich keinem bekannten Kunststil zuordnen lassen und polyvalente Gestaltungsprinzipien (z.B. Kritzelformen, Formalisierung, Erzählform, Wiederholung, Verschmelzung, Röntgenprinzip, Farbigkeit, Ornamentalisierung, Symbolisierung) beinhalten.

Solche unkonventionellen Ausdrucksformen werden seit der Entdeckung der Art Brut immer wieder von professionellen Künstlern bewusst zum Programm erklärt und zum Motor ihres Schaffens gemacht (Dubuffet). Damit verschwimmen letztlich die Grenzen zwischen nicht-professioneller und professioneller Kunst.

Interessant ist nunmehr die Frage, ob es heute überhaupt noch eine Art Brut gibt. Wenn wir uns die Veränderungen auf dem Gebiete der Psychiatrie (Öffnung der Anstalten; gemeindenahe Versorgung) sowie die von Dubuffet herausgestellten Kriterien eines eng gestrickten Beurteilungsmaßstabs vor Augen halten, dürfte es tatsächlich schwer sein, noch Art Brut-Künstler ausfindig zu machen. Viele vermissen den „typischen Langzeitpatienten" und manche sehen in der Kunst von Altenheimbewohnern, ethnischen Minderheitsgruppen, politisch Verfolgten oder Kriegsflüchtlingen einen letzten Ausläufer. Auf jeden Fall gehört das alte Bild vom Art Brut-Künstler ins Museum.

2 Outsider Art

Stattdessen ist heute die aus dem angloamerikanischen Sprachraum stammende Bezeichnung „*Outsider Art*" (Außenseiter-Kunst) sehr geläufig. Sie bezieht sich zunächst einmal auf alle „*self taught artists*" und nicht-professionellen Künstlern. Damit werden in Anlehnung an den Art Brut Begriff Bildwerke von „unverschulten" Menschen mit intellektuellen oder psychischen Behinderungen als „Außenseiter-Kunst" ausgewiesen; und sie gelten als ein Zeugnis „roher Kunst" (*raw visions*), wenn sie frei bzw. unbeeinflusst von pädagogischen oder therapeutischen Ambitionen geschaffen wurden.

Zugleich werden aber auch Bildwerke von Menschen mit Behinderungen unter „Outsider Art" gefasst, die zumeist in sogenannten „*kreativen Werkstätten*" oder *Kunstzentren* entstehen. An dieser Stelle wird deutlich, dass die „Outsider Art" heute generell als Label für eine Kunst steht, die von bestimmten Randgruppen der Gesellschaft produziert wird.

Wir können hier also von einer Außenseiter-Kunst im engeren Sinne und in einem weiteren Sinne sprechen.

Wer die Entwicklung auf dem Gebiete der hiesigen Behindertenhilfe beobachtet, wird unschwer erkennen, dass es in den letzten Jahren zu zahlreichen Gründungen sogenannter Kreativ-Werkstätten oder Kunstzentren gekommen ist.

Konzeptionell zeichnen sich die Kreativ-Werkstätten oder Kunstzentren häufig durch drei Angebote aus:

1) lässt sich ein kunsttherapeutisches Betätigungsfeld ausmachen, welches den (selbst-)heilenden Charakter von Kunst in Anspruch nimmt und „nebenbei" künstlerische Produkte erzeugt, die auf Ausstellungen präsentiert werden;
2) wird ein künstlerisches Schaffen fokussiert und gefördert, aus dem Bildwerke oder künstlerische (Auftrags-)Arbeiten hervorgehen, die zumeist für den Kunstmarkt bzw. Verkauf bestimmt sind;
3) ermöglichen einige Einrichtungen ein „offenes Atelier", welches im Sinne eines Freizeitangebots von Hobby- oder Sonntagsmalern genutzt werden kann und darüber hinaus die Chance bietet, zu einer „Brutstätte" von Außenseiter-Kunst zu avancieren.

Was das Verständnis von Außenseiter-Kunst betrifft, so wird dieses leider nicht selten unterlaufen, indem Kreativ-Werkstätten oder Träger der Behindertenhilfe ein Gemisch aus angeleiteten und „authentischen" Exponaten publikumswirksam präsentieren und zu vermarkten versuchen. Dies führt zu der augenfälligen Gefahr, dass die wirkliche Außenseiter-Kunst (im engeren Sinne) an struktureller und psychologischer Tiefe verliert und ihr Begriff zu einer Leerformel gerinnt.

Angeleitete Bildnereien sind nämlich nicht mit authentischen Arbeiten vergleichbar, häufig unter anderen Vorzeichen, einem kunsttherapeutischen oder ökonomischen Interesse und auferlegten Bedingungen entstanden, die „jede freche und erfindungsreiche Ausdrucksweise" (Peiry) unterdrücken und der ursprünglichen Kunst ihre Anziehungskraft nehmen. „Angelernte, antrainierte Fähigkeiten… verbergen eher und verhüllen, als dass sie etwas offenbaren... Der wirkliche Charakter wird verfälscht… Kunstfertigkeiten kann jedermann erlernen. Sie beruhen auf Abmachungen und Übereinkünften, sie sind Ergebnis von Übung, Fleiß und schließlich Routine… Technische Fertigkeiten können ein Bild gefällig machen…, aber… was bleibt dann noch?" (E. Hassbecker; zit. in Theunissen 2008: 49). Und ähnlich äußert sich R. Laute, der künstlerische Leiter und Initiator der „Schlumper" aus Hamburg: „Bildnerisch spannend ist doch das, was aus normaler Sicht falsch ist! Künstlerische Assistenz sollte sich also zurückhalten. Es ist wichtig, dass man die Künstler in Ruhe arbeiten lässt und ihnen keine Tipps gibt, wie sie etwas vermeintlich richtig malen sollen, das schadet nur. Im Mittelpunkt steht die Selbstentdeckung, auch wenn die in kleinen Schritten geschieht" (Mürner 2008: 144).

3 Der Außenseiter-Künstler Georg Brand

Diese Erfahrung hat wohl der „Maler und Einpacker" Georg Brand (geb. 1960) zu schätzen gelernt. Seine bildnerische Begabung und künstlerischen Fähigkeiten wurden vor vielen Jahren in der Kreativen Werkstatt des St. Josefs-Stifts

in Eisingen entdeckt und unterstützt. Bis heute gilt Georg Brand als einer der populärsten Künstler des St. Josefs-Stifts. Seit 1972 lebte er etwa 37 Jahre im Zentralbereich der Einrichtung, heute wohnt er in einer Außenwohngruppe. Schon seine Kindheit musste er in Heimen verbringen.

Für seine Malerei benötigt er keine besonderen Anleitungen, es genügen ein Erlebnis, ein Wort oder eine Sendung im Fernsehen, die ihn zur bildnerischen Arbeit inspirieren.

Ein großer Teil seiner Bildmotive bezieht sich neben „schönen Frauen" (G. Brand) auf Häuser oder Kirchen, wobei persönliche Ansichten und Eindrücke aus seiner Heimatstadt Würzburg dominieren. Bei seinen Bildwerken handelt es sich in der Regel um Arbeiten mit Faserstiften und Tusche. Was seine Arbeitsweise betrifft, so scheint für ihn eine affektiv „geprimte", spontane, sicher wirkende Linien- und Handführung typisch zu sein, indem er mit Stiften zuerst vorzeichnet und dann die einzelnen Flächen in leuchtender, kontrastreicher Farbigkeit ausmalt.

Die Abbildung „Sonne über der Stadt" (s. Bild 1, vgl. auch Theunissen 2013: 144) zeigt uns viele Merkmale, denen wir immer wieder in seinen Bildern von Städten, Gebäuden oder Kirchen begegnen, welche zum Teil als Erinnerungsstätten und Traumhäuser in Erscheinung treten. Bevorzugt werden die Farben Rot, Blau und Gelb, die zum Teil in Hell-Dunkel-Kontrasten auftreten, so dass sich zum Beispiel gelb leuchtende Fenster von roten oder dunklen Hauswänden, rote Turm- oder Dachspitzen von einem blauen oder gelben Hintergrund abheben. Des Weiteren ist eine zumeist gegenständlich adäquate farbliche (Zu-)Ordnung erkennbar, zum Beispiel gelbe Fenster, rote Dächer, blauer Himmel, dunkle Wolken, wobei das Panorama bzw. die Ornamentik einiger Stadt- oder Kirchenbilder den Eindruck einer künstlerisch ausdrucksstarken Kirchenfenstermalerei hinterlässt.

Was die Raumorganisation betrifft, so werden die Figurationen zumeist von einer Boden- oder Standlinie aus mit einer gefühlsmäßigen Neigung zur Symmetrie flächenhaft, ohne Tiefenwirkung und ohne Überschneidungen angeordnet. Dabei fällt auf, dass die Gebäude zum Teil lang gestreckt, turmartig oder breit und wuchtig angelegt sind. Nicht selten imponiert diese Gruppe an Bildern mit einer häufig ins obere Zentrum gesetzten physiognomisierten Sonne. Was solche „beseelten" Sonnen betrifft, so stoßen wir hier auf eine für Georg Brand typische emotionale Ambivalenz, wenn einerseits durch die Physiognomisierung ein gefühlsmäßiger Kontakt zur Außenwelt signalisiert wird und andererseits durch das Maskenhafte (durch erstarrte Gesichter) Emotionen im Verborgenen bleiben.

Ein weiterer spannungsgeladener Kunstgriff tritt dort zutage, wo die an Kirchenfenstermalerei anmutende Ornamentik mit geometrisierten, immer wieder farbig aufleuchtenden Wiederholungsmustern die untere Bildhälfte bestimmt, die durch eine veränderte, zum Teil dichte Linienführung mit gereihten, schrägen oder auch schwungvollen Linien und Bögen in der oberen Bildhälfte abgelöst wird. Dadurch entsteht kontrastiert zur unteren Bildhälfte

Bewegung und Unruhe; und es wird eine Wirkung erzeugt, die ins Geheimnisvolle oder Rätselhafte reicht. Künstlerisch beeindruckend ist der skizzierte Kunstgriff auch dadurch, dass durch einen schwungvollen, mit zwei Linien deutlich hervorgehobenen Bogen, der sowohl eine bildnerisch gelungene Dach-Himmelmarkierung als auch eine abgrenzende Haar-Dach-Himmelverschmelzung ermöglicht, drei Gesichter geschickt in Szene gesetzt werden. Da keine Künstler-Aussagen vorliegen, können wir nur rätseln oder mutmaßen: das Gesicht im Zentrum könnte das Gesicht einer „schönen Frau" oder „Sonnengöttin" sein; im rechten Eck oberhalb dieses Zentrums befindet sich hingegen ein vom Bogen getragenes, für Georg Brand typisches „Sonnengesicht" (breite, lange Nase; große, geöffnete Augen, betont große Augenbraun, breiter Mund) und im linken oberen Eck gleichfalls vom Bogen getragen taucht ein maskenhaftes Gesicht mit zwei Hörnern und einer Art Pfeife auf. Ob es sich dabei womöglich um den Pfeifenraucher Georg Brand handelt, der maskiert-symbolhaft seine gefühlsmäßige Ambivalenz zum Ausdruck bringt, ist eine Mutmaßung. Anders sind dagegen die Personifizierungen der Sonnen bzw. die Darstellung von Gesichtern zu beurteilen, die in Wirklichkeit nicht vorhanden sind: hierbei handelt es sich um eine affektiv getönte Darstellungsweise von Georg Brand, die genauso wie die Tendenz zu einer aufgelockerten Wiederholung oder Reihung von figurativen Mustern eines seiner stilistischen Mittel ist. Indem durch die Physiognomisierung und Ornamentik Gefühlsmäßiges zum Ausdruck gebracht wird, welches jedoch durch die Formalisierung als Ordnungsprinzip in Schranken gehalten wird, tritt eine künstlerisch gelungene „Affektbeherrschung" zu Tage.

Insgesamt erinnern Georg Brands Stadtansichten an die Werke von Friedrich Hundertwasser, von dem er sich jedoch dem Anschein nach nicht beeinflussen ließ. Andererseits bedient sich Georg Brand mit der spielerischen „Haar-Dach-Himmelverbindung" eines auch in einigen seiner anderen Bildwerken benutzten Kunstgriffs, dem wir gleichfalls in der Modernen Kunst (Pop Art) begegnen, zum Beispiel beim US-Amerikaner Tom Wesselmann (1931–2004). Nehmen wir sein Gemälde „Great American Nude No. 97" (1968) aus der Frederick R. Weisman Art Foundation Collection, Los Angeles. Hier stoßen wir auf eine Verbindung zwischen einer liegenden schwarzen Frauenfigur (Nackten) mit einer Art Landschaft und mit einem Himmel. Wesselmann hat seine Frauenfigur inmitten des Bildes so positioniert, dass ihre ausgestreckten Arme und Beine an eine Gebirgslandschaft und eine an ihrer linken Körperseite angrenzende blaue Fläche an einen See erinnern, auf der drei Orangen sowie eine baumartige Vase mit Blumen platziert sind, die wie der gesamte Körper der Nackten eine Verbindung zum Himmel, angereichert mit zwei auf der linken Bildseite angeordneten, dunkel bräunlichen Sternen aus der US-Flagge, repräsentieren. Gleichfalls wie bei Georg Brand imponiert Tom Wesselmanns Bildwerk mit einer Symbolik, die uns eine Ambivalenz in Form einer „spöttischen Satire" des „American Way of Life" vor Augen führt: einerseits Amerika als ein fruchtbares und lebenswertes Land voller Träume

und andererseits die US-amerikanische (verdorbene) Gesellschaft des Amüsements (Playboy) und des Konsums, die mit Naturausbeutung und Kommerzialisierung eng korrespondiert.

Alles in allem lassen sich die Bildwerke von Georg Brand weithin der Außenseiter-Kunst im engeren Sinne zuordnen. So sind sie in hohem Maße originär, an keinen Kunststil gebunden, ohne Zugeständnis an künstlerische Normen, Traditionen oder Modeströmungen für sich geschaffen, abseits vom Kunstbetrieb, von Galerien oder Museen. Allerdings ist er daran interessiert, dass seine Bilder ausgestellt werden, weshalb er sie wohl auch mitunter signiert oder mit Titeln unterlegt; und zudem freut er sich, wenn sie als „schön" empfunden und wertgeschätzt werden. An dieser Stelle könnte eine Vereinnahmung durch einen Kunstmarkt vonseiten des St. Josefs-Stifts und somit ein Bruch mit der Art Brut vermutet werden, ließe sich nicht beweisen, dass der „Outsider" Georg Brand bis heute seiner (selbstbestimmten) Linie als „*empowered person*" treu geblieben ist: „Wann i mag, mal i" (SDR 1996).

Die Erfahrungen und Möglichkeiten, die am Beispiel von Georg Brand vor Augen geführt wurden, sollten grundsätzlich zum Programm von Kreativ-Werkstätten erklärt werden.

Hierzu möchte ich abschließend über die Arbeit von Kunstzentren (Art Centers) aus den USA am Beispiel von Los Angeles berichten, die sich einem solchen Programm verschrieben haben (vgl. Theunissen 2012; 2013; 2014).

4 Das Beispiel US-amerikanischer Kunstzentren

Kunstzentren sind im System der Behindertenhilfe Kaliforniens tagesstrukturierende Einrichtungen, die eine Alternative zu Tagesstätten für Erwachsene oder Behindertenwerkstätten oder zur Unterstützten Beschäftigung (1. Arbeitsmarkt) darstellen. Wie wir uns das System der Kunstzentren und ihre Arbeit vorstellen können, zwei Beispiele:

4. 1. Kunstzentren als „offene Ateliers"

Von zwei größeren Trägern der Behindertenhilfe werden im Großraum von Los Angeles mehrere Kunstzentren unterhalten, die sich als „offene Ateliers" verstehen und einen Beitrag zur *Teilhabe behinderter Menschen* am allgemeinen Kunstbetrieb und Leben in der Gesellschaft leisten wollen.

Interessant ist, dass in diesen Kunstzentren überwiegend schwerst und mehrfach behinderte Menschen tätig sind.

Die Vermittlung eines behinderten Menschen in ein Kunstzentrum erfolgt in erster Linie auf der Grundlage eines persönlichen Zukunfts- oder Lebens-

stilplans durch ein gesetzlich beauftragtes Regional Center, welches mit staatlichen Mitteln die Einrichtungen größtenteils finanziert. Der übrige Teil der Finanzierung erfolgt über private Spenden, zum Beispiel von Arbeitsmaterialien wie Farben, Stifte oder Bilderrahmen.

Etwa die Hälfte der behinderten Menschen arbeitet ganztägig von morgens 9:00 bis nachmittags 15:30 im künstlerischen Bereich. Diejenigen, die halbtags die Einrichtungen aufsuchen, sind zumeist noch in anderen Arbeits-, Aktivierungs- oder speziellen Programmen involviert.

Um ein plastisches Bild zu vermitteln, möchte ich im Folgenden auf ein in Downtown Los Angeles gelegenes Kunstzentrum auf einer Geschäftsstraße kurz eingehen. Von außen ist die Einrichtung als Arbeitsstätte nicht zu erkennen, handelt es sich doch um eine eher unauffällig wirkende Kunstgalerie mit Werken behinderter und nichtbehinderter Künstler/innen, eingereiht neben einer Vielzahl an Bürohäusern und kleineren Läden im (alten) Stadtzentrum von Los Angeles, die betreten und durchgegangen werden muss, um in eine große Halle zu gelangen, welche den Werkraum für etwa 30 Personen bildet. Im Unterschied zu nüchternen Räumlichkeiten vieler Werkstätten für behinderte Menschen strahlt die Halle des Kunstzentrums eine einladende, wohltuende Atmosphäre aus. Diese ergibt sich durch eine beeindruckende Galerie an – nach den Urhebern geordnet – geschickt zusammengestellten Bildwerken an den Wänden und auf der Empore der Halle. Ferner wird sie durch eine spontan freundliche Begrüßung einiger Personen verstärkt, die zugleich den Besucher mit Hinweisgesten auf ihre momentanen Arbeiten und mit wenigen, zum Teil schwer verständlichen Worten in ihren Bann zu ziehen versuchen. So ergab sich für mich die Gelegenheit, die ästhetischen Aktivitäten mehrerer Bildner/innen genauer kennen zu lernen, und ich konnte während meiner mehrstündigen Hospitationen feststellen, dass jeder Person die Möglichkeit offeriert wird, nach ihren Vorstellungen und Fähigkeiten sowie nach ihrem eigenen Zeitrhythmus bildnerisch oder künstlerisch-werkhaft tätig sein zu dürfen. Jede Person kann für sich frei entscheiden, was sie tun, welche Themen oder Motive sie bildnerisch erarbeiten, welche Techniken sie anwenden und welche Materialien sie nutzen möchte. Entsprechende Hilfsmittel, Farben, Farbpulver, Pinsel, Papier, Pappe, Kleister, Gips und viele andere Materialien scheinen zur Verwirklichung der eigenen Ideen in ausreichendem Maße vorhanden zu sein. Unterstützt werden die 30 behinderten Personen von drei professionellen Künstler(inne)n und einigen freiwilligen Helfern, die sich allesamt dem Grundsatz einer „*least restrictive help*“ verpflichtet haben. Das entspricht der Philosophie ihrer „freien Atelierkunst“, wobei sie sich durchaus einzubringen wissen, indem sie tagsüber auch selbst künstlerisch tätig sind und damit im Sinne des „Lernens am Modell“ zu neuen bildnerischen Experimenten, Erfahrungen oder Ideen animieren möchten.

Abgelehnt werden angeleitete Bildnereien oder gar seriell hergestellte Werkstücke. Nach Aussage der Kunstzentren fördere diese „offene Arbeitsweise“ individuelle Stärken oder Talente – und das kennen wir zum Beispiel

auch von dem Kunstzentrum der „Schlumper“ in Hamburg oder dem Ateilier Heerenplats in Rotterdam.

Solche „offenen Ateliers“ haben in den letzten Jahren einige Künstler(innen) hervorgebracht. Das gilt im übrigen ebenso für andere US-amerikanische Kunstzentren außerhalb Kaliforniens, z B. für das Pure Vision Art Center in New York (vgl. Theunissen & Schubert 2010).

Um Inklusion und Teilhabe zu fördern, haben mehrere Kunstzentren Kunstmakler engagiert, die Zusammenarbeitsformen mit Stiftungen (z. B.P. Getty Foundation, LA), Universitäten, Gemeinden und öffentlichen Museen aufsuchen und publikumswirksame Ausstellungen in Galerien, Kunstzentren, öffentlichen Gebäuden, Banken, Restaurants o. ä. organisieren. Dabei wird Wert darauf gelegt, dass nicht eine bloße „Behindertenkunst“ präsentiert wird, sondern eine Zusammenschau von Bildwerken behinderter und nichtbehinderter Künstler/innen. Derartige Initiativen stehen für einen „inklusiven Kunst- und Kulturbetrieb“.

4. 2. Inklusive Projekte im Gemeinwesen

Das zweite Beispiel steht für inklusive Kunst- oder kulturstiftende Projekte, die neben einem umfassenden Kursprogramm im Gemeinwesen durchgeführt werden und sowohl an Menschen mit Behinderungen als auch an andere Bürger/innen adressiert sind. Einige bemerkenswerte Angebote seien genannt:

ART Orchestra – ein Projekt, das Menschen mit Behinderungen Möglichkeiten bieten soll, die “innere Welt” klassischer Musik kennen zu lernen und sich durch eigene Interpretationen einer „Orchestral Suite“ auszudrücken. Höhepunkte dieses Projekts sind öffentliche Auftritte im Kunstzentrum des entsprechenden Dienstleisters sowie in lokalen Kulturhäusern oder Stätten der Kleinkunst.

Wellness Programme (z. B. musikalische Entspannungsangebote; *group drumming*) für behinderte und nichtbehinderte Personen, insbesondere auch für Mitarbeiter/innen, die in sozialen Einrichtungen oder Organisationen tätig sind. Dabei geht es vor allem eine präventive Gesundheitsförderung, um vorbeugende Hilfen gegen Burnout sowie um Abbau von Stress oder psychischen Belastungen im Rahmen des Arbeitsalltags.

Musiktherapeutische Programme in Krankenhäusern oder anderen sozialen Einrichtungen zur präventiven Gesundheitsförderung oder zur Intervention bei akuten Krisen, psychischen Störungen oder anderen schweren Erkrankungen (z. B. auch als palliative Care).

Gemeindebezogene Programme einer integrations- und inklusionsfördernden Kulturarbeit, Zusammenarbeitsformen und Verträge mit anderen non-profit Organisationen, Freiwilligenagenturen, Erziehungs- und Bildungseinrichtungen, Bücherei, Theater, YMCA, Universitäten oder Stiftungen. Fokussiert werden dabei schulbegleitende und nachschulische Freizeit- und

kreative Angebote sowie soziale Clubs für Heranwachsende in riskanten Lebenslagen sowie für Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit Lernschwierigkeiten (geistiger Behinderung) oder Autismus.

ArtBeat for Humanity – ein Gemeinschaftsprojekt mit dem Remo Recreational Music Center in North Hollywood, das sich auf „*drum art*" spezialisiert hat und in Zusammenarbeit mit Remo Drums und bekannten Schlagzeugern die „heilende Kraft von Musik als Therapie" zur Prävention oder als Intervention traumatisch geschädigter Familien mit behinderten Kindern oder Erwachsenen nutzt.

ArtBeat Radio – ein Projekt mit behinderten Personen und einem professionellen Musiker, das sowohl zu einer Musikgruppe (*garageband*) geführt hat, die eigene Musikstücke produziert und eigene Radioshows im Großraum Los Angeles arrangiert, als auch der Projektgruppe Gelegenheit bietet, den alltäglichen Betrieb eines Radiosenders kennen und durch eigene Programme und Interviews mit Hörer/innen nutzen zu lernen. Dadurch soll zugleich behinderten Menschen im Sinne von Empowerment eine Stimme und ein Forum für eigene Belange gegeben sowie ein Stück öffentliche Aufklärungsarbeit und Bewusstseinsbildung geleistet werden.

Soziale Unternehmensprogramme zur Förderung und Unterstützung eines „inklusiven Lebens in der Gemeinde". Hierunter werden verschiedene Projekte gefasst, zum Beispiel die Pflege einer Webseite (Café Press) zum Verkauf von Designartikeln oder anderen Kunstprodukten (Bilder, Skulpturen), die in den Kunstzentren hergestellt werden; eine in Zusammenarbeit mit Remo Drums angebotene „*buisness class*", in der die Teilnehmer/innen lernen, Designs für Verpackungen, Logos, Kataloge oder Event-Flyer zu entwerfen und herzustellen sowie Einblicke in die Vermarktung von Produkten oder Events gewinnen können; die Führung eines kleinen Geschäfts (Go! Store), das sämtliche Produkte des Kunstzentrums des Dienstleisters zum Verkauf anbietet. Hierbei werden die betreffenden Personen ihren Voraussetzungen und Fähigkeiten entsprechend in sämtliche Aufgaben und Abläufe eines Verkaufsbetriebs eingeführt und für den Kundenservice geschult und qualifiziert.

5 Resümee

Die vorausgegangenen Ausführungen lassen unschwer erkennen, dass in Kalifornien am Beispiel der Los Angeles Area eine moderne Behindertenarbeit Fuß gefasst hat, bei der Kunstzentren eine bedeutsame Rolle im Hinblick auf Leitprinzipien wie Empowerment, gesellschaftliche Teilhabe und Inklusion zukommt. Im Unterschied zu Deutschland handelt es sich bei den beschriebenen Kunstzentren nicht um „Unter- oder Nebenabteilungen" von Werkstätten für behinderte Menschen, noch um soziale Prestigesysteme innerhalb gettoi-

sierter Komplexeinrichtungen für Menschen mit Behinderungen, sondern um eigenständige, politisch wertgeschätzte und anerkannte Institutionen „freier Kunst", die als zugehörig zu einer Gemeinde das sozio-kulturelle Leben in einer multikulturellen Gesellschaft bereichern sollen. Nun haben gerade im Großraum Los Angeles die Welten der (populären) Künste und Architektur, Outsider-Kulturen, Musik- und Filmindustrien und unüberschaubar viele ästhetische Aktivitäten im öffentlichen Raum einen exklusiven Stellenwert für ein gesellschaftliches Leben, das die individuelle Freiheit und Selbstverwirklichung zu schätzen weiß. Vielleicht ist es unter solchen Bedingungen für Organisationen der Behindertenhilfe einfacher, sich mit entsprechenden Projekten einzubringen und dadurch die Chancen zu erhöhen, dass Menschen mit Behinderungen als „*part of the community*" anerkannt werden. Gleichwohl können wir vieles anhand der aufgezeigten Konzepte und Beispiele lernen:

(1) wie sich Institutionen der Behindertenhilfe als niedrigschwellige soziale Systeme „inklusiv" im öffentlichen Raum einbringen und vernetzen können,
(2) dass Kunst ein herausragendes Medium für „*self-empowerment*" und Inklusion sein kann,
(3) dass „offene Angebote" und subjektzentrierte Arbeitsformen ein Vehikel für Persönlichkeitsentwicklung, psychische Gesundheit und mehr Lebensqualität sind,
(4) dass durch eine systematische und offensive Werbung und Öffentlichkeitsarbeit „inklusive Strukturen" geschaffen und „inklusive Partnerschaften" aufgebaut und stabilisiert werden können,
(5) dass ein Mix aus professioneller und informeller Unterstützung für inklusive Prozesse besonders tragfähig zu schein scheint,
(6) dass Inklusion nicht allein Sache der Behindertenhilfe sein kann, sondern der Unterstützung von Politik, Wirtschaft und anderen Leistungsträgern im öffentlichen und privaten Leben sowie der breiten Bevölkerung bedarf,
(7) dass Menschen mit Behinderungen im öffentlichen Raum willkommen sind,
(8) dass es eine Bereitschaft in der Bevölkerung gibt, Menschen mit Behinderungen als „*part of the community*" anzuerkennen und zu unterstützen und
(9) dass ein Leben behinderter Menschen in Inklusion keiner eng gestrickten Heilpädagogik, sondern einer sozialraumorientierten und lebensweltbezogenen Behindertenarbeit bedarf (vgl. Theunissen 2012).

Bleibt zu guter Letzt die Hoffnung, dass der hier aufgezeigte Weg einer integrations- und inklusionsfördernden Behindertenarbeit weiter aufrecht erhalten werden kann, auch wenn die Behindertenhilfe im hochverschuldeten Kalifornien erneut mit Budgetkürzungen konfrontiert wird. Dieses Problem zu meistern ist eine Kunst, an der sich die Tragfähigkeit der Inklusion behinderter Menschen beweisen kann.

Literatur

Arte: Die Kunst der Namenlosen: Art Brut, TV La Sept. ARTE, Mai 2000.

Mürner, Christian (2008): An der Quelle der Kunst – Die Hamburger Arbeitsgemeinschaft „Die Schlumper". In: Theunissen, Georg (Hrsg.): Außenseiter-Kunst. Außergewöhnliche Bildnereien von Menschen mit intellektuellen und psychischen Behinderungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 143–156.

Peiry, Lucienne (2005): Art Brut. Jean Dubuffet und die Kunst der Außenseiter, Paris: Flammarion.

SDR (1996): „Wann i mag, mal i" – Georg Brand Künstler und Einpacker, ein Film von Michael Koechlin, Stuttgart.

Theunissen, Georg (2008): Art Brut und Außenseiter-Kunst. In: Theunissen, Georg (Hrsg.): Außenseiter-Kunst. Außergewöhnliche Bildnereien von Menschen mit intellektuellen und psychischen Behinderungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 15–66.

Theunissen, Georg (2012): Lebensweltbezogene Behindertenarbeit und Sozialraumorientierung. Freiburg: Lambertus.

Theunissen, Georg (Hrsg.) (2013): Kunst als Ressource in der Behindertenarbeit. Marburg: Lebenshilfe.

Theunissen, Georg (2014): Der Umgang mit Autismus in den USA. Das Beispiel Kalifornien. Stuttgart: Kohlhammer.

Theunissen, Georg/Schubert, Michael (2010): Starke Kunst von Autisten und Savants. Freiburg: Lambertus.

Teil II: Praxisperspektiven

Pädagogische Kunsttherapie mit Kindern und Jugendlichen in einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Emotional-soziale Entwicklung

Petra Vogt

Die kindliche Lebenswelt wird stark vom gesellschaftlichen Wandel beeinflusst. Wir erleben heute einen Transformationsprozess hin zur Postmoderne, der diverse kontextuelle, strukturelle und familiäre Veränderungen zur Folge hat, mit denen Kinder zurechtkommen müssen. Identitätsgefährdende Einflüsse nehmen dadurch zu. Der Anteil von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeit in unserer Gesellschaft steigt (vgl. Myschker 2014: 80). Dies ist ein Anlass, die Ursachen für Verhaltensauffälligkeit und die Förderung dieser Risikogruppe stärker in den Blick zu nehmen, um präventiv, fördernd und rehabilitativ unterstützen zu können, Benachteiligungen auszugleichen und gesellschaftliche Exklusion zu verhindern. Dabei werden hohe Anforderungen an die Helfersysteme gestellt. Denn diese Kinder und Jugendlichen sind meist multimodalen Belastungen ausgesetzt, die große Beeinträchtigungen zur Folge haben und auch pädagogisch-therapeutische Interventionen an Schulen nötig machen. Bedingt durch die langjährige Tätigkeit in einer Bildungseinrichtung mit dem Förderschwerpunkt Emotional-soziale Entwicklung (ES) als Lehrkraft mit sozialpädagogisch, kunsttherapeutischem Handlungsrepertoire, habe ich vielfältige Erfahrungen mit der Förderung dieser Klientel machen dürfen. Die Umsetzung eines pädagogisch-kunsttherapeutischen Förder- und Unterrichtskonzeptes mit den Methoden „Werkstattprinzip“ und „Projektarbeit“ als Baustein im Schulalltag an einer Förderschule verdeutlicht, dass dieses besonders geeignet ist, bei den Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeit eine individuelle Lernbasis aufzubauen (vgl. Meis 2012:

101ff.). Das folgende Praxisbeispiel aus meinem Arbeitskontext verdeutlicht die Möglichkeiten zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit kognitiven und/oder emotional-sozialen Beeinträchtigungen an einer Förderschule (ES) mittels Pädagogischer Kunsttherapie (PädKT). Hierbei ist es wichtig, die Handlungsgrundlagen formaler Bildungsinstitutionen zu berücksichtigen.

1 Grundlagen

Für den adäquaten Einsatz pädagogisch-kunsttherapeutischer Interventionen bei Schülerinnen und Schülern an einer Förderschule (ES) sind verschiedene Erklärungsansätze von Verhaltensauffälligkeit zu berücksichtigen, da sie die Grundlage für professionelle Handlungskompetenzen der Helfersysteme bilden. Hervorheben möchte ich den „pädagogischen Aspekt" (vgl. Myschker 2014: 135). Dieser basiert hauptsächlich auf systemisch-konstruktivistischen Erkenntnissen und auf einem synthetisch-integrativem Paradigma (vgl. ebenda: 137). Demnach resultiert sämtliches Verhalten eines Individuums aus einer aktiven Auseinandersetzung mit seiner Umwelt. Der Focus liegt also auf dem Verhalten und Erleben im Kontext der Beziehungssysteme, in dem es auftritt. Diese Interaktionsprozesse zwischen dem Individuum und seinen Systemen lösen eine Verhaltensauffälligkeit aus. Nach diesem Ansatz sind im Hinblick auf die Verursachung und Genese von Verhaltensauffälligkeit alle Einsichten und Erkenntnisse zu berücksichtigen, die individuelle und Umweltfaktoren verdeutlichen und diese in einen interaktionalen Zusammenhang bringen können (vgl. ebenda S.138). Der genannte Aspekt bildet u.a. die Basis für pädagogisch-kunsttherapeutisches Handeln. So wird es ermöglicht, dass Ursachengeflecht für die Entstehung von individueller Verhaltensauffälligkeit zu durchschauen und wirksame pädagogisch-kunsttherapeutische Maßnahmen umzusetzen.

Aus kunsttherapeutischer Sicht ist Verhaltensauffälligkeit von Kindern und Jugendlichen auch zu verstehen als Einschränkung bzw. Fragmentierung ihrer Spiel- und Symbolisierungsfähigkeit. Pädagogische Praxis kann daher PädKT mit dem Ziel nutzen, „noch nicht, oder nicht mehr vorhandene Fähigkeit zum symbolischen Spiel (wieder) herzustellen" (Domma 2006: 175), und dadurch eine individuelle Lernbasis aufzubauen, um einen sachorientierten Kunstunterricht im Klassenkontext zu ermöglichen. Im Arbeitsfeld Förderschule (ES) beruht diese Methode auf einer fortlaufenden Förderplanung, ist ressourcenorientiert und richtet sich nach den jeweiligen Problemlagen der Schülerinnen und Schüler. Eine pädagogische Diagnose ermöglicht das Verstehen des Kindes in seiner Familiensituation bzw. in seinem sozialen Umfeld und berücksichtigt die fünf Bereiche der nicht-leistungsbezogenen Persönlichkeit, sodass die richtige pädagogisch-therapeutische Förderung und Be-

gleitung bei individueller Verhaltensauffälligkeit Anwendung finden kann. Diese fünf Bereiche werden von Seitz folgendermaßen benannt:

- Verhaltensstile
- Motive
- Selbstbild
- Das Bild von der Um- und Mitwelt
- Gefühle und Stimmungen (vgl. Stein 2006: 15 ff.).

Die systematische Betrachtung dieser Bereiche bei einem Kind oder Jugendlichen ist eine Handreichung, um die Art der Verhaltensauffälligkeit pädagogisch zu diagnostizieren. Das Vorhandensein solcher Auffälligkeiten lässt sich nicht absolut bestimmen, sondern ist immer im Verhältnis zu bestimmten Bezugsnormen zu sehen. Speck betont (1979: 6f.), dass Interventionen bei Verhaltensauffälligkeit deshalb vorwiegend auf die Bereitstellung von Möglichkeiten zur Veränderung innerer Verhaltensmuster und zur individuellen Anpassung an äußere Rahmenbedingungen sowie auf den Erwerb und die Stärkung emotionaler und sozialer Fähigkeiten gerichtet sind. Die adäquaten individuellen Interventionen basieren auf einem Verständnis von Ursache und Entstehung von Verhaltensauffälligkeit mit dem Ziel der Steigerung:

- der Selbst- und Fremdwahrnehmung
- der Konzentration und Aufmerksamkeit
- des Selbstwertes und -vertrauens
- der Selbststeuerung im Umgang mit Gefühlen und Impulsen
- der kommunikativen Kompetenz
- der Frustrationstoleranz und Erweiterung der Konfliktlösungsstrategien (vgl. Kultusministerkonferenz 2000: 8ff.).

Hierbei erfolgt die Orientierung der sonder- und sozialpädagogischen Helfersysteme der Schule, bezüglich der zu erreichenden überfachlichen Kompetenzen, am Referenzrahmen zur Schulqualität NRW Punkt 1.1.2 (Ministerium für Schulen und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2014). Diese empfohlenen Ziele der Kultusministerkonferenz zur Verminderung von Verhaltensauffälligkeit zeigen Identitäten zum Schutzfaktorenkonzept der Resilienz (psychische Widerstandsfähigkeit) (vgl. Klein 2012: 26 auch Fröhlich-Gildhoff 2011; Kipker 2008; Wustmann 2004), welches u.a. die Förderung der Basiskompetenzen als Grundlage hat. Dieser Exkurs verdeutlicht, dass die Resilienztheorie geeignet ist, um ein Handlungskonzept, wie die PädKT, zur Prävention, Förderung und Rehabilitation bei Verhaltensauffälligkeit an einer Bildungseinrichtung zu begründen, ohne an dieser Stelle ins Detail gehen zu können.

2 Praxis

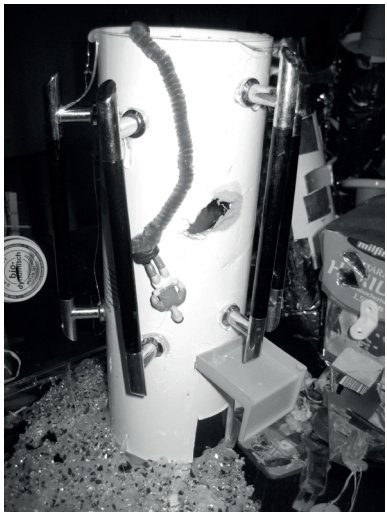
Das pädagogisch kunsttherapeutische Konzept wird in meinem Arbeitsfeld derzeit in Einzel- und Kleingruppenförderung, mit einem Werkstattprinzip und in künstlerischer Projektarbeit umgesetzt, in denen Dialogprozesse im Vordergrund stehen. Ein Fokus liegt auf der Steigerung der persönlichen Kompetenzen (Resilienzfaktoren), besonders der emotional-sozialen Basiskompetenzen der Kinder und Jugendlichen über den Gestaltungsprozess und das entstandene Werk (vgl. Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011: 15f.). Wichtig dabei ist ebenfalls die Stärkung sozialer Faktoren wie z.B. die Anbindung an die Institution Schule und der professionelle Beziehungsaufbau. Dabei setze ich Techniken ein, die niederschwellig sind, die motivierende, gestaltend-spielerische, aber auch destruktive Arbeiten ermöglichen und autobiographisch, subjektzentriert sind. Grundvoraussetzungen für eine positive Resonanz zwischen den Kindern, Jugendlichen und mir als pädagogische Kunsttherapeutin ist meine wertschätzende Haltung und der Aufbau einer professionellen emotional-warmen Arbeitsbeziehung. Diese ist durch eine ganzheitliche Sichtweise geprägt. So erfahren in meiner Förderung alle physischen und psychischen Prozesse der Schülerinnen und Schüler und ihr Lebenskontext Beachtung. Ausgangspunkt für die Förderung sind die vorhandenen Ressourcen der Schülerinnen und Schüler. Ich begleite diese in ihrem kreativen Tun und unterstütze, im Sinne Winnicots (vgl. 2006), sodass selbstbestimmtes Lernen und das Schaffen eines Werkes, möglich ist. Wichtig ist mir, in der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen, eine respektvolle und wertschätzenden Atmosphäre an einem „sicheren Ort“ ohne Benotung ihrer Gestaltung. Neben meiner fachlichen Qualifikation sehe ich besonders meine Haltung zu den Schülerinnen und Schülern und zur Kunst, eine tragfähige Beziehung unter dem Prinzip der Freiwilligkeit und des selbstbestimmten Lernens und eine angemessene Werkstattgestaltung mit Zugang zu vielfältigen Materialien, als wichtige Komponenten an, um eine Stärkung der Ich-Identität der Kinder und Jugendlichen mittels der Kunst zu ermöglichen, und sie dabei zu unterstützen, ihre individuelle Lernbiografie positiv zu beeinflussen.

Im Folgenden beschreibe ich die pädagogisch-kunsttherapeutische Förderung mit „Jan“, der Name des Schülers wurde geändert, von Dezember 2012 bis Mai 2015:

Dezember 2012: Erste Kontaktaufnahme und pädagogische Diagnose:
Jan (14 Jahre) lerne ich an seinem ersten Tag an einer Förderschule (ES) im Dezember 2012 bei einer künstlerischen Projektarbeit kennen. Er wirkt verschlossen und unsicher. In dieser Stunde beenden wir ein Klassenprojekt in dem die Schülerinnen und Schüler über drei Monate ihre „Megacity“ im Sinne des Recyclings gestaltet haben. Die Atmosphäre ist gut und alle sind freundlich zu Jan. In dieser Stunde bitte ich alle Schülerinnen und Schüler, sich an einer

Stelle in der „City“ zu verorten. Jan beteiligt sich und platziert seine Figur wie in Abb. 1 zu sehen ist. Dazu sagt er: „Ich springe kopfüber von einem Hochhaus. Das Seil ist ganz schön locker. Ich weiß nicht, ob es hält und keiner merkt es.“

Abb. 1: Jans Figur in der Megacity



Ich werte es sehr positiv, dass er sich an der Klassenaktivität beteiligt, nehme wertschätzend Kontakt auf. Er spiegelt mir in dieser Stunde seine Unsicherheit, seine Ängste und die Bitte um Zuwendung. Dies nehme ich sehr ernst und gehe morgens und in Pausensituationen auf ihn ein, was er gerne annimmt, und so vertiefen wir unseren Kontakt. Weiterhin leite ich in seiner Klasse den pädagogisch-kunsttherapeutischen Projektunterricht. Positiv nimmt er diesen Rahmen an. Allerdings merke ich schnell, dass er sehr belastet ist. Bei Konflikten geht er in die Opferrolle und zieht sich aus der Klassengemeinschaft zurück. Daher entscheide ich mich mit dem Klassenteam, Jan eine Einzelförderung in der Kunstwerkstatt anzubieten, um ihn zunächst zu stabilisieren. In den Pausen vor unserer ersten Förderstunde ist er motorisch sehr unruhig und kaum ansprechbar. Er wirkt sehr angespannt, unsicher und gestresst. Laut Klassenlehrer entspannt er sich nur, wenn er isoliert am Computer arbeiten darf. Auch in der Wohngruppe spielt er viele Computerspiele. Folgende Informationen über Jans Entwicklung entnehme ich im Januar 2013 der Schulakte:

- Aug 2005 bis Juli 2008

Jan lebt mit seinem älteren Bruder bei den Eltern. Die Einschulung von Jan erfolgt im August 2005. Er verbleibt drei Jahre in der jahrgangsübergreifenden Schuleingangsphase. Er ist freundlich und hilfsbereit, zeigt allerdings massive Aufmerksamkeits- und Konzentrationsschwierigkeiten. Er sucht dann lautstark, motorisch – dynamisch Kontakt zu Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften. Er zeigt geringes Selbstwertgefühl.

- März 2008

Bei Jan wird ein erhöhter Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung festgestellt. Er wechselt die Grundschule (Umzug) und wird in Klasse drei und vier im „Gemeinsamen Unterricht“ zwei Stunden pro Woche sonderpädagogisch gefördert. Aufgrund des lang anhaltenden schwerwiegenden und umfangreichen Förderbedarfs wird ein Wechsel auf eine Förderschule (ES) empfohlen. Jans körperliche und geistige Entwicklung verlief bis auf

geringe Schwächen normal. Bei der Überprüfung der kognitiven Fähigkeiten erzielte er durchschnittliche Werte.

- Jan. 2010 bis Aug. 2011

Jan ist in der 5. Klasse der Förderschule (ES). Er erlebt die Trennung der Eltern und lebt mit seinem Bruder zunächst bei der Mutter. Jan hat kaum Kontakt zum Vater. Er äußert seine Sorge um Familienmitglieder. Dies sind massive Ängste um Leib und Leben. Die Mutter zeigt sich psychisch instabil und mit der Erziehung überfordert.

- Sept. 2011 bis Oktober 2012

Jan lebt nun mit seinem Bruder beim Vater und dessen Lebensgefährtin mit deren drei Kindern in einem Haushalt. Mit einem der Kinder der Lebensgefährtin hat er schwere Konflikte zu Hause und in der Schule. Erstmals zeigt Jan aggressives Verhalten gegen Mitschüler. Er fühlt sich nirgends zugehörig, weder in der Schule noch beim Vater (Probleme zu Hause und in der Schule wegen der Konflikte zum Sohn der Lebensgefährtin). Seine Selbststeuerung im Umgang mit Gefühlen und Impulsen ist gering. Er spricht nicht über seine Gefühle. Der Vater und das Jugendamt entscheiden sich für eine Heimunterbringung von Jan.

- Dezember 2012

Jan lebt seit sechs Wochen in einer Jugendhilfeeinrichtung. Mit diesem häuslichen Wohnwechsel ist auch ein Schulwechsel im Rahmen der Förderschulen verbunden. Die Trennung von den Eltern, dem Bruder, der gänzliche Kontaktverlust und seine jetzige Wohnsituation ohne emotionale Bezugsperson machen Jan sehr vulnerabel.

Januar bis Februar 2013: Start der pädagogisch-kunsttherapeutischen Förderung nach dem Werkstattprinzip:
Die ausgewählten Fördereinheiten werden im Folgenden chronologisch, teilweise etwas verkürzt dargestellt. Die pädagogisch-kunsttherapeutische Förderung wird durch Ferienzeiten oder systembedingt unterbrochen, was an entsprechender Stelle im Text vermerkt ist. Durchgängig ist Jan in dieser Zeit Schüler an dieser Bildungseinrichtung, sodass eine fortlaufende Entwicklung betrachtet werden kann. Das Praxisbeispiel mit den ausgewählten Einheiten in einem Gesamtzeitraum von zweieinhalb Jahren gibt einen exemplarischen Überblick über die Möglichkeiten der Förderung mittels PädKT bei einem Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeit an einer Schule (ES). Hier beschreibe ich die ersten Stunden der pädagogisch-kunsttherapeutischen Einzelförderung mit Jan:

Schon in der Pause vor unserer ersten Stunde nehme ich Kontakt zu ihm auf, um ihn auf die Förderstunde vorzubereiten. Gemeinsam gehen wir aus der Pause in die Kunstwerkstatt. Zunächst wirkt er verunsichert, doch als wir die Werkstatt betreten, schaut er sich neugierig um. Er entdeckt ein Buch über

Mosaike, was ihn sehr fasziniert. Wir schauen uns dies zunächst gemeinsam an und tauschen uns über die Bilder aus. Seine Aufmerksamkeit richtet sich spontan auf die Abbildung eines Steinmaules und er möchte dies gestalten. Er blättert weiter und entdeckt einen goldenen Totenkopf. Auch diesen möchte er darstellen. Zunächst möchte Jan die Abbildungen fotografieren, um diese mit in seine Wohngruppe nehmen zu können. Ich spüre seine Anspannung und Unruhe. Er symbolisiert mir über die Art seiner ausgewählten Bilder, dass ihn innere Konflikte, destruktive Gefühle belasten. Zunächst biete ich Jan an, mit Ton zu arbeiten. Die weiche erdige Substanz regt das sinnhafte Ertasten an, weckt taktile Sensibilität. Ton bietet der formenden Hand Widerstand. Ton reagiert, verändert sich, ist aber in feuchtem Zustand trotzdem nicht zu zerstören (vgl. Schottenloher 1995: 75f.). Das dreidimensionale Gestalten mit diesem Material ist sehr körperlich. Die Unmittelbarkeit der Berührung bedeutet auch direkten Kontakt mit sich selbst und fördert den Ausdruck von Gefühlen. Elisabeth Tomalin weist darauf hin, dass sehr oft „ das was in Ton betont wird, auch vom Unterbewussten her das Allerwichtigste ist“ (Tomalin 1993: 80). Sofort stimmt Jan freudig zu mit diesem Material zu arbeiten. Er schlägt mit Vergnügen und Kraft zehn Minuten den Ton auf den Tisch. Diese Tätigkeit bietet Jan Katharsis (griechisch = Reinigung). Er kann dadurch seine aufgestauten destruktiven Triebe ausleben und wirkt danach entspannter. Er beginnt dann zügig zu formen. Ich arbeite dicht neben ihm und grundiere zunächst eine Holzplatte, um seine Aktionen abzuwarten und ihm im Sinne der „good-enough-mother“ von Winnicot sein Spiel zu ermöglichen. Die Förderung der Spielfähigkeit ist ein Leitziel der Pädagogischen Kunsttherapie. Spielfähigkeit schafft Kompetenzen, sich selbstreguliert zu bilden. Jan findet in sein Spiel. Er erzählt beim Formen. Dabei zeige ich meine Aufmerksamkeit und biete ihm einen sicheren Rahmen, in dem er agieren kann. Er plastiziert verschiedene Figuren und bindet mich stark in ein. Am Ende der Einheit wirkt Jan entspannt und zufrieden. Gemeinsam arrangieren wir sein Werk auf einer Platte. Jan fotografiert dies, kann so seine „Urheberschaft“ (vgl. Stern 2003: 61ff.) verinnerlichen und darüber seinen Selbstwert steigern. Die Objekte werden mit einer Kartonmauer besonders geschützt und sorgsam von uns beiden auf dem Schrank deponiert. Damit zeige ich meine Wertschätzung für ihn und sein Werk. Dieser Stundenabschluss ist wichtig und hilft Jan aus dem „Intermediären Spielraum“ (vgl. Winnicot 2006: 23) heraus, wieder in die Realität zu finden. Ich verzichte bewusst auf eine verbale Reflexion, um ihn nicht zu überfordern und das Erlebte zunächst in seinem „ES“ (vgl. Mertens 2007: 186ff.) unterbewusst wirkmächtig werden zu lassen, damit er den Prozess langsam verarbeiten kann. Zum Abschluss lobe ich ihn sehr und bedanke mich für seine tolle Arbeit. So motiviere ich ihn zusätzlich für die nächste Einheit. Ich frage ihn, ob er wiederkommen möchte. Er bejaht dies und strahlt! Dann lade ich Jan für die nächste Woche in die Einzelförderung ein und verabschiede ihn.

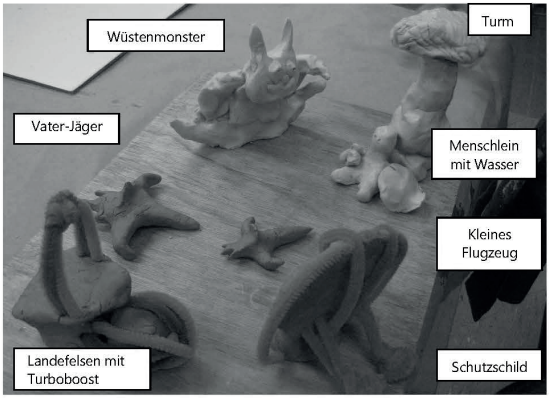
Für die erste Arbeitsstunde ist es sehr erstaunlich, was Jan geschafft hat, wenn ich bedenke, wie unruhig er in diese Stunde kam. Seine Neugierde und seine Freude an der Gestaltung und am Spiel haben ihm geholfen, sich etwas zu entlasten und den selbstschädigenden Tendenzen des absoluten Rückzuges entgegenzuwirken. Über sein Spiel hat Jan die Beziehung zu mir vertieft und viele Ressourcen wie Kreativität, Neugierde, Freundlichkeit, Hilfsbereitschaft, Offenheit, Mut oder Flexibilität gezeigt. Dinge, die einer Autonomieentwicklung und somit einer Ich-Stärkung dienen. Diese werde ich weiter fördern und ihm bewusst machen, um seine Selbstwirksamkeitsüberzeugung, sein Selbstvertrauen, zu steigern.

Jan erscheint eigenständig zur nächsten Fördereinheit und hat während der vergangenen Woche stetig nach dem Termin gefragt. Er setzt sich schnell und freut sich, wieder in der Kunstwerkstatt zu sein. Sofort entdeckt er seine Figuren und arrangiert diese neu. Da die Figuren zerbrechlich sind, lackieren wir diese zunächst, wobei er mir genaue Anweisungen gibt, wie dies zu geschehen hat. Leider zerfällt ihm dabei seine Leiter in viele Teile. Er ist zunächst sehr traurig und zeigt Rückzugstendenzen. Daher biete ich an, die Leiter mit ihm zu reparieren. Er akzeptiert meine Intervention, reagiert flexibel und möchte sogar eine neue Leiter aus anderem Material gestalten. Er sagt nach der Neugestaltung: „Jetzt ist die Leiter sogar viel schöner und stabiler“ (siehe Abb.2: Jans Leiter aus Pfeifenputzern und das gesicherte Menschlein).

Abb. 2 (s.a. Bild 2): Jans Leiter aus Pfeifenputzern und das gesicherte Menschlein

Jan findet hier in einer Krisensituation einen Lösungsweg, mit dem Stress durch die zerstörte Leiter umgehen zu können. Er nutzt seine Ressource Kreativität, um die Situation positiv umzudeuten. Dies ist für ihn eine gewinnbringende Erfahrung, die ihn darin unterstützt, seine Frustrationstoleranz zu steigern und Bewältigungsstrategien zu erweitern, um die Rigidität seines kompromissbildenden Verhaltens zu verringern. Am Ende der intensiven Stunde lobe ich besonders Jans Lösungsstrategien, den Ton zu stabilisieren, und seinen Mut, trotz anfänglicher Enttäuschung, daran weiterzuarbeiten, und dabei Durchhaltevermögen und Konzentration zu zeigen. Zusätzlich wertschätze ich seine kreative Gestaltung. Alle Figuren bleiben erhalten und werden gewissenhaft arrangiert. Jan fotografiert sein Werk der ersten und zweiten Stunde (siehe Abb. 3) und wir sichern dies wieder auf dem Schrank.

Abb. 3 (s.a. Bild 4): Jans Figuren der ersten und zweiten Einzelförderung



Tiefenhermeneutisch gesehen beschützt Jan im Spiel die Therapeutin (symbolisch als Menschlein dargestellt) und diese ihn in dem Symbol Wüstenmonster. Darüber wird die Arbeitsbeziehung Schüler/Therapeutin vertieft. Der Vater(-Jäger) bedroht Jan (Wüstenmonster, kleines Flugzeug) und die Therapeutin (Menschlein, Schutzschild). Der Vater agiert in Jans Wahrnehmung aggressiv. Jan lehnt sich im Spiel dagegen auf und sucht in der Therapeutin eine Verbündete, die ihn unterstützt. Er eröffnet mir einen Einblick auf die Ursachen seiner inneren Konflikte, er nimmt den Vater, zu dem er derzeit keinen Kontakt mehr hat, als Aggressor war und lässt ihn im Spiel entsprechend agieren. Jan findet in seiner fiktiven Realität einen Weg, sich zu schützen, zu stärken, sich Hilfe zu holen und nach seinen eigenen Gesetzen gegen den Vater vorzugehen, was ihm in der realen Welt bisher nicht möglich war. Dadurch findet Jan einen Weg, seine aufgestauten destruktiven Gefühle gegen den Vater gefahrlos autonom auszuleben und diese im Spiel zu kanalisieren. Über die Kunst, den Akt der Gestaltung mit dem sensitiven Material Ton, gelangen seine Konfliktthemen, wie die Vater-Sohn-Beziehung, in Jans Vorbewusstsein und können bearbeitet werden. Dadurch erfährt Jan eine Entlastung, die es ihm später ermöglicht, sich besser auf Gruppennormen einzulassen und angemessene Fremdbestimmtheit zulassen zu können.

Zu Beginn der folgenden Stunde möchte Jan eine Umgebung für seine Figuren schaffen. Er baut eine Wüstenlandschaft in einen Karton. Basis bildet viel feiner Sand, mit dem Jan lange im Karton ohne die Figuren spielt. Die Hände gleiten in den Sand. Er lässt diesen durch die Finger rieseln, konzentriert sich auf das Fühlen. Diese Körperwahrnehmung genießt er sehr. Fast meditativ versenkt er die Hände im Sand. Dabei strahlt er mich an und ich lächle zurück, bestärke ihn durch meinen Gestus in seinem Tun und bleibe stumm bei ihm. Nach zwanzig Minuten malt Jan mit dem Finger Zeichen in den Sand, schaut mich an und verwischt diese. Er lädt mich ein, auch in den

Sand zu zeichnen. Ich greife seine Bewegungen auf. Und wir wechseln uns ab. Nach weiteren zehn Minuten beendet Jan zufrieden unsere nonverbale Kommunikation und fordert verbal mehr Material für seine Landschaft. Muscheln, Steine, Moos werden von ihm in der Sandkiste arrangiert und seine Tonfiguren werden in diese Landschaft gestellt. Er ist sehr zufrieden mit seinem Werk und wirkt ruhig und ausgeglichen. Diesmal möchte er seine Objekte mit in die Wohngruppe nehmen, um dort damit weiter zu spielen. Er lässt sich von seinem Bezugsbetreuer abholen und spielt mit diesem noch vor der Schule in der Sandkiste.

In den ersten Förderstunden arbeitet Jan an seiner Kommunikationskompetenz auf verbaler (z.B. Figurendialog) und nonverbaler Ebene (z.B. Sand- Interaktion). Dabei fördert er über den Gebrauch sensitiver Materialien wie Ton und Sand seine basale Wahrnehmung, was eine notwendige Grundlage für eine Verbesserung der Selbst- und Fremdwahrnehmung darstellt. Er erweitert seine Spielfähigkeit und Bindungskompetenz über die Interaktion mit der Therapeutin und dem Material. Ebenfalls arbeitet Jan an seiner Frustrationstoleranz (zerbrochene Leiter) und erweitert seine Bewältigungsstrategien, indem er seine Ressourcen entdeckt und nutzt. Dies steigert sein Selbstbewusstsein und sein „Urheberschaftsempfinden" trägt zur Steigerung seines Selbstwertes bei. Innere Konflikte, eine mögliche Ursache für seine Verhaltensauffälligkeit, sind durch sein Spiel für Jan verfügbar, zugänglich geworden und in sein Vorbewusstsein gerückt. Es besteht für Jan nun die Möglichkeit, sich diesen Konflikt bewusst zu machen, zu bearbeiten und sich dadurch zu entlasten. Des Weiteren erarbeitet er sich ein ästhetisches Objekt und nutzt dies als „Übergangsobjekt" (vgl. Winnicott 2006: 10). Es unterstützt Jan in seiner „realen Welt" mit seinem Bezugsbetreuer in Kontakt zu treten. Über das rekonstruierte Spiel in der Sandkiste mit seinem Bezugsbetreuer transportiert er die schönen Gefühle, die er in seiner Gestaltung erlebt hat, in sein häusliches, ebenfalls konfliktbeladenes Umfeld. Diese positiven Gefühle helfen Jan sich dort wohler zu fühlen und eine Beziehung zu seinem Bezugsbetreuer aufzubauen. Dieser berichtet später von weiteren Spielzeiten zwischen Jan und ihm mit der Sandkiste.

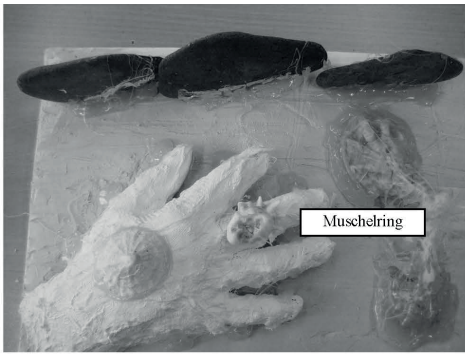
März 2013: Pädagogisch-kunsttherapeutische Projektarbeit:
Zwischen den Einzelstunden begleite ich die Klasse von Jan in einer pädagogisch-kunsttherapeutischen Projektarbeit, in der die basale Wahrnehmungsförderung der Schülerinnen und Schüler angesprochen wird. Wir beschäftigen uns mit der Gipsabformung der Hände in Partnerarbeit.

> Dies ist eine sehr sinnliche, aber auch teilweise sehr fremde Prozedur, bei der die Haut erst eingecremt und dann mit feuchten Gipsbinden bedeckt wird, die allmählich hart und dabei auch zeitweise warm werden (Müller 1999: 115).

Diese Prozedur führt für die Schülerinnen und Schüler zu verschiedenen Empfindungen. Die Haut fungiert dabei als Brücke zwischen innerem Erleben

und äußerer Realität. Das Spüren dieser Grenze kann inneres Erleben bewusst machen. Den Gipsprozess in der Gruppe führt Jan mit mir durch. Noch ist es für ihn wichtig, dass ich ihn begleite und unterstütze. Es bereitet ihm viel Freude. Wieder genießt er den sinnlichen Kontakt mit dem Material sehr. Der pädagogisch-kunsttherapeutische Projektunterricht trägt für Jan zu positiven Gruppenprozessen bei. Jan schafft es nun immer öfter über das Gestalten in der Gruppe und die Rezeption, positiv und offen Kontakt zu seinen Mitschülern aufzunehmen. Jan empfindet seinen Gipsabdruck sehr stark und setzt diesen in Beziehung zu sich selbst. Er verziert die Hand mit einer Muschel wie in Abb. 4: Jans Muschelhand zu sehen ist.

Abb. 4: Jans Muschelhand



Hier stellt Jan über das Symbol des Muschelringes wieder eine Verbindung her zu seinen inneren Konflikten. Er sagt: „So einen habe seine Mutter getragen." Das Thema Bindung-Trennung zu bzw. von den Eltern und die Auseinandersetzung damit, tritt über das gestaltete Symbol des Ringes in sein Vorbewusstsein. Bisher unterdrückt er die Gefühle, die dieses Thema bei ihm hervorrufen. Diesen Bewusstmachungsprozess möchte ich in den folgenden Einzelförderungen aufgreifen und unterstützen, um Jan dabei zu helfen, seine destruktiven Triebe umzulenken und steuerbar zu machen, mit dem Ziel, eine allgemeine Verbesserung der Selbststeuerung im Umgang mit seinen Gefühlen und Impulsen anzustoßen.

März bis Juli 2013: Pädagogisch-kunsttherapeutische Förderung nach dem Werkstattprinzip:
Nach der positiven Erfahrung mit der Gestaltung der Gipshand in der Projektarbeit, möchte Jan eine Gipsmaske von sich anfertigen lassen. Dies geschieht mit ganz viel Vertrauen in mich. Sehr intensiv bin ich um Jans Wohl und Sicherheit in diesem heiklen Prozess bemüht, da sowohl Augen als auch Mund völlig dabei bedeckt werden sollen. Ich lobe Jans Mut und wir vereinbaren Zeichen, die Jan einsetzen soll, um mir sein Befinden zu verdeutlichen oder den Prozess zu beenden. Verbal begleite ich jeden Arbeitsschritt, um Jan Sicherheit zu bieten. Jan schafft es, ruhig und entspannt diesen Eingipsprozess zwanzig Minuten bis zum Erhärten der Maske auszuhalten. Als Jan die Maske vor dem Spiegel abnimmt, betrachtet er sich lange. Er setzt sie auf, nimmt sie wieder ab und berührt sein Gesicht mit und ohne Maske. Für Jan scheint, ne-

ben der Möglichkeit zum Spiel, die sinnliche Erfahrung, der sensomotorische Kontakt mit dem Material besonders wichtig zu sein, um sich Gefühlswelten zu erschließen. Durch das Abnehmen der Maske schafft es Jan, Zugang zu seinem Inneren zu erlangen. Als er vor dem Spiegel sitzt und sich betrachtet, fließen Tränen. Die Körpergrenze der Haut zwischen innen und außen scheint für ihn erfahrbarer, wahrnehmbarer zu werden. Und somit auch das Bewusstsein für innere Vorgänge. Er sagt: „Ich weiß gar nicht wer ich bin. Oft bin ich so wütend, da könnte ich alles kaputt hauen." Dabei wirkt er angespannt. Das erste Mal spricht Jan über seine Gefühle und lässt diese zu. Die Tränen verschaffen ihm Erleichterung. Gemeinsam schauen wir in den Spiegel. Ich lächle und zeige, dass es gut ist zu weinen. Nach einer Ruhephase ahmt Jan mein Lächeln nach. Daraufhin machen wir verschiedene Grimassen und schauen uns im Spiegel an. Das macht Jan Spaß und er wirkt wieder entspannter. Wir versuchen mit unserer Mimik Gefühle nachzuahmen und diese zu benennen. Dabei gefällt Jan die Wut besonders gut. Am Ende der Stunde wird die Maske fotografiert, auf Watte in einen Karton gebettet und gut weggeschlossen. Dieser Stundenabschluss hilft Jan sich zu distanzieren und wieder in die Realität zu finden. Er hat über die sensomotorische Stimulierung und das Symbol der Maske ein Ventil gefunden, seinen Gefühlen Ausdruck zu verleihen. Diese haben einen Weg in sein Bewusstsein gefunden, sodass er seine Gefühle sogar benennen konnte. Jan sagt, dass er gerne mit der Maske weiterarbeiten möchte, weil ihm dies so gut getan habe.

In der nächsten Förderstunde wirkt Jan sehr vital und zielstrebig. Er holt sich sofort seine Maske und den Spiegel, setzt diese auf, nimmt sie wieder ab und betrachtet sich. Er spielt Wut mit und ohne Maske. Er steht auf und bewegt sich schreiend und stampfend durch den Raum. Seine aufgestauten Gefühle können sich entladen. Als er sich erschöpft setzt, biete ich ihm an, die Maske zu bemalen und seinen Emotionen visuell Ausdruck zu verleihen. Jans Symbol „Gruselmaske", zu sehen in Abb. 5, entsteht. Wir reflektieren den Prozess. Jan spricht von Wut auf seine Familie, vom Verletztsein und von dem, was er körperlich spürt (symbolisiert durch das Blut auf seiner Maske). Er spricht von Angst, Trauer und Sorge um seine Familie, die er lange nicht gesehen hat (symbolisiert durch die Farbe schwarz). Am Ende der Stunde verpackt Jan sein Werk sorgsam und nimmt dieses mit in seine Wohngruppe.

Abb. 5 (s.a. Bild 3): Jans Gruselmaske

Nach zweieinhalb Monaten regelmäßiger pädagogisch-kunsttherapeutischer Förderung, zeigt sich zunächst eine positive Entwicklung bezüglich Jans Verhalten. Das Klassenteam formuliert in der Beschreibung seiner aktuellen Lebenssituation im Förderplan folgende Entwicklung:

> Jans familiäre Rahmenbedingungen sowie seine Wohnsituation haben seit Dezember 2012 bestand. Jan hat nach ersten Startschwierigkeiten und Konflikten mit seinen MitschülernInnen, in denen er meist die Opferrolle einnahm, seinen Platz in der sozialen Gruppe gefunden. Konflikte treten nur noch selten auf und Jan tritt emotional wesentlich stabiler und selbstbewusster auf (Förderplan Förderschule (ES) März 2013).

In den nächsten Fördereinheiten wirkt Jan sehr müde und erschöpft. Auf Nachfrage erzählt er, dass er in der Gruppe schlecht schläft. Die Wohngruppe erwartet einen neuen Mitbewohner und dies mache ihm Angst. Er erzählt von häufiger Unruhe dort und beschreibt ein direktives Erziehungsklima. Zunächst findet Jan keinen Arbeitsansatz und legt den Kopf auf den Tisch. Jegliche Eigenaktivität lehnt er ab. Ich biete ihm an, einen Körperumriss von ihm zu malen. Der Körper wird dabei als Ganzes in einer geschlossenen Linie auf einem Papier dargestellt, wobei dieser mit einem Stift umfahren wird. Dabei steht die Person vor einer Wand oder liegt direkt auf einem Papier. Eine geschlossene Körperspur wird hinterlassen und kann dann in seiner Abstraktheit betrachtet werden. Die Wahrnehmung des eigenen Körpers und der eigenen Befindlichkeit rückt dabei in den Vordergrund. Dies bereiten wir vor, indem wir gemeinsam Papier zusammenkleben. Dabei gibt Jan genaue Anweisungen und wird etwas aktiver. Bis zur nächsten Einzelförderung hat sich Jans Befinden nicht verändert. Die angespannte Gruppensituation besteht weiter. Ich soll nun seine Umrisse malen. Er möchte heute „nicht aktiv" sein. Jan legt sich auf den Tisch und ich darf ihn nun „nur mit Bleistift" umzeichnen. Das fertige Bild wirkt dadurch sehr zart und zerbrechlich und spiegelt sein inneres Empfinden. Wir reden über die Ursachen seines Zustandes. Meinen Vorschlag diesen Umriss mit „Leben zu füllen" lehnt er zunächst ab. Er möchte jetzt nicht daran weiterarbeiten. Allerdings schreibt er seinen Namen auf das Blatt. Er identifiziert sich mit diesem Bild und hängt es im Raum auf. Jan hat mir und sich seine Verletzbarkeit gezeigt. Das Bild mit seiner Fragilität bleibt im Kunstraum.

In den folgenden Stunden zeigt sich, dass Jan die krisenhafte Wohnsituation weiterhin belastet. Er wirkt nach wie vor sehr vulnerabel. Daher versuche ich nun Jan über die Arbeit in der Einzelförderung die Möglichkeit zu geben, Distanz zum existenziellen, bedrohlichen Erleben in seiner Wohngruppe aufzubauen, um sich wieder zu stabilisieren, seine Vitalität zu wecken. Dafür möchte ich ihm Erfolgserlebnisse bieten, um sein Selbstbewusstsein zu stärken. Mit vielfältigem Material lade ich ihn zu einer „schönen Gestaltungsstunde" ein. Er soll heute gezielt etwas aussuchen, was ihm viel Spaß bereitet und ihm gut tut. Meinen Impuls mit Farben auf ein großes Blatt zu malen, nimmt er nicht an. Jan möchte verschiedene Kunstbücher anschauen. Ein Buch, in dem „Schritt für Schritt" das Zeichnen von Figuren und Gegenständen visualisiert wird, gefällt Jan. Er möchte nach dieser Vorlage ein „tolles Bild" zeichnen. Er blättert sehr lange im Buch und entscheidet sich für einen Drachen. Das Zeichnen gelingt ihm sehr gut. Nur selten fragt er nach meiner Unterstützung. Stolz auf das Geschaffte, zeigt er dies sofort seinem Klassenlehrer. Im Weiteren zeichnet Jan noch mehrere Drachen, befolgt dabei genau die Anweisungen des Buches. Er arbeitet jetzt mit viel Druck auf den Stift und er wirkt wieder etwas vitaler. Die Drachen erregen seine Aufmerksamkeit. Er sagt, dass er auch „so stark" sein möchte wie die Drachen. Beide Zeichnungen hängt er sich in der Wohngruppe auf und transportiert so heilende, stärkende Impulse in sein krisenhaftes Umfeld (siehe Abb. 6: Jans erster Drache und Abb. 7: Jans zweiter Drache).

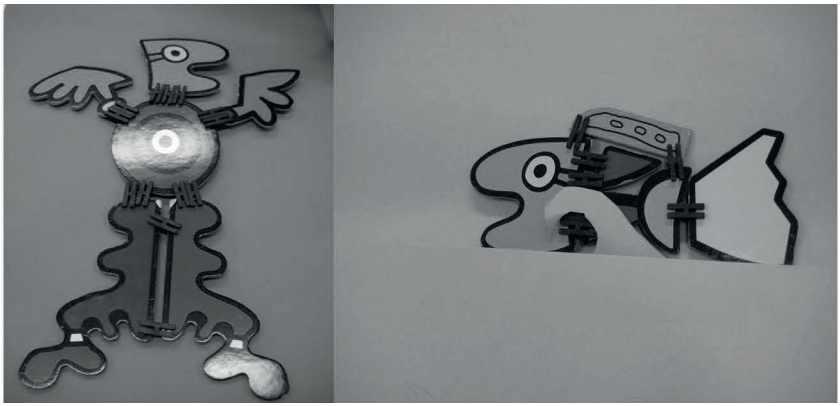
Abb. 6: Jans erster Drache

Abb. 7: Jans zweiter Drache

Jan zeichnet in folgenden Stunden noch zwei weitere Drachen. Dabei ruht er sehr in sich. Ab und zu verlangt er nach meiner Hilfestellung. Er genießt das Zeichnen und äußert „Hier kann ich Ruhe tanken." Er erhält großes Lob von mir und seinem Klassenlehrer, was ihm äußerst wichtig ist und sein Selbstbewusstsein stärkt. Die Situation in der Wohngruppe ist weiterhin schwie-

rig. Es besteht derzeit kein Kontakt zur Familie. Jan bewegt sich sehr langsam und wirkt weiter erschöpft. Aufgrund seiner Müdigkeit schafft er es oft nicht dem Unterricht zu folgen und träumt vor sich hin. Er bleibt jedoch stabil. In einer weiteren Stunde (Juni/Juli) möchte ich Jan einen neuen Impuls zu mehr Vitalität geben. Daher biete ich ihm wieder einen Materialtisch an mit verschiedenen Farben, Stiften, unterschiedlich großen Papieren und farbigen Steckschablonen. Er lässt sich darauf ein und wählt die Steckschablonen. Mit Begeisterung baut er verschiedene Figuren und wir spielen gemeinsam mit diesen ein Fußballspiel. Wir agieren sehr ausgelassen. Das Spiel macht ihm viel Spaß und entlastet ihn. Jan kommt wieder in Bewegung und wirkt fröhlich. In den nächsten Stunden agieren wir, weiter stehend und bewegend, mit diesem Material. Gerne arbeitet Jan mit den farbigen Formen. Wie in Abb. 8: Jans Fußballspieler und Fisch zu sehen ist, entstehen verschiedenen Fantasiegestalten. Wir sprechen über Dinge, die Jan Freude bereiten und die er in der Freizeit umsetzen könnte. Zu dem Fisch sagt er: „Im Wasser fühle ich mich gut, richtig entspannt". In der Wohngruppe rege ich an, mit Jan regelmäßig schwimmen zu gehen und Fußball zu spielen, was auch umgesetzt wird und zu Jans Wohlbefinden beiträgt. Gemeinsam arbeite ich mit Jan an Symbolen, die ihm Kraft geben, ihn stabilisieren. Menschen glauben, bewusst oder unbewusst an die Wirkkraft von Symbolen. Sie schaffen Zeichen, um existenzieller Angst zu begegnen und Hoffnung zu stärken.

Abb. 8: Jans Fußballspieler und Fisch



Die Aktivierung der Kraft, die das Symbol für den Einzelnen beinhaltet, ist der Heilungsprozess (vgl. Nürnberger 2004: 89). Jan spielt nun auch in den Pausen mit den anderen Schülern Fußball. In einer guten stabilen Verfassung verabschiede ich Jan in die Sommerferien 2013.

In dieser Zeit hat Jan das erste Mal seit dem Umzug in dem Jugendhilfeeinrichtung wieder sporadischen Kontakt zur Mutter und zum Vater. Zu Beginn

des Schuljahres 2013/2014 besteht dieser Kontakt weiterhin. Jan freut sich darüber. Bisher hat er allerdings die belastenden Gefühle bezüglich Mutter und Vater nicht ausreichend verarbeiten können. Die anstrengende Wohnsituation wirkt zusätzlich belastend. Durch den unregelmäßigen Kontakt zu den Eltern arbeiten seine Gefühle, wie Verlustangst und Wut, stark in Jans Unterbewusstsein. Jan ist nach den Ferien meist in der Schule angespannt und leicht reizbar. In der Wohngruppe findet er noch immer keinen emotionalen Halt. Dort zieht er sich wieder an seinen Computer zurück und spielt nun ausdauernd Gewaltspiele. In der Schule überträgt Jan die Abläufe der Computerspiele auf die realen Pausensituationen. Er bewegt sich mit imaginären Waffen und „schießt" durch Laute begleitend herum. Jan erzählt mir in den Förderstunden begeistert und anschaulich von seinen Computerspielen. In der Klasse agiert er zunehmend aggressiv und ohne jegliche Anpassung an die Normen und Werte der Klasse. Wieder zeigt er auch Rückzugstendenzen. Jan fällt zurück in seine selbstschädigenden Verhaltensmuster und entwickelt auch fremdschädigendes Verhalten. Diese Muster sind bedingt durch die starken destruktiven Gefühle, die seine belastende, krisenhafte Lebenssituation erzeugt (z.B. seine Wohnsituation; der auflebende unsichere Kontakt zu seinen Eltern). In dieser Zeit wird ein ärztliches Gutachten initiiert, um alle möglichen Hilfen für Jan ausschöpfen zu können.

Sept. 2013: Diagnostik durch den sozialpsychiatrischen Dienst:
Jan zeigt sich in den Tests „freundlich, kooperativ und sehr bemüht". Nach etwa einer Stunde treten Konzentrationsprobleme und motorische Unruhe auf. Die Diagnose lautet: Psycho-soziale Belastungssituationen, Schulunlust, manifeste Angst und Lese-Rechtschreib-Schwäche, ansonsten liegt laut Gutachten der Ärztin eine normale schulische Leistungsfähigkeit vor.

September 2013 bis Februar 2014: Pädagogisch-kunsttherapeutische Förderung nach dem Werkstattprinzip:
Die Diagnose „manifeste Angst" nehme ich genauer in den Blick. Zunächst biete ich Jan verschiedene kathartische Tätigkeiten und Entspannungsmomente in der Kunstwerkstatt an, die ihn in den Stunden etwas entlasten und stabilisieren. Mit Hilfe der Fotos von seiner bisherigen Arbeit erinnere ich Jan an seine „Maske" und an eine Initialstunde, in der er an seinen Gefühlen gut arbeiten konnte. Daraufhin frage ich ihn, ob er nochmals plastisch gestalten möchte. Gerne mag er mit Kleister und Papier eine Form bauen. Positiv erinnert er sich anhand der Fotos ebenfalls an die gezeichneten Drachen. Er wählt die Form eines selbst erfundenen Drachens für seine Gestaltung und zeichnet mit Bleistift über drei Einheiten – ohne Vorlage – eine Entwurfsskizze. An diese hält er sich bei der Gestaltung sehr genau. Jan plastiziert über vier Monate sehr langsam seinen Zauberdrachen (siehe Abb. 9) der ihn und seine Familie schützen soll.

Abb. 9: Jans Zauberdrache

Dabei erlebt er besonders intensiv das Wahrnehmen der eigenen Haut im Kontakt mit dem Kleister. Diese regressive Technik löst verschiedene Reaktionen bei Jan aus. Er spielt lange nur stumm mit dem Kleister und genießt dies sichtbar. Er wirkt immer entspannter in den Stunden und stabiler. Er scheint sich wieder sicherer zu fühlen und beginnt über seine Eltern zu sprechen. Ich erfahre, dass Jans Mutter schon lange (psychisch) krank ist und immer sehr unvorhersehbar reagiert hat. Auch jetzt ist sie sehr krank und er sieht sie nur selten. Jan hat nie eine stabile Bindung zu ihr aufbauen können und ist immer in großer Sorge um sie. Dies spiegelt sich in der Diagnose „manifeste Angst" wieder. Auch der Vater habe ihn verlassen, er habe ihn ins Heim gesteckt. „Mein Vater und das Jugendamt haben einfach über mich bestimmt." Das mache ihn sauer. Ausgehend von dieser Bindungsproblematik erklären sich Jans starkes Aufmerksamkeitsbedürfnis gegenüber Erwachsenen und seine Schwierigkeiten, angemessenen Kontakt aufzunehmen. Sein Kontakt ist noch sehr kindlich und entspricht nicht seinem altersentsprechenden Reifegrad. Er schafft es nur mit intensiver sonderpädagogischer Förderung dem Unterricht zu folgen. Fühlt er sich von seiner Bezugsperson vernachlässigt oder zu sehr fremdbestimmt, reagiert er gestresst, handelt unangebracht autonom oder verweigert sich über Rückzug. Für ihn ist es sehr wichtig, tragfähige Beziehungen zu Vertrauenspersonen wie den Klassenlehrern, Schulsozialarbeiterin, Kunsttherapeutin aufzubauen und zu erhalten, um der massiven „Angst, verlassen zu werden" entgegenzuwirken und eine positive Entwicklung zu ermöglichen. Jan hat noch extreme Schwierigkeiten mit seiner Selbst- und Fremdwahrnehmung. Er benötigt viel Ruhe und Zeit, um Situationen richtig einschätzen zu können. Im Klassenkontext und der Wohngruppe ist er damit oft überfordert. Die weitere Stärkung seiner basalen Wahrnehmung kann seine Selbst- und Fremdwahrnehmung weiter verbessern. Jan wird im Dezember 2013 noch im Umfang von zwei Schulstunden verkürzt beschult, da er im Unterricht sehr eigenmächtig agiert und sich jeglicher sonderpädagogischen Förderung in der Gruppe entzieht. Die Schulsozialarbeiterin und ich übernehmen in dieser Zeit fast komplett seinen individuellen Stundenplan. Er soll eine Möglichkeit finden, seine destruktiven Energien in einer bildnerisch-ästhetischen Form zu binden, sie damit selbstbestimmt, autonom zu steuern und darüber seine Selbstwirksamkeitsüberzeugung und seine sozialen Bindungsfähigkeiten zu stärken. Dieser „Sub-

limierungsprozess“ (vgl. Kramer 2014: 85ff.) prägt die nächsten Einheiten mit Jan. Stetig spielt er in den Fördereinheiten mit der wachsenden, zunächst sehr instabilen Figur. Er lässt diese oft mit imaginären Personen kämpfen. Oder er lädt mich ein, eine solche Person zu spielen. Er lässt in dieser Zeit seine Figur sterben und wieder auferstehen. Wirft sie um und stabilisiert sie wieder. Er verleiht ihr besondere Fähigkeiten, lässt sie fliegen, zaubern und modelliert dieser nach mehreren Stunden Muskeln. Ich unterstütze Jan bei den Gestaltungsarbeiten. Meistens besteht meine Aufgabe darin, Spielpartnerin zu sein und meine Wahrnehmung einzubringen oder das Objekt zu halten, während Jan es verändert. Aus der dünnen instabilen Form wird in sehr kleinen, durch Jan selbstbestimmten Schritten, ein starker weißer Zauberdrache (siehe Abb. 9: „Jans Zauberdrache“), der mal wütend und aggressiv, mal freundlich und hilfsbereit agiert. Angeregt durch Jans Skulptur wünscht sich ein weiterer Schüler, eine Drachenskulptur bauen zu dürfen, weil er Jans Figur „so toll“ findet. Dies erzähle ich Jan. Er zeigt sich daraufhin sehr stolz. Beide Schüler kennen sich aus der Klasse, verstehen sich gut und spielen auch in den Pausen miteinander. Ich unterstütze Jans Wunsch, diesen Jungen in unsere Fördereinheiten einzuladen, auch um die Eingliederung in die Klassengemeinschaft zu unterstützen. Beide Schüler können so ihre sozialen Fähigkeiten in einer geschützten Kleingruppe erweitern. Von der ersten Stunde an nutzen sie diesen „sicheren Ort“, ein Ort ohne Wertung und Kritik an ihrer Gestaltung, um gemeinsam mit ihren Figuren zu spielen, über Freizeitthemen zu kommunizieren und mit meiner Unterstützung an ihren belastenden Themen zu arbeiten. Oft provozieren sich beide im Spiel mit den Figuren und lassen diese aggressiv agieren. Jedoch finden sie immer häufiger Konfliktlösungen und werden bald zur eingeschworenen Gemeinschaft, die sich und andere gegen „böse Mächte“ verteidigt, was sich auch positiv in Pausensituationen zeigt. Während der Drache des anderen Schülers schnell wächst, streicht Jan seinen Drachen immer wieder weiß an. Dies geschieht zunächst mit einem Pinsel – dann, indem er die Hände in die Farbe taucht und seinen Drachen befühlt. Er beobachtet dabei intensiv wie ich seinen Klassenkameraden im Gestaltungsprozess unterstütze und lässt dies zu. Er überlegt lange, wie er seine Figur weitergestalten soll und fragt auch seinen Teamkollegen um Rat. Als dieser seinen Drachen blau bemalt (siehe Abb. 11: Glutexo), beginnt Jan ebenfalls seinen Zauberdrachen zu bemalen. Dies ist zu sehen in Abb. 10: Jans Zauberdrache bemalt.

Abb. 10 (s.a. Bild 5): Jans Zauberdrache bemalt

Abb. 11 (s.a. Bild 6): Glutexo

Dabei handelt er zügig und zielgerichtet und ohne weiteres Zwischenspiel. Der fertige „Zauberdrache" wirkt stark und bedrohlich. Jan erzählt uns bei der Betrachtung:

> Manchmal habe ich Angst allein zu sein. Oft bin ich wütend und böse. Besonders, wenn man mich zu was zwingen will. Dann sehe ich aus wie der Zauberdrache jetzt. Der ist aber auch stark und kann andere beschützen. Und der kann ein guter Freund sein und guckt dann gar nicht mehr böse (März 2014).

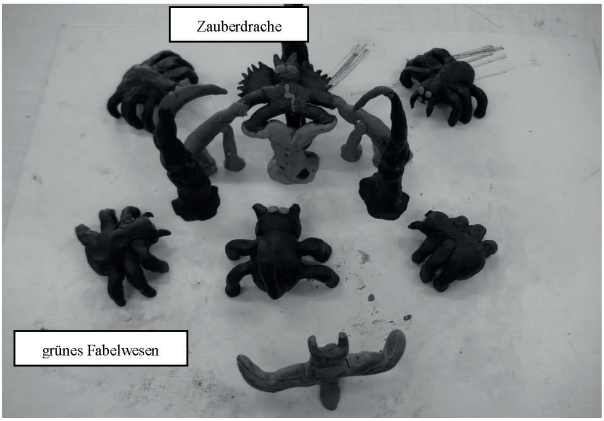
Jan ist jetzt 15 Jahre alt. Er hat durch mangelnde sichere Bindung und Rollenverlust des Vaters keine ausreichende Autonomieentwicklung durchlaufen. Dadurch konnte Jan kein positives Selbstkonzept, kein sicheres Identitätsgefühl und keine emotionale Objektkonstanz aufbauen. Neben anfänglichem Rückzug, oder motorisch-dynamischem Kontaktverhalten manifestieren sich derzeit aggressive Tendenzen, die er gegen andere (SchülerInnen und Lehrkräfte) oder das Mobiliar richtet. Jans Identitätsfindung steht in der Pubertät nochmals verstärkt im Zentrum seiner Entwicklung. Einen Ausgleich zwischen Revolte und Konformität findet er nur schwer. Sein essentielles Lebensthema „Angst" verdichtet er in der Form seiner zunächst sehr dünnen, ängstlich agierenden, instabilen Figur. Diese erfährt eine Wandlung zu einem starken und sozialen „Zauberdrachen", der manchmal noch wütend und aggressiv ist, was sich in der Gestaltung des Drachen widerspiegelt. Jan kann dies verbal formulieren. Seine Konflikte finden einen Weg aus dem Vorbewusstsein ins Bewusstsein. Über diesen Sublimierungsprozess bereitet Jan sich den Weg zu Veränderungen, zu neuen Symbolbildungen und damit zu einer allmählichen Veränderung des Selbstbildes. (vgl. Nürnberger 2004: 90 ff.). Leider ist

es mir im folgenden Halbjahr systembedingt nicht möglich, Jan weiter in einer Einzelförderung an unsere Schule (ES) zu unterstützen. Jan hat zu diesem Zeitpunkt in der Klasse und in der Wohngruppe noch Konflikte, die er sehr körperlich ausagiert. Immer noch zeigt er sich manchmal unangebracht autonom und unvorhersehbar im Agieren. Es gelingt Jan aber zunehmend, sich besser zu kontrollieren und sein Verhalten reflektierend zu betrachten. Im Mai 2014 formuliert das Klassenteam in der Beschreibung seiner aktuellen Lebenssituation im Förderplan folgende Entwicklung:

> Der Kontakt zu seinen leiblichen Eltern besteht und findet regelmäßig, aber in großen Abständen statt. Jans Defizite im Bereich ES bestehen weiterhin. Jan bemüht sich aber seinem Alter entsprechend angepasstes Sozialverhalten zu zeigen. Immer häufiger gelingen ihm Phasen eines selbstkontrollierten und selbstverantwortlichen Interagierens; weiterhin auffällig ist seine Tendenz autonom zu handeln (Förderplan, Förderschule ES Mai 2014).

März bis Juli 2014: Pädagogisch-kunsttherapeutische Projektarbeit:
In der Zwischenzeit halte ich Kontakt zu Jan und führe mit ihm viele Gespräche in den Pausen. Jan nimmt in der Kunstwerkstatt an einem Wahlprojekt mit dem Thema „Trickfilm" teil. Im Juni/Juli 2014 entsteht folgende Knetinstallation wie in Abb. 12: Jans Knetinstallation Befreiung des Zauberdrachens zu sehen ist. Wieder spiegelt sich „Angst" in seiner Symbolik. Der „Zauberdrache", hier als kleine Knetfigur, liegt gefesselt inmitten von gefährlichen Spinnen und wird bedroht. Dies wirkt zunächst sehr ausweglos. In seinem Drehbuch und Spiel aber haucht das grüne Fabelwesen dem Drachen Kraft ein, und dieser gewinnt wieder an Stärke und kann sich selbst befreien. Heftige gewalttätige Auseinandersetzungen mit einem Mitschüler und Androhung von Gewalt gegen Jan prägen diese Zeit. Jedoch schafft er es, sich bei den Lehrkräften Unterstützung zu suchen und diese Situation positiv zu bewältigen.

Abb. 12 (s.a. Bild 7): Jans Knetinstallation Befreiung des Zauberdrachens



Zu Anfang des neuen Halbjahres 2014/2015 muss Jan zusätzlich den Wechsel seines Bezugsbetreuers und auch des Klassenteams verkraften. Diese Umstrukturierungen beantwortet Jan mit aggressivem Verhalten, unter anderem auch gegen die neue Klassenlehrerin und gegen Mobiliar in der Schule und in der Wohngruppe. Jan erhält nach §35a Sozialgesetzbuch (SGB) – achtes Buch (VIII), Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) – Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche – einmal die Woche einen zusätzlichen Schulbegleiter. Trotz der extremen zusätzlichen Belastungen in Jans Leben, zeigt dieser nun aber auch Fortschritte im Sozialverhalten. Er arbeitet jetzt gerne und oft konzentriert in Kleingruppen in den Werkstätten und unterstützt intensiv die Vorbereitungen zum Weihnachtsbasar. Er zeigt Stärken im Rahmen der beruflichen Orientierung und nimmt diese Angebote wahr. Er beweist großes handwerkliches Geschick und oft Teamfähigkeit, Ausdauer, Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit. Der Kontakt zu seinen leiblichen Eltern besteht jetzt regelmäßiger und stabilisiert sich. Jan trifft seine Mutter nun einmal in der Woche, seinen Vater alle zwei Wochen. Er wünscht sich weitere Förderzeiten in der Kunstwerkstatt.

Januar bis Mai 2015: Pädagogisch-kunsttherapeutische Förderung nach dem Werkstattprinzip:
2015 kann ich Jan wieder eine Einzelförderung ermöglichen. Dieser erinnert sich an die schönen Erfahrungen mit seinen Gipsabformungen und möchte noch mal eine Gipshand anfertigen. Schnell stellt Jan über die Erinnerung an seine „Muschelhand" eine gedankliche Verbindung zu seiner Mutter her. Während des Prozesses erzählt Jan von seiner Mutter, die eine Therapie gemacht habe und mit der er nun besser zurecht käme. Das sei sehr schön. Auch seinen Vater sehe er regelmäßig. Manchmal sei er noch wütend auf den Vater. Aber es sei toll, etwas mit ihm zu unternehmen. Jan spielt lange mit der neuen Gipshand und imitiert dabei einen Superhelden.

In der nächsten Stunde möchte Jan spontan einen „Wutball aus Luftballons und Mehl machen", das habe er schon mal gesehen. Er sei im Unterricht wieder wütend geworden und vielleicht könne ihm das helfen. Gemeinsam kaufen wir Mehl und dreißig Minuten genießt Jan das weiche Bad der Hände und Arme in der Mehlschüssel. Dann bastelt Jan mit mir den „Wutball", knetet und wirft diesen auf den Boden, was ihm sichtlich Spaß macht. Wir vereinbaren, dass er den Ball bei sich trägt und im Unterricht kneten darf, wenn er ein Gefühl von Wut bekommt. Jan reflektiert sein Verhalten und sucht eigenständig Lösungen zur Kompensation seiner Verhaltensauffälligkeit. Dies ist ein großer Fortschritt in Jans Entwicklung.

In der folgenden Stunde erzählt Jan, dass ihm das Kneten des Balles im Unterricht und in der Wohngruppe hilft „runter zu kommen". Dann spielt Jan zunächst mit dem Mehl und der Gipshand. Er stabilisiert die Hand mit weiteren Gipsbinden. Dies spiegele ich ebenfalls mit einer zweiten Hand, die ich zwischenzeitlich gestaltet habe. Ich gieße zusätzlich einen Sockel für meine

Hand und erziele so noch mehr Stabilität. Jan schaut dabei interessiert zu, möchte dies aber nicht für sein Werk umsetzen. Er möchte die Hand weiterhin „an- und ausziehen" können, um diese intensiv zu spüren. Wir unterhalten uns über die Fortschritte, die Jan schon gemacht hat. Jan hat die neue Klassensituation für sich akzeptiert, sich gut integriert und spricht nun offen über Konflikte und Probleme. Er kann immer besser Verantwortung für sich und andere übernehmen und sein Verhalten reflektierend betrachten. Er ist auch seltener wütend und kann seine Gefühle und Impulse besser regulieren. Er sagt, er fühle sich sicherer und ausgeglichener. Spontan hat Jan beim Betrachten unserer Gipshände eine Idee und fragt, ob er meine „Gipshand mit Sockel" benutzen dürfe. Mit einem Griff installiert er die Hände lose aufeinander und sagt. „So is es jetzt im Gleichgewicht." Seine Hand legt er locker auf meine Gipshand. Diese Installation wirkt fragil wie in Abb. 13: Jans Installation Im Gleichgewicht zu sehen ist, steht aber sehr fest, was Jan durch Rütteln des Tisches auf die Probe stellt.

Abb. 13: Jans Installation Im Gleichgewicht

Jan erstellt eine ganze Fotostrecke von der Installation und schneidet eine Diashow mit Musik. Diese schauen wir immer und immer wieder an. Jan weint und sagt „Das Gleichgewicht möchte ich behalten. Das ist zwar schwer, aber das schaffe ich!" Diese Diashow, ein tolles Produkt, zeigt er stolz seiner Rektorin. Jan verinnerlicht, dass er sein Gleichgewicht selbstwirksam herstellen kann. Dies gelingt ihm über die Gestaltung des Produktes und die Reflektion seines Arbeitsprozesses. Den Zuzug eines Mitschülers in seine Wohngruppe erlebt Jan mit positiven Gefühlen ohne Ängste. Er fühlt sich insgesamt dort wohler und nimmt aktiver am Gruppenleben teil.

Hier endet die Beschreibung von Jans Entwicklung (Dezember 2012 bis Mai 2015) im Rahmen der pädagogisch-kunsttherapeutischen Förderung an einer Förderschule (ES). Derzeit lernt Jan im elften Schulbesuchsjahr an un-

serer Schule und schafft es erfolgreich im Klassenkontext Lerndefizite auszugleichen und berufsbezogene Angebote zu nutzen.

3 Fazit

Das beschriebene Praxisbeispiel an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Emotional-soziale Entwicklung zeigt die Notwendigkeit in formalen Bildungseinrichtungen Strukturen zu schaffen, die, solange es die individuellen Problemlagen erfordern, pädagogisch-therapeutisch ausgerichtet sind und dadurch den Aufbau oder die Verstärkung einer individuellen Lernbasis zu ermöglichen. Nur auf dem Weg der Subjektbildung mittels der Kunst, wie dies die Methode Pädagogische Kunsttherapie mit „Werkstattprinzip" und „Projektarbeit" bietet, wird erst eine ganzheitliche ästhetische Erfahrung und Bildung von Kindern und Jugendlichen mit kognitiven und/oder emotional-sozialen Beeinträchtigungen möglich.

Literatur

Aissen-Crewett, Meike (2000): Ästhetisch-aisthetische Erziehung zur Grundlegung einer Pädagogik der Künste und der Sinne, Potsdam: Universitätsverlag.

Brisch, Karl-Heiz (2007): Diagnostik und Intervention bei frühen Bindungsstörungen. In: Fingerle, Michael/Opp, Günther (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz, München[3] : Reinhardt-Verlag, S. 136–157.

Domma, Wolfgang. (2006): Einige Anmerkungen zum Profil Pädagogischer Kunsttherapie in der Sozialen Arbeit. In: Brög, H. et al. (Hrsg.): Korallenstock: Kunsttherapie und Kunstpädagogik im Dialog. München: Kopaed-Verlag, S. 173–186.

Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Rönnau-Böse, Maike (2011): Resilienz, München: Reinhardt-Verlag.

Jäger, Jutta/Kuckhermann, Ralf (2004): Ästhetik und Soziale Arbeit. In: Jäger, Jutta/Kuckhermann, Ralf (Hrsg.): Ästhetische Praxis in der Sozialen Arbeit. Wahrnehmung, Gestaltung und Kommunikation, Grundlagentexte Soziale Berufe. Weinheim/München: Juventa-Verlag, S. 11–48.

Kipker, Marion (2008): Kinder, die nicht aufgeben. Förderung der Resilienz in der pädagogischen Praxis. Marburg: Tectum-Verlag.

Klein, Anna (2012): Resilienz und protektive Faktoren. Sozialpädagogische Hilfen für Kinder und Jugendliche am Beispiel einer stationären Jugendhilfeeinrichtung. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.

Kramer, Edith (2014): Kunst als Therapie mit Kindern. München[6]: Reinhardt-Verlag.

Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale soziale Entwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom

10.03.2000, BRD 2000, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_03_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf, letzter Zugriff: 17.05.2015.
Leutkart, Christine/Wieland, Elke/Wirtensohn-Baader, Irmgard (Hrsg.) (2014): Kunsttherapie aus der Praxis für die Praxis Band 2. Neue Impulse, Projekte, künstlerische Ansätze. Dortmund: VML-Verlag.
Meis, Mona Sabine (2012): Verfahren der Bildenden Kunst in der Sozialen Arbeit -verdeutlicht am Beispiel der Einzelarbeit mit Kindern. In: Meis, Mona Sabine, Mies, Georg-Achim (Hrsg.): Künstlerisch-ästhetische Methoden in der Sozialen Arbeit. Stuttgart: Kohlhammer-Verlag, S. 81–118.
Mertens, Wolfgang (2007): Allgemeine psychoanalytische Krankheitslehre. In: Strauß, B./Hohagen, F./Caspar, F. (Hrsg.): Lehrbuch Psychotherapie Teilband 1. Göttingen: Hogrefe-Verlag, S. 186–215.
Myschker, Norbert (2014): Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen. Stuttgart[7]: Kohlhammer-Verlag.
Nürnberger, Ilse (2004): Kunsttherapie und Autonomie. Vom Wirken der eigenen Gestaltungskraft in seelischen Grenzsituationen, Münster: Daedalus-Verlag.
Petermann, Franz (2002): Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie und – Psychotherapie. Göttingen[5]: Hogrefe-Verlag.
Rutter, Michael (2011): Psychosochial resilience and protectiv mechanism. In: Rolf, J. (Hrsg.): Risk and protectiv factors in the development of psychopathology, Cambridge 1990, S. 181–214. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Rönnau-Böse, Maike: Resilienz. München: Reinhardt-Verlag.
Schottenloher, Gertraud (1995): Kunst- und Gestaltungstherapie: Eine praktische Einführung. München: Kösel-Verlag.
Seitz, W. (1992): Problemlagen und Vorgehensweise der Diagnostik im Rahmen der Pädagogik bei Verhaltensstörung. In: Hansen, G. (Hrsg.): Sonderpädagogische Diagnostik. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlag, S. 107–139.
Seitz, W. (2004); Rausche, A.: Persönlichkeitsfragebogen für Kinder zwischen 9 und 14 Jahren (PFK 9-14). Handanweisung für die Durchführung, Auswertung und Interpretation. Göttingen[4]: Vandenhoeck & Ruprecht-Verlag.
Speck, Otto (1979): Verhaltensstörungen, Osychopathologie und Erziehungsgrundlagen zu einer Verhaltensgestörtenpädagogik. Berlin: Marhold-Verlag.
Stein, Roland/Stein Alexandra (2006): Unterricht bei Verhaltensstörungen. Ein integratives didaktisches Modell. Bad Heilbrunn: Klinkhard-Verlag.
Stein, Roland (2014): Grundwissen Verhaltensstörung. Hohengehren: Schneider-Verlag.
Stern, Daniel N. (2003): Die Lebenserfahrung des Säuglings. Stuttgart[8]: Klett-Verlag.
Tomalin, Elisabeth; Schauwecker, Peter (1993): Interaktionelle Kunst- und Gestaltungstherapie in der Gruppe. Köln: Claus-Richter-Verlag.
Winnicott, Donald W. (2006): Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart: Klett-Cotta-Verlag.
Wustmann, Corina (2004): Resilienz. Wiederstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim/Basel: Beltz-Verlag.

Imaginationsförderung als Methode der Sozialen Arbeit

Sabine Mrasek-Stübner

Der Begriff der Imagination verweist auf den lateinischen Begriff *imago* und bedeutet übersetzt Bild oder Vorstellung. Imagination ist als eine das Wahrnehmen, Verstehen, Erkennen, Denken und Handeln begründende, geistige Fähigkeit zu betrachten (vgl. Sowa 2012: 18f.). Imaginationsförderung ist somit eine gezielte Anregung von Vorstellungen bzw. inneren Bildern im Sinne einer professionellen Intervention, um beispielsweise gemäß den Zielsetzungen der Sozialen Arbeit bestimmte Wirkungen bei Klient_innen eintreten zu lassen. Innere Bilder wirken so mächtig, dass die Qualität und Gestimmtheit der uns prägenden Bilder von großer Bedeutung ist. Pessimistisch gestimmte Bilder bestärken die Negation. Positiv gehaltene imaginative Bilder oder Affirmationen können unsere Kognitionen und Affekte sogar in Richtung Selbst- und Lebensbejahung verändern (vgl. Hüther 2004: 81ff., zit. nach Kuntz 2013: 33).

Die von mir entwickelte imaginationsfördernde Methode vereinigt verschiedene Verfahren und Techniken in sechs modular anwendbaren Bausteinen und weist eine hohe lebensalter- und lebenslagen-spezifische Allgemeingültigkeit mit großer, zielimmanenter Wirksamkeit auf.

1 Wesentliche Aspekte der Imagination

1.1 Imagination und Wahrnehmung

Wahrnehmung ist ein komplexer, kognitiver Vorgang von Rezeption, Perzeption und Reaktion. Die Verarbeitung von Sinnesreizen in Form einer sensorischen Integrationsleistung ruft in einem interpretierenden Prozess eine Sinnesempfindung hervor (vgl. Schäfer 2005: 108). Was nicht imaginiert und dadurch antizipiert und vor-bedeutet wird, kann gar nicht oder nicht sinnvoll wahrgenommen werden. Treffen Wahrnehmung und Imagination zusammen, dann findet Wahrnehmung in intensivem Sinne statt (Hüther 2004, zit. nach

Sowa 2012: 28). Damit ist eine unauflösliche Verbindung gegeben, die jedoch in pathologischen Sonderfällen und psychischen Grenzzuständen gestört sein kann. Imagination kann jedoch nicht allein auf visuelle Bilder reduziert betrachtet werden, auch wenn diese in unserer visuell orientierten Gesellschaft den größten Raum einnehmen. In der Tat ist es so, dass Menschen nicht nur in Bildern imaginieren, sondern auch in Klängen, Rhythmen, Bewegungen, Handlungsabläufen (Szenen), gesprochenen Botschaften (Dialogen) und bewegten Bildern (vgl. Knill 2005: 18f.).

> „(‚ein innerer Film lief ab…'), ja sogar in Gerüchen und Geschmäcken (‚und da roch ich wieder den Duft des Hauses, in dem ich aufwuchs …') und auch in taktilen Sensationen (‚und ich wurde plötzlich rot, wie damals, als ich sie zum ersten Mal sah…'). Wie aus der Traumaforschung bekannt, liefert die Erinnerung (zum Beispiel an eine belastete Szene aus der frühen Kindheit) nicht immer zuerst Bilder, sondern taucht auch oft als olfaktorische, taktile oder akustische Reminiszenz auf, bevor sie klare Bilder liefert. (‚Da war so ein widerlicher Geruch… und dann die Hühnerhaut… eine Stimme… ich weiß nicht genau, was sich da abspielte …')." (Knill 2005: 18f.)

1.2 Imagination und Personalität

Für den reflexiven Selbstbezug ist von zentraler Bedeutung, dass eine Person die Fähigkeit besitzt, eine Distanz zu sich selbst herzustellen und sich in ein Verhältnis zu dem, was sie selbst betrifft, zu setzen (vgl. Weigand 2004: 69, zit. nach Sowa 2012: 76). Auch die Distanzierung von unmittelbaren Impulsen und die Einnahme eines übergeordneten Standpunktes basieren auf eben dieser Fähigkeit, eine Vorstellung vom eigenen Ich zu haben. Der Mensch kann Handlungen dadurch probeweise im Geist durchspielen, so dass neben die reale, physische Welt noch eine andere Welt tritt, nämlich die der Imagination oder Fantasietätigkeit. Diese Beziehungs- und Gestaltungsfähigkeit einer Person beruht zudem auf Empathie, also der Fähigkeit zur Einfühlung und Perspektivübernahme. Wechselseitige Anteilnahme am Innenleben des anderen ist für unser Selbst-Erleben konstitutiv. „Durch den *Du-Charakter* der Empathie wird das *Ich* im Miterleben des *Du* zum *selbstbewussten Ich*." Bilder können zur Perspektivübernahme anregen, d.h. das Gegenüber kann bildhaft repräsentiert sein (vgl. Fuchs 2008: 295, zit. nach Sowa 2012: 76).

1.3 Kreativität und Imagination in Bezug auf Bewegungs-, Handlungs- und Problemlösungskompetenzen

Verhaltensmodifikatorische, spieltherapeutische und rehabilitative Erkenntnisse bilden bei den entwicklungspsychologischen Thesen Piagets (1972)

eine entscheidende Rolle. Demnach vollzieht sich die Entwicklung des Kindes im Rahmen der Entwicklung seiner Denk- und Verhaltensschemata auf dem jeweils entwicklungsgemäßen Niveau. Piaget unterscheidet sensomotorische, präoperationale, konkret-operationale und formal-operationale Entwicklungsstufen. Im Zusammenhang mit dem Thema Imagination ist die *konkret-operationale Stufe* jene, in der das Kind schließlich Handlungsvollzüge einfachster Art form- und inhaltsästhetisch offenbart (vgl. Menzen 2009: 90). D.h., dass die Fähigkeit der Imagination gleichsam die Voraussetzung für eine sinnvolle Wahrnehmung und somit auch für ein imaginiertes Handlungsgeschehen ist (vgl. Bauer 2004: 81). „Lebhaftes Imaginieren und Visualisieren aktiviert die gleichen neuronalen Netzwerke wie das vorgestellte Handlungsgeschehen selbst." (Hüther 2004: 81, zit. nach Kuntz 2013: 33) Imagination ist nötig, um wahrgenommene bewegte Szenen überhaupt in ihrem personalen Handlungssinn zu verstehen (vgl. Soldt 2005: 153f.), und liefert zu diesem Prozess die Bilder, welche eine konkrete Vorstellung möglich machen (vgl. Sowa 2012: 31). Die aus unseren Erfahrungen erwachsenen und in unseren Gehirnen verankerten inneren Bilder haben schließlich eine wichtige biologische Funktion; es sind die unser Denken, Fühlen und Handeln leitenden Muster. Probleme zeichnen sich gegenüber alltäglichen Routinen dadurch aus, dass sie mit einer Aktivierung körperlicher und emotionaler Reaktionsmuster einhergehen. Diese emotionale Aktivierung verleiht dann erst unseren Erlebnissen Bedeutung und macht sie begreifbar, so dass Wichtiges von Unwichtigem unterscheidbar wird (vgl. Hüther 2011: 69). Neben den individuell erfahrungsabhängig herausgeformten Imaginationen gibt es in sozialen Gemeinschaften zusätzlich kollektiv erfahrungsabhängig herausgeformte innere Bilder (vgl. Kottje-Birnbacher 2010: 13f.).

1.4 Imagination als Ressource

„Imagination, oder auch Vorstellungskraft ist als Ressource zu betrachten, die bei fast jeder Person vorhanden ist und sich als Werkzeug für eine ressourcenorientierte therapeutische Arbeit anbietet." (Reddemann, Stasing 2013a: 13) Ressourcenorientierung, Selbstwirksamkeitserwartungen sowie Kohärenzerleben sollten bei veränderungsorientierten und psychotherapeutisch wirksamen Imaginationen ebenso zu erwarten sein, wie auch umgekehrt Imaginationen die Grundlage für Selbstwirksamkeitserwartungen, Kohärenzerleben und Ressourcen darstellen (vgl. Reddemann, Stasing 2013b: 13). Veränderungsprozesse im Verhalten und die seelische Gesundheit fußen nicht nur auf Veränderungsprozessen innerhalb von Kognitionen und Emotionen. Es ist vielmehr davon auszugehen, dass es gerade Vorstellungen bzw. Imaginationen sind, die eine Verknüpfung von kognitivem, affektivem und körperlichem Erleben ermöglichen (vgl. Storch & Kuhl 2011, zit. nach Reddemann, Stasing 2013b: 13). Im Prozess von Imagination und Vorstellung bilden sich

auch Veränderungen von seelischer und körperlicher Befindlichkeit sowie Verhalten ab. Hieraus entsteht das therapeutische Interesse, Imaginationen als Ressource für das seelische Wohlbefinden zu nutzen und genauer zu beschreiben (vgl. ebd.: 13ff.).

2 Ästhetische, imaginationsfördernde Interventionsformen

In der Sozialen Arbeit hat die ästhetische Praxis eine lange Tradition. Seit Jahrzehnten werden gestalterische Tätigkeiten in außerschulischen Arbeitsfeldern in Form von Musik, Theater oder Bildender Kunst eingesetzt. Zunehmend werden diese in den Fokus ästhetischer Praxis gestellt, in der eine gezielte Auseinandersetzung mit den Erfahrungen, Sichtweisen und Verhaltensmustern aus den Alltagserfahrungen der Klient_innen angestrebt wird, um Ressourcen im Handlungsfeld der Sozialen Arbeit zu erschließen (vgl. Jäger, Kuckhermann 2004: 7). Das Thema Imagination ist als untrennbarer Bestandteil der Wahrnehmung in allen ästhetisch orientierten Praxisfeldern in unterschiedlicher Gewichtung vertreten. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang Kunstpädagogik, Therapeutischer Kunstunterricht, Pädagogische Kunsttherapie, Gestaltungstherapie und Kunsttherapie, wobei folgende Bereiche ästhetischer Praxis insbesondere mit der gezielten Anregung von Imagination arbeiten:

Die *Narrative Kunsttherapie* befasst sich mit der Identitätsarbeit durch Bildgeschichten. Das für die Salutogenese relevante Kohärenzgefühl, also die für das Störungsbild mit verantwortliche fehlende Stimmigkeit der äußeren und inneren menschlichen Erfahrungswelt, ist für die Identitätsfindung von Bedeutung. Verbal über das Erzählen und/oder über gestalterische Prozesse soll es Klient_innen gelingen, *sich ein Bild von sich zu machen*. Kunst- und Narrative Therapie wecken Gestaltpotentiale, die eine positive Veränderung der autobiografischen Muster ermöglichen (vgl. Schneider 2009: 15).

Fantasiereisen können einen Inhalt plastischer, besser spürbar oder vorstellbar machen und sind in der Lage unterbewusste Zugänge aufzutun. Die Kraft einer Imagination aktiviert die mentale Fantasie und hat eine enorme Wirkung auf alle Persönlichkeits- und Gefühlsebenen. Mit gelenkten Fantasiereisen geht eine Bewusstseinserweiterung einher. Neue Handlungsmuster und Möglichkeiten entwickeln sich, um die innere und äußere Welt zu verstehen und sich darin besser zurechtzufinden. Durch eigene Erfahrungs- und Erlebnisaspekte werden Kräfte und Energien freigesetzt, die zu mehr Autonomie und Selbstbestimmung führen (vgl. Dießner 2008: 21ff.).

Therapeutische Geschichten, welche selbsterfundene menschliche Konfliktsituationen beschreiben, zeigen so am Modell unterschiedliche Lösungs-

alternativen für bestimmte Lebens- und Entwicklungsaufgaben und weisen auf Konsequenzen hin. Die am Ende siegenden Menschen, Tiere und Wesen einer Geschichte stellen Identifikationsmöglichkeiten dar und bieten ein Probehandeln dadurch an, dass sie die Fantasie anregen und ermutigen, sich mit ungewohnten Lösungswegen auseinanderzusetzen. Dennoch sind die Zuhörenden geschützt, da nicht direkt über sie gesprochen wird. So können sie das Gehörte distanziert auf ihre Konfliktsituation übertragen und sich im eigenen Tempo der Konfrontation mit einem persönlichen Thema annähern (vgl. Steiner, Berg 2000: 106, zit. nach Weiss, Simon 2008: 140f.).

Kraftfiguren schaffen in Ben Furmanns (2011: 48ff.) 15-Schritte-Programm *Ich schaff`s* mit Kindern spielerisch und praktisch Lösungen und bauen ebenso auf der Kraft *innerer Bilder* auf. In Schritt 5 dieses Programms malt das Kind eine *Kraftfigur*, die ihm bei der Bewältigung der schrittweise aufgestellten, lösungsorientierten Aufgaben helfen und Kraft geben soll. Die Figur appelliert an die vorhandenen Fähigkeiten und daran, diese einzusetzen. Sie erinnert auch daran, besprochene lösungsorientierte Abmachungen zu üben und einzuhalten.

Kraftquellen-Arbeit zielt darauf ab, Klient_innen mit Hilfe geeigneter Bilder und unter Anleitung von Therapeut_innen bzw. Berater_innen zu ihren eigenen Kraftquellen zu führen, die sie durch ressourcenaktivierendes Erleben zur Problembewältigung nutzen (vgl. Geupel, download 09.02.2015).

Erzähl- oder Ereignisbilder zeigen ihre narrative Funktionalität, indem sie dazu auffordern, sich Handlungen und Ereignisse in einem statischen Bild vorzustellen und diese darzustellen, aber auch umgekehrt – ein statisches Bild in seinen Handlungs- und Ereignispotenzialen zu verstehen. Die imaginative Gestaltung verlangt die narrative Strukturierung einer eigenen Lebenserinnerung, in Verknüpfung mit den Erfahrungen aus der Bildbetrachtung. Nur narrativ-imaginatives bildliches Denken ermöglicht es überhaupt erst, den narrativen Gehalt verschiedener Situationen zu *Iesen* und zu verstehen und ermöglicht so die Fähigkeit, sich in eine Situation hineinzuversetzen (vgl. Soldt 2005: 153f.).

Poesietherapie ist ein therapeutisches oder selbstanalytisches Verfahren, das durch Schreiben den subjektiven Zustand eines Individuums zu bessern versucht (vgl. Heimes 2013: 17). Der menschliche Geist ist geprägt von Erinnerungen und Wiederholungen, obwohl die menschliche Wahrnehmung von Objekten außerhalb des Körpers einer Deutung in Bezug auf zuvor Erfahrenes und Erlebtes unterliegt. Das Gehirn greift in aktuellen Situationen auf diese Erfahrung zurück, wobei dem Menschen negativ besetzte Grundannahmen leichter fallen als positive. Die in der Poesietherapie angewandten Achtsamkeits-, Imaginations- und Schreibübungen sind in der Lage, den Ablauf der Zeit und die Ordnung des Raumes zu verkehren und erlauben, neue Wahrnehmungen und Erfahrungen zu machen und andere Deutungen vorzunehmen (vgl. ebd. 2013: 60).

Kreatives Schreiben bereichert den systemischen Beratungskontext, indem die Interaktion mit sich selbst auf der Beziehungsebene und die Bearbeitung aktueller Fragestellungen und biografischer Themen mittels einer imaginierten Bühne dahingehend befördert werden, dass Handlungsspektren erweitert oder Einstellungen verändert werden (Haußmann, Rechenberg 2013: 41f.).

Theatertherapie nutzt methodisch Modelle aus dem Bereich des Theaters wie Rollen, Figuren, Szenen, Drehbuch und Regie. Diese werden auf komplexe soziale Beziehungen übertragen, worin die Auffassung besteht, dass auch die Kommunikation in alltäglichen Kontexten gewissermaßen von inszenierten sozialen Rollen und Szenen bestimmt wird. Sie laufen meist vor- oder unbewusst, quasi nach individuellen inneren oder kollektiven Drehbüchern ab. Durch Improvisationsübungen wird die Impulskraft gestärkt, Intentionsfähigkeit und Empathie werden geschärft und Themen und Inhalte werden durch szenische Darstellungen erfahr- und veränderbar (vgl. Nazarkiewicz 2012: 222).

3 Imaginationsförderung in ihrer Anwendung

3.1 Bedeutung ästhetischer Bildung – Arbeiten mit Menschen mit geistiger Behinderung

Die Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung erfordert einen veränderten Blickwinkel, der nicht ins Auge fasst, was Imagination ermöglicht, sondern was bei stark beschränkter Imaginationsleistung nicht möglich ist. Die Fähigkeit der Imagination ist in dieser Arbeit bereits als Voraussetzung herausgestellt worden, sich ein Handlungsgeschehen vorstellen zu können. Im Umkehrschluss führt also eine verminderte Imaginationsleistung u.a. zur Einschränkung der Handlungskompetenz (vgl. Theunissen 2005: 60).

In Angeboten der ästhetischen Praxis geht es daher neben der Sensibilisierung der Wahrnehmung auch um die Übung der Motorik, um Begriffsbildung und Sprache sowie um den Aufbau von Kommunikation und Beziehungsformen. Wesentlich ist im Hinblick auf oft vorhandene Einschränkungen der verbalen Kommunikation, die Möglichkeit, im schöpferischen Prozess, Gefühle und Fantasien, Bedürfnisse, Vorstellungen und Lebensziele aber auch Problemlagen bildnerisch mitteilend darstellen zu können. Auf diese Weise öffnen sich Einblicke in individuelle Sichtweisen und ein neuer Raum für Kommunikation, in dem der behinderte Mensch sich selbst und seine Bedürfnisse zum Ausdruck bringen kann. Wesentlich ist dabei, dass der Gestalter sich mit seinem Werk identifiziert (vgl. Theunissen 1997: 146ff.). Während der bildnerischen Auseinandersetzung nimmt er eine reflexive, kritische Position ein.

Impulse, die aus solchen Gestaltungsprozessen hervorgehen, können Anstöße zu einer selbstbestimmten Lebensgestaltung hervorbringen. Ästhetische Bildung kann den behinderten Menschen in seiner Wahrnehmungs- und Reflexionsfähigkeit fördern und somit seine Handlungskompetenzen erweitern. In Verbindung mit der Offenheit der ästhetischen Sache und dem Synkretismus der ästhetischen Erfahrung erfolgt somit ein wertvoller Beitrag zur Umsetzung des Empowerments (vgl. Theunissen 1993: 232).

3.2 Erkenntnisse aus der Praxis

Den praktischen Bezug zu dieser Arbeit bilden zwei unterschiedliche Projekte. Ein einjähriges Theaterprojekt 2014/15 in Aachen-Horbach mit zwölf Jugendlichen zwischen 11 und 14 Jahren ohne Behinderung und ein Projekt mit elf geistig- und zum Teil körperbehinderten Menschen aus der Kunstgruppe *Willsosein* der Lebenshilfe in Aachen. Beiden Projekten lag die Annahme zugrunde, dass eine gezielte Imaginationsförderung sich positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung der Gruppenmitglieder auswirkt.

3.2.1 Ein Theaterprojekt mit Jugendlichen

Durch die Vielschichtigkeit der Arbeitsaufträge bietet das Thema Theater eine Vielzahl von Interventionsmöglichkeiten zur Imaginationsförderung (vgl. Bild 8). Das Erfinden und Niederschreiben einer Geschichte, das Entwerfen, Gestalten und Umsetzen der Bühnenbilder und der körperlich darstellerische Einsatz, verbunden mit gezielter Gesprächsführung, vereinen narratives und kreatives Arbeiten in einer Weise, die es ermöglicht, die Darsteller in ihrer Persönlichkeit wahrzunehmen und zu fördern.

So zeigte das Theaterprojekt mit Jugendlichen zwischen 11 und 14 Jahren, dass Menschen ohne geistige Beeinträchtigung die Freiräume für das Entwickeln von Vorstellungsbildern optimal nutzen können, sofern ihnen ein geeigneter Ort dafür geboten wird. Die Jugendlichen waren, im Gegensatz zu den Personen mit geistiger Behinderung, sofort in der Lage sich auf etwas Neues einzulassen und konnten förmlich die Gedanken, die *in der Luft hingen* aufgreifen. Die inneren Bilder ermöglichen beispielsweise in Wolken Figuren und Gebilde zu sehen. Leerstellen, Unbestimmtheiten, Lücken einer visuellen Erscheinung werden so ergänzt, dass sie uns als geschlossene Form erscheinen (vgl. Pöppel 2005: 9, zit. nach Sowa 2012: 119).

3.2.2 Ein Märchenprojekt mit geistig behinderten Erwachsenen

Elf geistig- und zum Teil auch körperbehinderte Menschen aus der Kunstgruppe einer Behindertenwerkstatt waren Mitglieder eines *Märchenprojekts*. Dieses Projekt bestätigte anhand vieler Beobachtungen die Aussage Soldts, dass eine verminderte Imaginationsleistung auch eine Einschränkung der

Handlungskompetenz bedingt (vgl. Soldt 2005: 153f.). Die Personen konnten zum Teil nur mit unterstützenden Interventionen lösungsorientiert auf ihre Imaginationen zugreifen. Das Schreiben eines Märchens bot sich dabei als geeignetes Medium an. Alle Charaktere mit ihren Ressourcen sowie mit dem Beziehungsgeflecht innerhalb der Gruppe konnten sich in narrativer Form darin wiederfinden. Insbesondere das Finden der Geschichte ermöglichte den einzelnen Gruppenmitgliedern, markante Geschehnisse, Probleme und Ängste ihres persönlichen Alltags einzubringen und mittels gezielter Gesprächsführung in das Märchen einzuflechten. Allerdings benötigten einige der geistig behinderten Erwachsenen zum Verständnis der in der Gruppe erarbeiteten Handlungsgeschehnisse Hilfen. Eine gezielte verbale Kommunikation sowie bildnerische und narrative Interventionen bewirkten, dass die zuvor erarbeiteten Inhalte durch szenische Darstellungen als erfahr- und veränderbar wahrgenommen werden konnten. Nur so war es möglich, mit den Teilnehmer_innen des Gruppenprojektes zu interagieren und sich gedanklich in den Verlauf der Geschichte einzubringen. Eine gute emotionale Beziehung zu den Mitarbeiter_innen war dabei ebenso von Bedeutung wie die Möglichkeit, Einblick in ihre Lebenswelten und Biographien zu erhalten. Die angestrebte Didaktik und eine facilitatorische und lernzielorientierte Assistenz forderten in dieser Hinsicht das Gestalten einer offenen Lernsituation mit lebensweltlichen Bezügen. Bei der Arbeit mit geistig behinderten Menschen ist es weiterhin wichtig, die diagnostische Beobachtung der neurologischen Schädigung zu kennen, um die verbleibenden Kompetenzen einschätzen zu können, an denen angesetzt werden soll (vgl. Menzen 2009: 84).

- Erfassen der realen und der imaginierten Welt
  Ein Projekt-Fragebogen mit Interviewfragen erfasste sowohl die reale Lebenswelt der geistig behinderten Mitarbeiter_innen wie auch ihre Wünsche bzw. Träume. Aus letzteren erarbeiteten die Mitarbeiter_innen mittels gezielter Anregungen die optischen und motorischen Merkmale ihres Charakters, die zusammen mit den örtlichen Vorlieben die Basis für eine märchenhafte Geschichte bildeten.

- Kraftfiguren und ihre Welt (Bild 9)
  Aus den Interviewantworten, die Wünsche bzw. Träume erfassten, entstanden in einem zielgerichteten Gespräch persönliche Kraftfiguren mit fantasievollen optischen und motorischen Fähigkeiten, die zusammen mit den örtlichen Vorlieben die Basis für die märchenhafte Geschichte bildeten. Illustrationen zu der Geschichte, die jeder der Akteure für sich erstellte, vervollständigten die Idee, dass sich die Mitarbeiter_innen im Gesamtwerk erkennen konnten und dadurch die eigene Wertschätzung gefördert wurde.

- Märchen-Lageplan (Bild 9, unten rechts)
  Zur Visualisierung sowohl der Beziehungen als auch der räumlichen Lage der Märchenfiguren zueinander sowie der gewünschten Wohn- und Umgebungsbereiche diente ein Märchenlageplan, den alle Teilnehmer mitgestalteten.

Fallbeispiel aus der Praxis

Bei Gertrud (51) wurde aufgrund vorgeburtlicher Unterversorgung eine schwere geistige Behinderung diagnostiziert. Sie braucht feste Alltagsstrukturen mit klaren Aufgabenstellungen, die sie ausdauernd und konzentriert erfüllt. Der Umgang mit verschiedenen ästhetischen Materialien gehört zu Gertruds täglicher, künstlerischer Arbeit, so dass sich ein Heranführen an verschiedene ästhetische Materialien zur Findung bestimmter Vorlieben erübrigt. Ohne Anleitung arbeitet sie ohne erkennbare Zielvorstellung, nur den nächsten Handgriff verfolgend und bewundert mit viel Stolz schließlich mehr die Größe oder das haptische Gefühl als das Objekt an sich. Was Gertrud noch auszeichnet, ist ihre Neugierde und ihre Fähigkeit konzentriert zuzuhören. Wenngleich sie nicht in der Lage ist, eine Geschichte zu erfinden oder sich in die Vorschläge der anderen hineinzudenken, so verfolgt sie das Märchenprojekt mit wachsendem Interesse. Interviews dienen als Anregung dazu, imaginationsbetonte Verfahren anzuwenden. Freies und konstruierendes Entwerfen in der Vorstellung, narrativ-imaginierendes Darstellen und z.T. auch freies und surreales Fantasieren finden innerhalb der Interviews in den Einzelbesprechungen Platz und lassen deutlich erkennen, dass Gertrud sich keine andere Welt als die von ihr real erfahrene vorstellen kann. Sie antwortet auf die Fragen, die das Imaginationsvermögen herausfordern sollen, trotz sehr vereinfachter Erklärungen verunsichert und gibt Antworten, die ausschließlich der Realität entnommen sind. (vgl. *Interviewauszüge Gertrud*) Obwohl Gertrud Märchen gut kennt, gelingt der Zugriff auf innere Bilder dennoch nur langsam und die Zusammensetzung dieser zu einer situationsgebundenen neuen Handlungsidee bleibt zunächst aus. Erst eine intensive Begleitung innerhalb der Gruppenarbeit mit visualisierten Beispielen anhand von Märchenbüchern und mittels gespielter Figuren, an die Fotos von den Gesichtern der Gruppenmitglieder geheftet werden, kann Gertrud nach und nach ein Verständnis für Zusammenhänge liefern.

In einem *Märchenlageplan* in der Größe von ca. 50x100 cm, in dem zuvor alle im Interview genannten Landschaften wie auf einer Landkarte dargestellt werden, zeichnet jedes Gruppenmitglied seine Wunschbehausung und sich selbst als er- bzw. gefundene Märchenfigur (Bild 9, unten rechts). Die Geschichte wird in den sich anschließenden Gesprächen zusehends mit den inneren, auf Erfahrungen beruhenden Bildern der Teilnehmer_innen gefüllt, wodurch die Lebenswelten aller in die Geschichte Einzug halten. Durch die Gruppenarbeit und mit visualisierten Imaginationshilfen begreift auch Gertrud langsam, dass die Werkstattkolleg_innen und sie selbst auf unterschiedli-

che Weise mitwirken und sie interessiert sich plötzlich für jede einzelne Rolle. Die Bedrohung im Märchen – die Weltzerstörung durch das Ozonloch – fordert eine Zusammenarbeit der *Helden* und bewirkt zunehmende Empathie, auch im realen Miteinander. Zwar kann Gertrud den Gesamtzusammenhang der Geschichte nicht begreifen, ist aber in der Lage sich in einzelne Szenen hineinzudenken und Handlungsvorschläge zu machen, die alle ihren Platz in der Geschichte finden. So wird sie stolze Finderin einer Zaubermuschel, cremt *Actionman* und die *Hexe* am Strand ein, was sie sogar zeichnet (Bild 9, Mitte rechts) und rüttelt die Menschheit mit einem Rap, geschrieben von einem der Gruppenmitglieder, wach. Es zeigt sich, dass Gertrud auch außerhalb der Projektarbeit ihre Schaffenskraft zu nutzen weiß. So präsentierte sie mehrfach ihre gebastelten und gemalten Werke, die sie eigens für die Geschichte zu Hause angefertigt hatte.

Obwohl Gertrud eine sehr eingeschränkte Fähigkeit besitzt, ihre inneren Bilder zu einer geplanten situationsbezogenen Handlung neu zu verknüpfen, hat die Projektarbeit mit ihr gezeigt, dass gezielte imaginationsfördernde Interventionen Handlungsalternativen auch für Menschen mit sehr eingeschränkten kognitiven Fähigkeiten *vorstellbar* machen können. Weiterhin zeigen sich Tendenzen einer gesteigerten Selbstwirksamkeit. Gertrud ist auf verbal kommunikatorischer Ebene schnell überfordert, so dass es gerade der Wechsel zwischen ästhetischen und narrativen Mitteln sowie Gesprächen ist, der ihr hilft, Zusammenhänge zu erkennen und mit Freude im Prozess zu verbleiben. Bei ihr wird besonders deutlich, wie Imagination über bildnerische und narrative Mittel gefördert werden kann.

Interviews zur Findung der individuellen Kraftfigur

Interviewfragen, die gezielt Vorlieben und Ressourcen erfassen, führen schließlich zur Findung der individuellen Kraftfigur. Die Art der Beantwortung und die Antworten an sich geben bereits Aufschluss über die vorhandene Imaginationsfähigkeit. Einem Menschen wie Annika mit vergleichsweise hoher Imaginationsfähigkeit gelingt es beispielsweise eher, sich in eine andere Situation zu denken als Menschen wie Gertrud mit einer niedrig einzustufenden Imaginationsfähigkeit.

Interviewauszüge mit Annika (Das Imaginationsvermögen betreffend):

Wenn Du Dir alles wünschen könntest:

1. Was würdest Du gerne können? (z.B. fliegen wie…, tauchen wie…, stark sein wie…)

   Pflanzen bewegen, Wasser bewegen, Natur bewegen. (Sie breitet die Arme aus und stellt sich bildlich vor, wie sie mit der Natur eins ist.) Und natürlich! – Was auch super wäre, wenn ich mein Zimmer aufgeräumt zaubern könnte. Ich mag nämlich aufräumen nicht gerne. Das wäre toll. Wäsche sortieren und wegbringen mag ich auch nicht, das würde ich auch gerne zaubern und

Bett machen. Ich würde auch gerne mit Tieren sprechen können. Dann nervt er (der Hund) bestimmt: „Fressen! Kraulen! Nicht duschen! Kein Regen!“

2. Wo würdest Du gerne leben?
   Mir gefällt es bei mir. In einem Wald würde es mir auch gefallen.
3. Womit würdest Du reisen? (z.B. fliegender Teppich, Besen, Rakete)
   In einer Kutsche, die ein großer Wolf zieht. Mein Bruder ist der Kutscher – das wäre lustig. Die Kutsche soll ganz alt sein mit Gold und rotem Samt.
4. In was würdest Du dich verwandeln?
   In eine Feendämonin
5. Wer soll in der Geschichte bei Dir sein?
   Meine Mutter. Wenn mein Bruder mitspielen könnte, das wär toll und ein paar Tiere. Mein Bruder könnte der Kutscher sein. Ja, das ist lustig.
6. In welcher Zeit soll die Geschichte spielen?
   In der Zeit, wo Kutschen fuhren, ohne Autos und Flugzeuge.
7. Was für eine Rolle würde Dir gefallen? (z.B. gut, böse, Helfer)
   Ich will gut sein und helfen

Annikas Märchen-Rolle in Absprache mit den anderen Mitgliedern:
Annika ist eine gute Feendämonin mit kleinen Teufelshörnern. Sie kann die Natur bewegen und mit allen Tieren sprechen zu jeder Zeit, d.h. in der Vergangenheit, der Gegenwart und in der Zukunft. Manchmal ist sie von ihrem sprechenden Hund genervt. Sie ist zeitlos, hält sich aber am liebsten in der Zeit der Kutschen auf, zumal ihr Bruder die goldene Kutsche mit Sitzen aus rotem Samt und gezogen von einem großen Wolf lenkt (Bild 9, Mitte links). Annika liebt es, durch den Wald zu tanzen und bei jeder ihrer Drehungen ertönen die harmonischsten Klänge. Bei jedem Wetter schwebt sie mit ihrem weißen Pferd durch die Wälder. Annika ist ein wenig chaotisch und ziemlich vergesslich. Sie ist froh zaubern zu können, weil sie aufräumen, Bett machen und Wäsche sortieren nicht leiden und diese lästigen Aufgaben so mit einer Handbewegung erledigen kann.

Interview mit Gertrud
Allen Gruppenmitgliedern wurden die gleichen Fragen gestellt, wobei die Fähigkeit zu imaginieren augenscheinlich Rückschlüsse auf den Grad der geistigen Beeinträchtigung zulässt.

So gibt Gertrud, die – wie bereits erwähnt – geistig stark Beeinträchtigt ist, ausschließlich Antworten, die ihrer derzeitigen Lebenswelt entnommen sind oder Erlebnisse aus der jüngeren Vergangenheit widerspiegeln, wie Urlaube oder Feste. Fragen, die nur eine fantasievolle Antwort zulassen, bleiben unbeantwortet.

Gertruds Märchen-Rolle in Absprache mit den anderen Mitgliedern:
Gertrud liebt es, zu Hause zu basteln und lange Spaziergänge am Strand zu machen. Mit Elisabeth geht sie Hand in Hand und sammelt Muscheln. Eines

Tages findet Gertrud eine ganz besondere Muschel, die eine Botschaft für alle enthält, die die Welt retten wollen. Weil Gertrud auch gerne kocht und putzt, entdeckt sie beim Sauberreiben der Muschel einen Zauber, mit dem sie zunächst nichts anzufangen weiß.

3.3 Beide Projekte im Vergleich

Die Theorien über Imagination sagen aus, dass bei allen Menschen von einem inneren Bilderkatalog auszugehen ist, der ins Bewusstsein geholt werden kann. Auch Bildung stellt eine solche *Bilder-Quelle* dar und fördert gleichsam Selbstbestimmung und Solidaritätsfähigkeit (vgl. Gudjons 2008: 200). Je nach Erziehung und Förderung ab der frühen Kindheit sind die Größe des inneren Bilderkatalogs und der kreative Zugriff darauf unterschiedlich, wie insbesondere in der Zusammenarbeit mit den Jugendlichen festzustellen war. Während einige ihre Vorstellungen unabhängig und frei einbrachten, konnten die anderen erst anhand dieser Äußerungen ihre Ideen entwickeln. Sowohl in der Arbeit mit den Jugendlichen als auch in dem Projekt mit den geistig behinderten Erwachsenen erfolgte das Finden von Rollen, welche die Persönlichkeit zu dem gegebenen Zeitpunkt am ehesten stärkten, ergänzten und/oder unterstrichen. Ästhetische Mittel waren in beiden Fällen eine angepasste Form kreativen Schreibens mit sich anschließender szenischer oder malerischer Darstellung in Buch- bzw. Theaterform. Bei den Jugendlichen und auch in der Kunstwerkstatt bildete ein in der Gruppe erdachtes Drehbuch bzw. Märchen die Basis, vorhandene individuelle Ressourcen zu wecken und gegenwärtige Alltagsprobleme zu erfassen. Die so bestimmten Inhalte und Handlungen konnten in der Weise imaginiert werden, dass sie als eine Art *Probehandeln* sowohl für den positiven Verlauf der Geschichten in beiden Projekten als auch für die reale Bewältigung von Alltagsproblemen Bestand hatten. Die Stärkung der Impulskraft sowie die Schärfung der Intentionsfähigkeit und Empathie, die Ziele der Improvisationsübungen in der Theatertherapie sind, kamen so in modifizierter Form in beiden Projekten zur Anwendung.

4 Imaginationsförderung als Methode

Die zunehmend gezielte Auseinandersetzung der Sozialen Arbeit mit der ästhetischen Praxis sorgt effektiv für neu erlernte Erfahrungen, Sichtweisen und Verhaltensmuster der Klient_innen bei der Bewältigung ihres Alltags (vgl. Jäger, Kuckhermann 2004: 7). Die Neurobiologie wie die kognitive Linguistik kommen zu dem Schluss, dass Lernen weitaus effektiver wird, sobald die handelnde Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand und dadurch

die Verknüpfung mit Erfahrung stattfindet. Ziel ist ein imaginiertes Erleben, welches Zugang zu einem inneren Erfahrungsschatz und damit zu eigenen inneren Ressourcen verschafft und somit als *Probehandeln* auf gegenwärtige soziale Probleme Bezug nimmt. Dazu ist es nötig, den kreativen Schaffensprozess in der Weise vorzugeben, dass die gegenwärtige Lebenswelt mit ihren systemisch verbundenen Problematiken in eine andere narrative Form, z.B. in einem Märchen, in ihren Wesenszügen nachgestellt wird und die Klient_innen als *erfolgreiche* Protagonisten mit ihren real existierenden Fähigkeiten Teil der Geschichte werden. Vorstellungsbilder vermögen über Kognitionen und Affekte hinausreichend vielfältige körperlich gesteuerte Vorgänge zu beeinflussen, wobei positiv gehaltene imaginative Bilder oder Affirmationen dazu anregen, Kognitionen und Affekte in Richtung Selbst- und Lebensbejahung zu verändern (vgl. Hüthner 2004: 81ff.).

4.1 Verschiedene Typen der Imagination

Nimmt man die *imaginationsarme Wahrnehmung* und die *reine Imagination* als ideale Grenzpole, so wählt man den angenommenen Schwerpunkt der Klient_innen, um Interventionen für eine gezielte Einflussnahme zu planen. Hubert Sowa (2012) differenziert in diesem Zusammenhang *unwillentliche und willentliche* Imagination. Während das eine zum mentalen *Leben* gehört, das *von selbst* abläuft, ist unter dem anderen das *Handeln* zu verstehen. Daraus folgernd bestimmt Sowa eine Unterteilung in *natürliche* und *gebildete Imaginationsleistungen*. Natürliche Imaginationsleistungen sind z.B. die spiegelneuronal verursachten Leistungen der Empathie und der Mimesis, die die Wahrnehmung begleiten und interpretieren und ein Mehr an Erfahrung erzeugen. Zu der gebildeten Imagination zählen die g*eistigen Imaginationsleistungen*, gekennzeichnet durch Interpretationen, Sinnsynthesen, ethische und biografische Perspektiven, Bewertungen, geistige, personale, philosophische Grundentscheidungen usw. *Kulturelle Imaginationsleistungen* stellen außerdem einen eigenen Teil der gebildeten Imaginationen dar und betreffen den Bereich Bildung und Verantwortung.

Hubert Sowa hat zu diesem Thema mehrere *Kategorietafeln* entwickelt (vgl. Sowa 2015: 62f.). In einer seiner Kategorietafeln unterscheidet er acht *Funktionstypen in Bezug auf Intelligentes, konzentriertes Wahrnehmen, Urteilen und Handeln*, die zusammengenommen sämtliche Differenzierungen einer gebildeten Imagination abbilden. Bei der Arbeit mit geistig behinderten Menschen verlieren die dort aufgeführten Felder jedoch insofern ihr Selbstverständnis, dass Bedingungen mit einem gewissen Grad an Komplexität einen gewissen Grad an gebildeter Imagination voraussetzen. Von Menschen mit einer geistigen Behinderung können aus neurologischen Gründen vorwiegend fünf der acht Typen erwartet werden, sofern Bedingungen mit verhältnismäßig geringer Komplexität vorliegen. Dazu gehören die Felder *Etwas als*

Abb. 1: Imaginationstypen nach ihrer Lebensfunktion (Sowa 2012: 186)

Funktionaler Typus	unwillkürlich, spontane Imagination	intentionale und gebildete Imagination
Wahrnehmungs-bezogene Imaginationen	• zusammenschließende Imagination • einfach trennende und ordnende Imagination • einfache Ergänzungen, Korrekturen • pro- und retrospektive Vorstellungen • (wieder-)erkennen als… • …	• imaginative Deutung von Befunden • verstehende Modellbildung • Analyse • bewusste Kohärenzbildung • lernen, einprägen • rekonstruktives Ergänzen von fehlenden Teilen • …
wissensbezogene Imaginationen	• geläufiges Erinnern und Wissen • Alltagsmodelle • Topologisches Vorstellen, Raumordnung • Erklärungsmuster, kausale Vorstellung • …	• bewusstes Erinnern • Weltkonzepte und Modelle bilden • verstehendes sich Sich-einprägen („Lernen“) • Zusammenhänge herstellen • …
handlungs- und herstellungsbezogene Imaginationen	• spontanes Handeln • spontanes interaktives Reagieren • sich mit Voraussicht und Rücksicht bewegen • etwas tun oder etwas machen • …	• umsichtige Vorsätze, Willensziele • Imagination komplexer Handlungsfolgen • Konzepte und Strategien • komplexe Pläne für Produkte • …
identitäts- und personenbezogene Imaginationen	• unbewusste Selbstkonzepte • biografische Rück- und Vorblicke • wissen, wer man ist • …	• bewusst gebildete Lebenskonzepte und -pläne • bewusst gebildete handlungsleitende Grundbilder • Arbeit an „inneren Bildern“ • Selbst-Suggestion • …
spielerische, überschüssige, freie Imaginationen	• „leeres“ Phantasieren • gelockertes, assoziatives Vorstellen • Tagträume • …	• bewusstes, methodisches Phantasieren • umgruppieren, umdeuten • fingieren • in-Beziehung-bringen zu… • …
[…]	[…]	[…]

etwas erkennen, *Ganzheiten gliedern und zusammenlegen*, *Teilwahrnehmung gedanklich zusammensetzen, Handlungs- und Entwurfsmöglichkeiten vorstellend abschätzen und planen* und *Bewegungen vorstellen*. *Veränderungen, Variationen gedanklich durchspielen und vergleichen* oder *einen Anblick gedanklich ausweiten und metaphorisch verstehen* kann nicht erwartet werden (vgl. Sowa 2015: 25f.).

In der oberen Kategorietafel *Imaginationstypen nach ihrer Lebensfunktion* (*Abb. 1*) erfolgt eine Aufteilung in fünf Bereiche, die helfen, individuell ausgerichtete Aufgabenstellungen zu spezifizieren. Will man z.B. bewusst Alltagsbezüge herstellen, die unwillkürlich spontan als fragmentierte Bilder im Bewusstsein lagern, so wird man eine *wissensbezogene Imagination* durch das bewusste Erinnern verknüpft mit einem sich einprägenden Verstehen anregen. Es kann aber auch darum gehen die *spielerisch überschüssige, freie Imagination* freizusetzen und dazu anzuregen, neue Zusammenhänge zu finden, darzustellen und bewusst zu fantasieren.

Auf diese Weise ist man in der Lage, verschiedenste Differenzierungen vorzunehmen und bestimmte Lebensbereiche im Sinne eines individuellen Förderplans zu benennen, wobei davon auszugehen ist, dass alle fünf Bereiche sich mehr oder weniger wechselseitig beeinflussen.

4.2 Techniken zur Feststellung der Imaginationsleistung

Abhängig vom zeichnerischen Entwicklungs- und Bildungsstand verfügen alle Menschen über ein umfangreich variierbares, bildgrammatisches Repertoire, mit dem sie die narrative Handlungslogik ihrer lebensweltlichen Erfahrungen verstehen und mit unterschiedlichen Mitteln in einem *simultanen Bildgefüge* mehr oder weniger handlungsähnlich und sinnlich verständlich machen können. Bei Menschen mit geistiger Behinderung ist der Zugriff auf die inneren Bilder und deren Neuzusammensetzung beeinträchtigt. Um eine Überforderung der Klient_innen zu vermeiden, ist es wesentlich, das imaginäre und gestalterische Potential sensibel durch die Wahl geeigneter Verfahrensweisen zu ergründen (vgl. ebd.: 63f.). Die folgenden Verfahren dienen dazu, die Imaginationsfähigkeit zu testen und in Abhängigkeit zu den individuellen Fähigkeiten zu fördern.

Arbeiten mit wenig Imagination

Zunächst bieten sich Verfahrensweisen an, die mit *wenig* Imagination arbeiten, wie z.B. Kopieren oder Abzeichnen von Vorlagen. Sie sind als experimentelle Randerkundungen und handwerkliche Hilfsverfahren zu betrachten und leisten noch keinen Beitrag zur Imaginationsförderung (Sowa 2012: 64). An dieser Stelle geht es auch darum, die Neigungen und Stärken der Klient_innen im Umgang mit ästhetischen Mitteln festzustellen, um im weiteren Verlauf zu gewährleisten, dass eine spielerisch orientierte Motivation gegeben ist.

Arbeiten mit konzentrierter Imagination
Verfahren wie z.B. Beschreibungen im rezeptiven Feld oder Zeichnen bzw. Modellieren nach angeschautem Gegenstand oder etwas Anfertigen im produktiven Feld bewirken hingegen eine bildende Auseinandersetzung mit Sichtbarkeit und Imagination. Sie bilden die Basis der imaginationsbetonten Verfahren und führen verstehend und deutend zu *intelligentem* und *konzeptionellem* Sehen (ebd.: 64).

Arbeiten mit viel Imagination
Zu den imaginationsbetonten Verfahren sind jene zuzuordnen, die verstärkt den inneren Vorstellungen entspringen. Dazu gehören beispielsweise freies Assoziieren und subjektiv-interpretierendes Deuten im rezeptives Feld oder freies und konstruierendes Entwerfen nach der Vorstellung, narrativ-imaginierendes Darstellen, freies und „surreales" Fantasieren, gegenstandsfreies Imaginieren und Komponieren, illustrieren von Texten u.Ä. im produktiven Feld (ebd.: 64f.).

4.3 Sechs Bausteine der imaginationsfördernden Methode

Die Modulstruktur der *imaginationsfördernden Methode* lässt zu, dass die Bedürfnisse der Klient_innen erkannt, die bestehenden Ressourcen geweckt und die Persönlichkeitsentwicklung gefördert werden können. Folgende Auflistung verschafft einen Überblick über die einzelnen Bausteine der *imaginationsfördernden Methode*, die individuell an den Förderbedarf der Klient_innen angepasst und zielorientiert kombiniert werden können:

Baustein 1: Beziehungen aufbauen, systemische Zusammenhänge ergründen
Basis einer jeden Zusammenarbeit ist gegenseitiges Vertrauen und die damit verbundene Bereitschaft, offene Gespräche zu führen. Der gezielte Einsatz systemischer Gesprächsführung sollte u.a. dazu führen, die bestehenden Problemlagen der Klient_innen zu erfahren. Die daraus entnommenen Problemfelder bestimmen die Zielsetzungen der sich anschließenden Interventionen. Die Zusammensetzung der Gruppe und die Anforderungen, die die einzelnen Gruppenmitglieder stellen, bestimmen Didaktik und die Form der Assistenz.

- Beziehung aufbauen und Vertrauen gewinnen
- Systemische Zusammenhänge ergründen
- Die Form der Assistenz bestimmen
- Ressourcen der Klient_innen erfahrbar machen (Empowerment)
- Besondere Voraussetzungen beachten
- (z.B. unvorhersehbare Beziehungsmuster und herausforderndes Verhalten bei geistig behinderten Menschen)
- Die Didaktik auf die Bedürfnisse der Klient_innen abstimmen

Baustein 2: Zusätzliche Methoden und Techniken zur Unterstützung zielorientierter individueller und gruppenspezifischer Prozesse

Effektives, persönlichkeitsförderndes Arbeiten kann nur gelingen, wenn genug Zeit für gruppenspezifische Rollenfindungsprozesse eingeplant wird. Der Einzelne entdeckt in der Gruppe seine individuellen Gestaltungsmöglichkeiten bezogen auf das Ganze und empfindet sich gleichsam als Teil der Gemeinschaft. Dieses Wir-Gefühl fördert soziale Kompetenz, wie z.B. Verantwortung, Toleranz, Rücksichtnahme, Konflikt- und Problemlösungsfähigkeit (vgl. Theunissen 2004: 80f.). Das setzt wiederum Methoden und Techniken voraus, die jede einzelne Person und auch das zwischenmenschliche Miteinander betreffen. Dazu könnten gehören:

- Soziale Gruppenarbeit (Bernstein, Saul; Lowy, Louis)
- Soziogramme
- Biografiearbeit
- Genogrammarbeit
- Interviews

Baustein 3: Imaginationsvermögen erkunden, imaginationsfördernde Verfahren anwenden

Den Klient_innen sollte eine Auswahl an Techniken geboten werden, die groß genug ist, um verschiedene Neigungen ästhetischer Praxis zu erfassen und die zugleich eine Aussage über das Imaginationsvermögen zulassen. Zum Erreichen einer intrinsischen Motivation ist es von Bedeutung zu wissen, ob die Vorlieben beispielsweise eher im Zeichnen, Malen, Werken, Modellieren oder in der Selbstdarstellung verwurzelt sind. Erst ein gewisser Grad an Sicherheit im Schaffensprozess sorgt für einen zwanglosen und freudvollen Einsatz.

- Grad der Imaginationsfähigkeit bestimmen
- Materialien, Techniken und Darstellungsform anhand erkennbarer Neigungen bestimmen
- Techniken zur Imaginationsförderung anleiten

Baustein 4: Narrative Ausdrucksformen auswählen

Die geeignete, mit den Klient_innen abgestimmte narrative Form gewinnt in deren Vorstellung dadurch an Bedeutung, dass ein höheres Ziel in Form einer publikumswirksamen Endpräsentation anvisiert wird. Das steigert die Motivation und führt dazu, dass die Macher_innen sich selbst und ihre Arbeit ernst nehmen. Narrative Formen können in Schriftform (z.B. als Märchen), in Erzählform (z.B. Vorlesen von erarbeiteten Geschichten), in Puppenspielform (z.B. mittels Identifikationsfiguren) oder in Bühnenform (z.B. als Theaterstück) mit den Klient_innen als sich selbst spielende Darsteller_innen erfolgen.

Baustein 5: Verbindung narrativer und kreativer Arbeitsweisen unter Einbeziehung lebensweltlicher Bezüge

Dabei muss die Dimension der Endpräsentation bis zum Schluss veränderbar und flexibel bleiben, um Leistungsdruck zu vermeiden. Die erforderlichen Arbeitsschritte werden besprochen und mittels kreativer Arbeitsweisen umgesetzt. Bezüge zur Lebenswelt mit den bestehenden Problemen sollen dazu anregen, die Ressourcen der Klient_innen zu benennen und ein darauf basierendes Probehandeln zu ermöglichen. Positive Veränderungen während des Prozesses sollten sensibel erfahrbar und in ihrer Übertragbarkeit auf die Lebenswelt deutlich gemacht werden.

- Ressourcen erfassen und ein darauf basierendes Probehandeln im Hinblick auf eine Übertragbarkeit auf die Lebenswelt ermöglichen
- Förderschwerpunkte und Zielsetzungen während des Schaffensprozesses verfolgen
- Die Klient_innen bestimmen die Art und Dimension der Präsentation bzw. der Aufführung

Baustein 6: Ende der Zusammenarbeit nachhaltig gestalten

Ein gefeierter Abschluss ist in zweierlei Hinsicht von Bedeutung. Er hilft einerseits bei der Loslösung der gewachsenen Beziehungen und gibt andererseits Anlass, die erworbenen Selbsterkenntnisse noch einmal lobend zusammenzufassen, damit die Klient_innen sich auch später im Alltag ihrer Ressourcen nachhaltig bewusst werden. Eine bleibende Erinnerung (das gedruckte Buch, Fotoserie einer Aufführung, …) zu überreichen, unterstreicht die Bedeutung des vergangenen Projektes und damit die Bedeutung der Teilnehmer_innen und ihrer Persönlichkeitsentwicklung.

- Im Rahmen eines Ausstandes einen klaren Abschied deklarieren
- Gewonnene Erkenntnisse und erworbene Selbsterkenntnisse aller Klient_innen individuell zusammenfassen
- Bleibende, qualitativ hochwertige Erinnerung überreichen, welche die Schaffenskraft der Klient_innen belegt und ihnen die Errungenschaften der gesteigerten Persönlichkeitsentwicklung nachhaltig vor Augen führt

4.4 Imaginationsförderung: Förderschwerpunkte und Zielsetzungen im Überblick

Die imaginationsfördernde Methode zielt auf eine Sinnesförderung ab und eröffnet damit den Einstieg in eine verbesserte Lebensorientierung. Die Kombination mit zusätzlichen Methoden zur Unterstützung individueller und gruppendynamischer Prozesse schafft das Übungsfeld für ein soziales Miteinander, einhergehend mit der Entwicklung eines gesteigerten Empathieempfindens. Die Bearbeitung der Themen, die relevante Problemfelder erkennen

lassen, geht einher mit einem verbesserten Umgang bzgl. der eigenen Problemsituation. Mittels einer imaginierten, individuell mit den Klient_innen erarbeiteten Bühne werden Handlungsspektren erweitert und Einstellungen verändert (vgl. Haußmann, Rechenberg 2013: 41). Gezielte Imaginationsübungen können also Menschen veranlassen positive Vorstellungen zu entwickeln, die sie in die Lage versetzen, neue Zusammenhänge zu erkennen. D.h., Bewältigungsanstöße für die gegenwärtige Lebenswelt werden erschlossen und führen zu einem Kohärenzgefühl mit der Bildung realitätsnaher Konsequenzerwartungen bezüglich des eigenen Verhaltens, als Maß für die eigene Einschätzung der notwendigen Kompetenz. Die Interaktion mit sich selbst auf der Beziehungsebene, einhergehend mit biografischem, lebensweltorientiertem Verstehen und einer Ressourcenorientierung im Sinne von Empowerment, bedingt schließlich die Entwicklung von individueller Rollenfindung, Persönlichkeit und der angestrebten gesteigerten Selbstwirksamkeit.

- Förderschwerpunkte:
  - Sinnesförderung
  - Entwickeln positiver Vorstellungen und Deutungen
  - Zugang zu aktuellen Problemfeldern/Fragestellungen
  - Klärung systemischer Zusammenhänge
  - Interaktion mit sich selbst und mit anderen und die damit verbundene Möglichkeit von Bewältigungsanstößen und sozialem Probehandeln
  - Erkennen realitätsnaher Konsequenzerwartungen
- Zielsetzungen:
  - Gesteigerte Lebensorientierung sozial und existentiell
  - Gesteigertes Kohärenzgefühl
  - Identifikations- und Rollenfindung
  - Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und verbesserte Selbstwirksamkeit

5 Schlussbemerkung

Die von mir entwickelte imaginationsfördernde Methode eröffnet durch ihre Modulbeschaffenheit ein weites Spektrum an klientenzentrierten Interventionsmöglichkeiten. Als Bestandteil des Studiums der Sozialen Arbeit würde sie eine wichtige Erweiterung der ästhetisch orientierten Praxiskompetenz von Studierenden darstellen. Da es nicht zwingend erforderlich ist, über eigene Fertigkeiten im Umgang mit ästhetischen Mitteln zu verfügen, könnte eine mögliche Hemmschwelle, in dieser Richtung anwendungsbezogen zu arbeiten, herabgesetzt werden. Durch den gewichtigen Anteil narrativer Elemente innerhalb der imaginationsfördernden Methode dient der ästhetische

Ausdruck lediglich der Unterstützung und Visualisierung realitätsbezogener Gedankenspiele. Hierfür ist allerdings die Reflexion der eigenen ästhetischen Erfahrungen, die sich bereits in verschiedenen Lebensabschnitten und unterschiedlichen sozialen Kontexten (Familie, Schule, Hobbys, …) gebildet haben, förderlich, um in der Praxis motivierende Anregungen geben zu können. Es liegt daher nahe, den Studierenden zur Erweiterung dieser Kenntnisse und zur Anknüpfung an weitere Aufbaustufen ästhetischer Bildung die Möglichkeit zu geben, eine möglichst große Auswahl ästhetischer Verfahren praktisch zu erproben und dadurch die Interventionspalette zur Symbolisierung zu erweitern. So werden sie in die Lage versetzt in besonderer Weise Schaffensprozesse anzuregen, die Ressourcen unmittelbar erfahrbar zu machen und Bewältigungsstrategien hinsichtlich lebensweltlicher Problemlagen zu fördern, ohne die Grenze zu therapeutisch angelegten Maßnahmen zu überschreiten.

Literatur

Bauer, Joachim (2004): Das Gedächtnis des Körpers. Wie Beziehungen und Lebensstil unsere Gene steuern. München.

Bernstein, Saul/Lowy, Louis (1978): Untersuchungen zur Sozialen Gruppenarbeit in Theorie und Praxis. Freiburg im Breisgau.

Dießner, Helmar (2008/3): Reisen ins Abenteuerland. Fantasiereisen für Erwachsene, Jugendliche und Kinder. Paderborn.

Fischer, Hans (2004): Nachhaltig führen lernen. Das ganzheitliche Führungskonzept PENTA für nachhaltige Führungswirkung. Zürich.

Fuchs, Thomas (2008): Das Gehirn – ein Beziehungsorgan. Eine phänomelogisch-ökologische Konzeption. Stuttgart.

Furmann, Ben (2011): Ich schaff's. Spielerisch und praktisch Lösungen mit Kindern finden – Das 15-Schritte-Programm für Eltern, Erzieher und Therapeuten. Heidelberg.

Geupel, Brigitte: Kraftquellen-Arbeit. http://www.brigitte-geupel.de/kraft.htm (download 09.02.2015).

Gudjons, Herbert (2008): Pädagogisches Grundwissen. Regensburg.

Haußmann, Renate; Rechenberg-Winter, Petra (2013): Alles, was in mir steckt. Kreatives Schreiben im systemischen Kontext. Göttingen.

Heimes, Sike (2013): Kreatives und therapeutisches Schreiben. Ein Arbeitsbuch von Silke Heimes. Göttingen.

Hüther, Gerald (2004): Die Macht der inneren Bilder. Wie Visionen das Gehirn, den Menschen und die Welt verändern. Göttingen.

Hüther, Gerald (2011): Was wir sind und was wir sein könnten. Ein neurobiologischer Mutmacher. Berlin.

Jäger, Jutta/Kuckhermann, Ralf (2004): Ästhetische Praxis in der Sozialen Arbeit: Wahrnehmung, Gestaltung und Kommunikation. Weinheim.

Kleemann, Frank/Krähnke, Uwe/Matuschek, Ingo (2013): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens. Wiesbaden.
Knill, Paolo Jakob (2005): Ästhetik und Theorie – Kunstorientiertes Handeln in der Begleitung von Veränderungsprozessen. Gesammelte Aufsätze zu Methodik. Zürich.
Kottje-Birnbacher, Leonore/Sachsse, Ulrich/Wilke, Eberhard (Hrsg.) (2010): Imagination in der Psychotherapie. Bern.
Kuntz, Helmut (2013): Imaginationen – Heilsame Bilder als Methode und therapeutische Kunst. Stuttgart.
Menzen, Karl Heinz (2009): Grundlagen der Kunsttherapie. Überarbeitete und erweiterte Auflage, München. Basel.
Nazarkiewicz, Kirsten/von Krämer, Gesa (2012): Handbuch Interkulturelles Coaching. Konzepte, Methoden, Kompetenzen kulturreflexiver Begleitung. Göttingen.
Piaget, Jean/Inhelder, Bärbel (1972): Die Entwicklung des inneren Bildes beim Kinde. Stuttgart.
Reddemann, Luise/Stasing, Jana (2013a): Imagination. Tübingen.
Reddemann, Luise/Stasing, Jana (2013b/2): Imagination. Handwerk der Psychotherapie. Tübingen.
Richter, Kurt F. (1997): Erzählweisen – des Körners. Kreative Gestaltarbeit in Therapie, Beratung, Supervision und Gruppenarbeit. Leipzig.
Schäfer, Gerd E. (2005): Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Weinheim.
Schmidt-Grunert, Marianne (1997): Soziale Arbeit mit Gruppen. Freiburg im Breisgau.
Schneider, Birgit (2009): Narrative Kunsttherapie. Identitätsarbeit durch Bild-Geschichten – Ein neuer Weg in der Psychotherapie. Bielefeld.
Simon, Traudel/Weiss, Gabriele (Hrsg.) (2008): Heilpädagogische Spieltherapie. Konzepte – Methoden – Anwendungen – Konzepte der Humanwissenschaft. Stuttgart.
Soldt, Philipp (2005): Denken in Bildern. Zum Verhältnis von Bild, Begriff und Affekt im seelischen Geschehen. Vorarbeiten zu einer Metapsychologie der ästhetischen Erfahrung. Lengerich.
Sowa, Hubert (Hrsg.) (2012): Bildung der Imagination Band 1. Kunstpädagogische Theorie, Praxis und Forschung im Bereich einbildender Wahrnehmung und Darstellung. Oberhausen.
Theunissen, Georg (1993): Heilpädagogik im Umbruch. Freiburg im Breisgau
Theunissen, Georg (Hrsg.) (1997): Kunst, ästhetische Praxis und geistige Behinderung. Bad Heilbrunn.
Theunissen, Georg (2004): Kunst und geistige Behinderung: bildnerische Entwicklung – ästhetische Erziehung – Kunstunterricht – Kulturarbeit. Kempten.
Theunissen, Georg (2005): Pädagogik bei geistiger Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten: ein Kompendium für die Praxis. Regensburg.
Weigand, Gabriele (2004): Schule der Person. Zur anthropologischen Grundlegung einer Theorie der Schule. Würzburg.
Weiss, Gabriele/Simon, Traudel (2008): Heilpädagogische Spieltherapie: Konzepte – Methoden – Anwendungen. Stuttgart.

Kunst im Steinbruch – eine gesprächsweise Annäherung an die Projekte mit dem Bildhauer Willi Bauer

Wolfgang Domma

Ende der 1980er Jahre lernte ich Willi Bauer als Kursleiter bei den Internationalen Seminarkongressen des Merziger Psychiatrischen Landeskrankenhauses Merzig kennen. Zu den musisch-künstlerischen Workshopangeboten dieser Kongresse gehörte auch „Arbeiten am Stein". Hier konnte ich, angeleitet von Willi Bauer, meine ersten Erfahrungen in der Sandsteinbildhauerei sammeln. Daraus entstanden dann im Laufe der Jahre gemeinsame Bildhauerprojekte mit Schülern einer stationären Jugendhilfeeinrichtung, mit Studierenden und schließlich mit den Teilnehmerinnen der Weiterbildung Pädagogische Kunsttherapie. Sie fanden und finden statt im Steinbruch der Fa. Picard (Queidersbach/Pfalz). In diesem Aufsatz geht es vornehmlich um die von uns so genannten „land-art"-Projekte mit Gruppen, die Willi Bauer im Rahmen der Weiterbildung konzipiert und anleitet.

Wir haben in einem gemeinsamen Gespräch versucht, die wichtigsten Eindrücke zusammen zu fassen und zu dokumentieren. Susanne Bücken war auch an diesem Gespräch beteiligt. Sie hat ihre Erfahrungen aus der Sicht einer Teilnehmerin mit eingebracht.

Dem Gespräch lag zwar ein grober Themenkatalog zugrunde, es wurde aber „offen" geführt. Offen in dem Sinne, dass es keinem vorgegebenen Verlauf folgen und keinen äußeren Standards genügen musste, sondern sich spontan entfalten konnte. Es wurde auch darauf verzichtet, sämtliche alltagssprachlichen Unebenheiten, Wiederholungen etc., die ja ein Gespräch lebendig werden lassen, zu glätten bzw. zu streichen. Die einzelnen Beiträge sind mit den Initialien unserer Namen gekennzeichnet:

WD: Für die Weiterbildungsteilnehmerinnen hat das Thema „Gestalten in der Gruppe" verschiedene Schwerpunkte: Einmal geht es um das bildnerische Gestalten als gruppendynamischen Prozess, zum anderen sammelt die Gruppe auch Erfahrungen mit verschiedenen Möglichkeiten des „Kunst- machens" in Form einer Gruppengestaltung als Bild, Collage oder auch Skulptur.

Unser Gespräch heute bleibt auf die künstlerischen Arbeitsweisen konzentriert, die Willi Bauer für die Weiterbildung entwickelt und begleitet hat – ein Schaffensprozess, der sich an einer künstlerischen Idee entlang entwickelt und dann über den Zeitraum von mehreren Tagen in einem gemeinsamen künstlerischen Produkt im Steinbruch realisiert wird.

Wir beginnen also vielleicht mit dem Ort selbst: Willi, was würdest Du sagen, was transportiert der Ort „Steinbruch" (Bild 10), was zeichnet ihn aus, was verbindet sich mit ihm?

WB: Es muss nicht dieser Ort Steinbruch sein. Wichtig ist, weg von allem: keine Strasse, kein Funkempfang, außerhalb des sozialen Umfeldes. Der Steinbruch war gegeben, auf ihn konnte man zurückgreifen und natürlich sind die Themen um diesen Ort Steinbruch und zum Teil auch im Steinbruch entstanden. Trotzdem könnte es jeder andere Ort sein mit den genannten Bedingungen, kurz: diese Projekte sollten sich außerhalb der normalen Bezüge abspielen.

WD: Susanne, kannst du Dich erinnern, wie der Steinbruch auf dich gewirkt hat?

SB: Ja, wenn ich überlege, also erstmal rausgehoben, rausgehoben aus dem Alltäglichen, das hatte sicher schon mit der Hinfahrt zu tun, sich dieser Landschaft anzunähern, dahin zu kommen, sozusagen keine Infrastruktur außer einem Toilettenhäuschen, dann diese Mischung aus Licht und Schatten und in Verbindung mit dem Steinbruch und dieser Öffnung hatte das auch vielleicht auch was Magisches, eine bestimmte Aura.

WD: Wenn ich das noch ergänzen darf: Steinbruch war aber auch der Ort, an dem Willi Bauer ein großes Zeltdach mit Sitzbänken als Pausenplatz aufgebaut hat, täglich Kaffee und Tee für die Gruppe bereit stellte und für den Mittagsimbiss wurde auch gesorgt – also insgesamt eine sehr fürsorgliche Atmosphäre.

Ich habe zur Vorbereitung in einem kurzen Aufsatz von Christiane Brohl „Ästhetische Erfahrung in der Landschaft" (1997) gelesen, die zwischen einem ökonomischen, instrumentellen und einem ästhetischen Verhältnis zur Natur unterscheidet. Der Steinbruch hatte ja beides, trotz aller landschaftlichen Schönheit war es ja auch ein funktionaler Ort, an dem wurde gearbeitet. Da wurde hin und wieder gesprengt, an manchen Tagen waren noch Arbeiter da, man sah also immer auch die Spuren von Funktionalität:

WB: Steinbruch ist immer beides: ökonomisch und ästhetisch. Vor allem ist Steinbruch – wie es Susanne Bücken eben angedeutet hat – etwas Magisches, Mystisches. Steinbruch ist immer, egal wo man ist auf dieser Welt, eine Öffnung in der Landschaft und dadurch brachial und brutal. Diese aufgerissene Erde, umgeben von Sträuchern und Wald, diese rote Wunde mit den großen Maschinen, die Sprengungen – nicht einfach nur ein bisschen schöne Landschaft.

Interessant ist auch, wo sich die Teilnehmerinnen mit ihren Projekten platziert haben, denn die Wahl der Örtlichkeit war freigestellt. Eingeschränkt war nur, dass die Gruppen untereinander keine Kommunikation führen durften über die Inhalte und den Standort ihres Projektes. Es gab Arbeiten, die Bezug nahmen zum Steinbruch: Die erste war das große grüne Vlies (Bild 10), das aus der „Wald-Natur" in den Steinbruch geflossen ist. Die Zweite bestand aus kleinen verknüpften Holzstegen (Bild 11–13). Beide Arbeiten nehmen den Steinbruch thematisch auf und bearbeiten die vom Menschen gemachte Veränderung. Die Holzstege überbrückten spielerisch die abgeräumten Felslandschaften und das scheinbare Chaos der umher liegenden Steinblöcke, das große Vlies ergießt die Farbe Grün in die große offene und rote Wunde.

SB: Dann gab es doch noch die Arbeit mit den Kisten (Bild 14), die mit den Schatten eine ganz eigene Abstraktion gebildet haben .

WB: Ja, diese Arbeit habe ich – halb bewusst – nicht erwähnt, denn sie beschäftigt sich auf eine eigene Art mit dem Thema Steinbruch. Die Gruppe hat das „Aufgerissene" der Umgebung mit der Addition einer Ästhetik der Reihung neutralisiert. Der Ort wurde nicht ignoriert, sondern die strenge Anmutung der Felswände als Träger dieses Projektes genutzt. Eine eher erzählerische Arbeit – toll, was da entstanden ist.

WD: Jetzt kann man ja sagen, dass diese drei Arbeiten, das grüne Vlies, die geknüpften Bänder und die Kisten die drei markantesten aus der Reihe waren, in denen der Steinbruch das Thema war. Um noch mal auf den Landschaftsbegriff zurück zu kommen. Christiane Brohl beschreibt ja verschiedene Zugänge zur Landschaft, u.a. spricht sie von Landschaft als „ kontemplativem Raum", der losgelöst von den Routinen des Alltagslebens, eine „Selbsterfahrung des Leibs" eröffnet, „ohne Zwang zum Handeln, ohne Suche nach einem Sinn und ohne begriffliche oder bildliche Fixierung" (1997, 17) ,wie sie das nennt.

WB: Also ich würde nicht sagen, dass der Steinbruch eine Landschaft ist, die mich zwingt, mich auf mich selbst zu konzentrieren, eher umgekehrt: Der Steinbruch ist durch dieses Brutale eine Situation, die mich zu einer Auseinandersetzung zwingt oder mich dazu bringt, diese Auseinandersetzung zu unterlassen. Ich glaube, in diesen Steinbruch geht man hinein und wird ergriffen. Ich erlebe das seit Jahren immer wieder. Jeder Besucher reagiert auf eine andere Weise: Schockiert sein über die „Gewalteinwirkung", begeistert sein über die Öffnung, den Kessel, die Architektur der Felswände.

SB: So aus der Teilnehmerinnenperspektive: Das Brachiale, das Rot, dieses Klaffende hat auch etwas von Verletzung. In der Gruppe hatte aber die Entscheidung, im Steinbruch zu bleiben, auch etwas damit zu tun, ob man sich dieser Hitze aussetzen wollte und es hieß, sichtbar zu sein. Aber es gab bestimmt auch Teilnehmerinnen, die gerne beides gemacht hätten. Es gab be-

stimmt mehr Affekte dem Steinbruch gegenüber als dem Wald, aber keine kontemplativen.

WD: Also der Steinbruch hat als Ort immer auch den „Bruch" transportiert! Es gibt noch einen Begriff bei Christiane Bohr, den der „korresponsiven Wahrnehmung", also in dem Sinne, dass sie uns durch die Distanz zu den Alltagsroutinen, Landschaft als eine „Chance ungebundener Anschauungen von Lebensmöglichkeiten" eröffnet. Ich habe das so verstanden, dass es in Landschaften so etwas wie natürliche Skulpturen gibt, die mit meinem Leben, meinen Wünschen, Vorstellungen, Ängsten etc. korrespondieren, da ist etwas, was mit mir zu tun hat – aber dann hat es ja nichts mit aktiver Gestaltung zu tun?

WB: Ich möchte diesen Ansatz nicht verwerfen, plädiere aber für einen anderen. Ich komme vom Bildhauerischen. Für mich ist Gestaltung die Beeinflussung von Massen und Größen, etwas wegnehmen oder hinzufügen, etwas an andere Orte bewegen.

SB: Aber der Wald hat ja doch auch einen imaginativen Bezugspunkt, so wie Frau Bohr dieses Korrespondierende mit der Landschaft verstanden hat: Märchen, Geschichten, Lyrik, Hänsel und Gretel.

WD: Ja, das könnte man so mitnehmen, die Landschaft, der Wald als Basis für Ideen, die darauf beruhen, dass z.B. der Wald besetzt ist mit diesen Vorstellungen.

WB: Das ist ja interessant. Da hat es aber von den Teilnehmerinnen wenige Bezüge gegeben.

WD: Ja aber bei der Arbeit im Wald, mit dem großen Tisch und dem großen Stuhl auf der Lichtung, die hat ja schon gespielt mit diesen Ideen von Wald.

WB: Für mich hat diese Arbeit mit einem Traumzustand gespielt. Das war eine ergreifende Situation: Man lief auf einem breiten Waldweg, von dem rechts und links Schneisen abgingen. Eigentlich eine langweilige Umgebung, große Buchenstämme, sauber, ordentlich und plötzlich sieht man links in solch eine Schneise und sieht dort einen Riesentisch und einen Riesenstuhl. Für mich hat das eher etwas zu tun mit ungewöhnlicher Wahrnehmung am anderen Ort; wie mich das ergreift, wie es mich anstößt.

WD: Ich will ja gar nicht bestreiten, dass das, sagen wir mal, die Oberflächen-Idee ist und wenn ich jetzt mal nicht ästhetisch denke, sondern psychoanalytisch und mich frage, warum sind die auf dieses Bild gekommen, die korrespondieren ja stark mit alten Märchenbildern und die Größe: Ich als kleiner Mensch – also eine Verdichtung von Symbolik, sowohl die Überraschung der aktuellen Wahrnehmung und die Frage, warum gerade die Form entstanden ist ...

WB: Und wenn ich Dir jetzt sage, dass es meine Idee war …

WD: … dann war es der Bezug zu Deiner Kindheit! Es war also deine Idee?

WB: So ganz war es das nicht. Ich habe Hilfestellung in Form von „Hingeworfenem" gegeben, damit die Gruppe einen Anfang findet und, angelehnt an Claes Oldenburg beispielsweise, sich vielleicht auf einen alltäglichen Gegenstand konzentriert.

WD: Wenn wir uns der Planung der Projekte zuwenden, das hatte ja durchaus einen formalisierten Ablauf. Es gab offene Momente, aber auch genaue Vorplanungen. Gab es generelle Planungsschritte, die bei allen Projekten ähnlich waren?

WB: Ja, das ist erstens die Aufgabenstellung, die sich unterschiedlich darbietet: manchmal sehr eng gefasst, manchmal eher offen formuliert. Dann zweitens die Gruppenfindung, und die Anonymisierung, d.h.: Es hat keine Gruppe Einsicht in die gestalterischen Prozesse der anderen Gruppen und es sollte auch abends bei einem Gläschen Wein nicht darüber geredet werden. Ein offener Austausch wirkt in der beschränkten Zeit mit den dann auftretenden vergleichenden Bewertungen einengend. Punkt vier der Aufgabenstellung ist der am Ende der Gruppenarbeiten vorgesehene Rundgang, bei dem jede Gruppe ihre Arbeit vorstellen sollte. Die dabei gewählten Methoden sind freigestellt. Die Präsentation der Arbeit vor den anderen Gruppen beinhaltet die Anforderung an die Gruppe, sich darüber Gedanken zu machen, was denn in der „Arbeitszeit" passiert ist und dies verbal oder auch künstlerisch umgesetzt zu vermitteln. Das ist der große Rahmen.

Begrenzungen gibt es in den zur Verfügung stehenden Arbeitsmittel: Alle haben das gleiche Ausgangsmaterial. Es ist jedes Mal wieder interessant, zu sehen, was die einzelnen Gruppen daraus und damit entwickelt haben.

WD: Es gab ja zwei verschiedene Wege der Themenstellung, über das Material …

WB: … dem kann ich so nicht zustimmen, denn die Materialsituation war immer gleich. Es gab die Regelung: wenn man etwas hinzufügt, muss es von der Umgebung kommen oder im Falle eines von außerhalb dazu gebrachten Materials verrottbar sein.

WD: Es gab aber auch Themen wie „Traumpfade"

WB: Ja ein Thema gab es bei den meisten Gruppen: „Sichtachsen", „Traumpfade", „Geschichten aus unseren Kisten". Die ersten Gruppen hatten kein Thema, sondern nur die Begrenzung der Materialien (Schaufel, Besen, Rechen und Baumschere als Werkzeug; nur die vorgefundenen Materialien dürfen Verwendung finden).

SB: In unserer Gruppe „Geschichten aus Kisten" hätte ja jede auch eine andere Geschichte zu mitzuteilen gehabt, dann das Mitschreiben des Auftrages, wie

ist es gemeint, wie finden wir für das Thema eine Lösung, wie weit können wir den Auftrag verfremden, das war schon ein dynamischer Prozess.

Das Thema hat in der Gruppe dann verschiedene Korrespondenzen ausgelöst: Welche Lebensgeschichten möchten wir erzählen, diese Geschichten haben mit Bewegung zu tun gehabt, Bewegungen, die wir selber gemacht hatten, mit Urlauben, mit Reisen, es gab Erfahrungen nicht in Deutschland gelebt zu haben, es hatte was mit Metaphern zu tun, wie die „abgestellte Kiste" oder diese Situation es geht nicht weiter, wir haben auch versucht, die Ideen von Ebenen rein zu bringen, das hat sich schnell verbunden mit dem Thema Entfernung. Wie kann man das Thema Entfernung zwischen „alten Kisten" und „jungen Kisten" umsetzen, auch in der Gestaltung in den Abständen zwischen den Kisten und im Versuch, verschiedene Ebenen und Bahnen herzustellen – und das ist dann auch erstmal von der inhaltlichen Arbeit auch zu einer Herausforderung in der Gestaltung geworden. Das war nicht einfach (Bild 15)

Dann gab es ja auch noch den Rundgang am Ende, da musste man ja fertig sein, und auch das „Geheime", das man nicht mit den anderen in Kontakt war, das fand ich sehr schön, aber das war auch Stress, das war ja wie eine Inszenierung. Und dazu gab es ja auch unterschiedliche Ideen, die Arbeit zu präsentieren.

WD: Ich habe noch viele Stichworte auf meinem Zettel, wie man die Projekte im Steinbruch als gruppendynamischen Prozess verstehen kann, wie die Rollenverteilung sich in den Gruppen entwickelt, wie man ihn als kunstpädagogisches Projekt oder generell als Projekt einordnen kann, aber das führt doch zu weit weg und wird zu umfangreich.

WB: Ich bin kein Spezialist für Gruppendynamik, ich kenn mich gut mit Hammer und Meißel aus. Es gibt in dieser Weiterbildungsgruppe nicht nur die „Gruppenkiste" als Gruppendynamik, sondern es gibt noch einen anderen Aspekt – im Sinne der Kunst: Warum bin ich hierher gefahren? Um mich mit der Kunst auseinander zu setzen! Ich stehe in dieser großen Riesenlandschaft in der ich alleine keine Chance habe. Das geht nur in der Gruppe.

SB: Ich kann damit viel anfangen, mit diesem Verwiesensein auf die Gruppe. Zu spüren in dieser Performation, ich muss da, ich will da was machen, dieser Wald ist so groß – ich bezieh mich jetzt mal auf den Wald – die Idee von Wirkung in dem Wald, Dinge zu bewegen, den Raum zu nutzen, dass ich das alleine nicht schaffen werde und das ist ganz klar von Anfang an.

WB: Das sehe ich nicht als negativen Aspekt. Man möchte sagen: „Zum Glück gibt es Gruppen, um diese wunderschöne Möglichkeit zu haben, ein künstlerisches Projekt in dieser Größe zu entwickeln und auszuführen. Der soeben erwähnte Druck, das Projekt in einer bestimmten Zeit fertig zu stellen, gehört dazu, denn er filtert bereits bei der Ideefindung unpassende Vorstellungen aus.

SB: Tatsächlich schafft das ja eine Situation von Anstrengung, vielleicht eine andere Art von Anstrengung, wie ich sie sonst in der Kunsttherapie-Weiterbildung erlebt habe und das war gut!

WD: Aber das ist dann die Parallele zur Erlebnispädagogik, zum sogenannten „flow"-Erleben. Ganz so existentiell wie beim Klettern, Segeln oder beim Wildwasserkanu fahren ist die Situation nicht, sondern spielerisch, aber da fällt mir auch ein Satz von Huizinga ein, der sinngemäß ausdrückt, dass das für das Spielen, obwohl es nur Fiktionen produziert, ein großer Ernst, ein Glauben an diese fiktionale Welt notwendig sind. Es gibt folglich auch in den Kunstprojekten eine ernsthafte Notwendigkeit, die Aufgabe, die ja von außen gestellt ist, zu bewältigen und der flow entsteht dann durch die positive Bereitschaft der Gruppe, das anzugehen, was alleine nicht zu schaffen ist.

WB: Ich muss nochmals auf den Endtermin zurückkommen, der mir sehr am Herzen liegt. Ich weiß um die kritischen Momente, aber dieser Endtermin hat zwei große Bedeutungen: Der erste ist: Wir sind fertig! Das ist für jeden Teilnehmer und für die ganze Gruppe wichtig zu sehen und zu erleben. Samstags um 13 Uhr sind alle erleichtert, weil sie jetzt ihre Arbeit vorstellen können und von den anderen Gruppen die Ergebnisse einsehen dürfen. Hinzu kommt die freie Möglichkeit der Präsentation: Wir dürfen bestimmen, was wir wie sagen und tun und wie wir uns mitteilen. Der andere Aspekt ist die neutralisierte Gedankenwelt nach Abschluss der Arbeit. Der nun folgende Rundgang hilft der Gruppe, alles zusammen zu fassen und mit ein wenig Gespür den Eindruck ihrer Arbeit auf die Teilnehmer der Weiterbildungsgruppe zu erahnen. Das ist für mich eine wunderbare Situation voller Spannung und gleichzeitig voller Erleichterung.

WD: Was mir noch im Kopf ist, ist diese Situation der völligen „Sinnlosigkeit": Man steht im Wald und fegt den Boden. Eine Teilnehmerin hat das beim letzten Projekt sinngemäß so ausgedrückt: „Jetzt bin ich von zu Hause weg, wo ich meinen Hof eigentlich hätte aufräumen müssen, bin hierher gekommen um Kunst zu machen und was ist: Ich steh im Wald und feg den Boden und bezahl auch noch Geld dafür." Es war zwar halb ironisch gemeint, aber sie hatte doch auch Mühe, sich da hinein zu begeben. Am Ende war die Teilnehmerin schon sehr zufrieden, aber dieser Schritt in diese Sinnlosigkeit oder Zweckfreiheit, das finde ich bei diesen Projekten total spannend, weil es andere Dimensionen hat als beim Malen oder plastischen Arbeiten, weil es ja wirklich riesig werden kann. Auch die Arbeiten mit den Bändern im Steinbruch, diese kleinen Stöcke mit Draht zusammen binden und die Bänder mehrere Meter lang zusammen setzen und am Samstag ist wieder alles vorbei. Dass das funktioniert, dass das akzeptiert wird, als Grundlage des gemeinsamen Tuns.

WB: Ich glaube das funktioniert nur, weil es diesen Zeitaspekt gibt. Das selbst entwickelte Projekt muss so gestaltet sein, dass es zu einem bestimmten Zeit-

punkt, hier Samstag 13.00 Uhr, abgeschlossen ist. Das in deinem Beispiel erwähnte Zitat mit dem Ausfegen des Waldes besagt, dass die Teilnehmerin sich über ihr Handeln wohl bewusst ist und im Nachhinein, sozusagen „wieder außen stehend", ihre Tätigkeit in diesen drei Tagen betrachtet. Ich kann mich gut an diese Situation erinnern: Die Gruppe hat mir ihr Ergebnis als „Vorstufe" präsentiert. Es handelte sich dabei um diesen Einschnitt in den hochgewachsenen Wald (Bild 16). Dieser Einschnitt hatte etwas Unwirkliches, aber so wie er in diesem frühen Stadium gezeigt wurde, war er ohne Wirkung, etwas fade und ungenau. Und hier war der Moment gekommen, wo ich der Gruppe die Sichtweise des Außenstehenden vermitteln musste: Wenn sie diesen Einschnitt in die Landschaft vermitteln will, den Sog erzeugen will, den Betrachter mitreißen will, dann muss das Ganze exakt ausgeführt werden. Als Gegensatz zur Natur, zu den anderen Strukturen in der umgebenden und uns in unserer Vorstellung bekannten Natur. Dieses exakte Ausarbeiten des schon weit fortgeschrittenen Projektes hat zu dem oben erwähnten „Ausfegen des Waldes" geführt.

SB: Also so eine ironische Kommentierung kann ich mir durchaus vorstellen, auch dass es in diesem Prozess durchaus Frustrationen geben kann. Es ist ja auch anstrengend und dann macht man so was vordergründig Profanes, wo man eigentlich Kunst machen will. Aber nochmals zu der Frage, etwas Zweck- und Sinnfreies zu machen, was da bleiben muss, nicht mit genommen werden kann, wo dann später höchstens noch ein Foto existiert. Da spielt die Zeit auch in sofern eine Rolle, dass wir den ganzen Tag draußen waren, abends waren wir zu müde um noch lange drüber zu reden, ab der zweiten Nacht haben wir teilweise davon geträumt, dann am nächsten Morgen wieder drüber gesprochen wie geht es weiter, so dass das auch eine Eigenselbstverständlichkeit bekommen hat, die wurde in der Zeit nicht mehr hinterfragt:

WB: Ich glaube das ist es. Darum funktionieren diese Projekte. Es entsteht eine eigene Realität, eine Welt neben der Welt, ein Leben neben dem Leben. Da falle ich hinein und fege auch mal den Wald. Am Ende bemerke ich dann: Wahnsinn, was da rausgekommen ist!

SB: Es hat ja auch eine eigene Wahrheit, eine eigene Ordnung. In diesen drei Tagen wird eine eigene Ordnung im Wald hergestellt bei diesem gestalterischen Prozess. Das wirkt auf die Gruppe und auf mich als einzelne. Ich distanziere mich ja auch immer wieder, wenn ich in die Pause gehe, zurück gehe, am nächsten Tag komme und sehe, das hat einen Sinn, der kein äußerer Zweck ist.

WD: Wenn ich das jetzt nochmals aufgreife und die Rolle des künstlerischen Leiters sehe. Du hast ja auch oft drauf gedrängt, dass es weiter geht. Im dem Sinne, dass die Gruppe dachte, es ist gut, es ist schön genug, es ist fertig und du es aber – aus deiner Vorstellung von Ästhetik und Form – es weiter bewegen willst – und die akzeptieren das dann einfach?

WB: Das habe ich oft erlebt. Bei den regelmäßigen Besprechungen mit den Gruppen habe ich auf Nachfrage meine Sichtweise der Situation geschildert. In den Gruppen entstand häufig Opposition gegen die von mir geäußerten Ansichten. Nach einer gewissen Zeit des Nachdenkens wurden Teile meiner Anstöße aufgegriffen, zum Teil abgeändert und aus der Sichtweise der Gruppe gewinnbringend in das Projekt integriert. Das liegt nicht an meiner „Heiligkeit", sondern an dem neutralen Blick: Meine Besuche bei den Gruppen finden in Zeitabständen von ungefähr zwei Stunden statt. Komme ich dann nach dieser Zeit wieder zu der Gruppe, hat sich an dem Projekt etwas geändert. Die dann stattfindenden Gespräche beziehen sich häufig auf die Diskrepanz zwischen dem, was die Gruppe sich vorstellt und dem was der Betrachter wahrnimmt. Die folgenden gruppeninternen Überlegungen kreisen meist darum, festzustellen was geändert werden kann, um die Absichten besser zu vermitteln. In diesem Zusammenhang möchte ich erwähnen, dass es bei fast allen Gruppen in diesem Stadium eine ähnliche Reaktion gab: Viele scheuen vor diesem letzten und genau definierenden Eingriff zurück. Bei der Arbeit mit dem grünen Pendel (Bild 17) z.B. habe ich darauf hingewiesen, die Randlinien der roten Kreisfläche aus Sand zu der bestehenden Bodenfläche aus Erde und Humus genau zu markieren, so dass die Fläche hart nach außen abgegrenzt wird und der Blick des Zuschauers noch stärker zum Mittelpunkt des Kreises und somit auch zu dem darüber schwebenden grünen Pendel gelenkt wird.

WD: Aber zu wissen, wenn ich diese Begrenzung drum herum mache, konturiert sich das Ganze besser, oder die Genauigkeit, zu sagen, die Linie darf nicht so krumm bleiben oder, oder, oder ... das ist doch deine Fachkompetenz. Woher hast du das, wenn ich mal so naiv fragen kann?

WB: Ich weiß nicht, ob das Fachkompetenz oder einfache Blickerfahrung ist. Vielleicht nur das, was man sich im Laufe seines Lebens aneignet, wenn man sich mit Kunst beschäftigt.

WD: Ja, gut, aber es ist ja eine Kompetenz, die wird nicht hinterfragt, sie wird zwar kritisiert, weil es Arbeit macht, es kommt aber keine und sagt das ist Quatsch, wir machen das jetzt anders. Im Grunde ist immer der Weg gewesen, dass es vielleicht Stresssituation gab, weil es anstrengend war, aber kaum den Stress, dass das Konzept in Frage gestellt wurde. Es war ja oft, spätestens im Nachhinein die Bereitschaft da, anzuerkennen, dass die Form jetzt stimmig war.

WB: Ich kann das höchstens als eine Fähigkeit beschreiben. Die Fähigkeit, die Dinge so klar zu fassen, dass sie sofort den Betrachter ansprechen. Und bei den Projekten in der Landschaft ist es meist so: je klarer ich die Dinge von der Landschaft abtrenne, desto besser wird das Konzept. Oder ich nehme das Projekt mit in die umgebende Landschaft dazu, dann funktioniert es auch!

SB: Ich finde das jetzt auch spannend, was Sie sagen: Hebe ich etwas heraus, setz ich es in Kontrast, hebe ich es ab von der Natur, von der Landschaft oder versuch ich vielleicht, einen symbiotischen Prozess herzustellen: Am Anfang war ja vielleicht der Widerstand, oder das Nicht-Wollen eines klaren Eingriffs und dann die Unterstützung, dass man etwas klar aus der Landschaft hervor hebt. Aber gibt ja es auch das andere, die Idee, sich wirklich dem Natürlichen anzunähern, so dass die Gestaltung unsichtbar ist, oder symbiotisch?

WB: Ich weiß nicht, ob das in der zur Verfügung stehenden kurzen Zeit immer machbar ist. Man könnte Ihren Anstoß auf die Baum-Arbeit übertragen (Bilder 18–19): Eine sehr große Buche wurde schon vor einiger Zeit von einem Sturm entwurzelt. Durch den natürlichen Verfallsprozeß waren die Äste von den Stämmen abgebrochen und lagen alle auf dem Boden. Die Gruppe hat nun die Äste und größeren Zweige dieses Baumes auf dem Boden in eine Art zweidimensionalen Baum wiedererschaffen. Ein gestalterischer Eingriff, den man auch symbiotisch nennen könnte?

WD: Ich habe die Fotos der Baumarbeit jetzt aber rausgesucht, weil die Gruppe in dem ersten Stadium (Bild 18) gedacht hat, sie ist fertig mit dem Projekt. Jetzt sehn wir mal davon ab, dass es zwischendurch geregnet hat und das Ganze so glänzt, aber trotzdem ist ja die Form durch deine Intervention eine ganz andere geworden (Bild 19):

WB: Die Form ist gleich geblieben, die Idee ist die Idee der Gruppe. Durch meine Intervention hat sich nur die Umsetzung geändert: Und erst durch diese Änderung tritt die Wirkung verstärkt hervor: Da ist dieser umgestürzte Baum der jetzt wieder als Baum gestaltet ist, sozusagen in einem zweiten Leben mit neuem Inhalt.

WD: Also: Du kannst die Erzählung klarer kriegen.

WB: Ja so könnte man sagen: Man kann die Erzählungen meist klarer kriegen. Das war eigentlich bei vielen Gruppen so: Da wird etwas erzählt, aber nicht klar auf den Punkt gebracht.

WD: Ist das eigentlich eine bildhauerische Qualität?

WB: Es ist eine Gestaltung des Raums, seit vielen Jahren muss man ja die Bildhauerei schon anders definieren, man muss den Raum mit einbeziehen und auch den Menschen, die Größe des Menschen, unbedingt, das ist hier ja auch so.

WD: Das Stichwort hatte ich noch in meinem Konzept: es ist ja auch die Auseinandersetzung mit der eigenen Körperlichkeit:

WB: Du sagst Körperlichkeit. Für mich klingt Körperlichkeit so ein bisschen nach „schaff ich das oder schaff ich das nicht", oder?

WD: Ja, das hat's auch, aber nicht nur!

WB: Für mich ist eher meine Größe wichtig, mein Körper in diesem von mir geschaffenen Raum, oder der Körper von mehreren in diesem Raum. Welchen Bezug hat meine „Körpergroße" dazu, wie nehme ich Veränderungen der Sichtweisen wahr, wenn ich mich selbst in diesem künstlich geschaffenen Raum bewege? Kunst, die ich begehen kann ist eine andere als jene, die ich von außen betrachte. Hier will ich gerne nochmals auf das Erleben bei dem bereits erwähnten Endrundgang hinweisen: Die anderen Gruppen bewegen sich in der „eigenen" Arbeit, sie schwärmen in diesen geschaffenen Raum, beobachten ihre eigenen Empfindungen und die „Künstlergruppe" kann beobachten, wie ihr Anliegen aufgenommen wird – eine wunderbar konzentrierte Situation.

SB: Das Körperliche beschreibt so ja auch ein Verhältnis: das Verhältnis zu den anderen in der Gruppe, das Verhältnis zu dem, was da gemacht wird, also etwas so Großes kann ich nicht in der Kunstwerkstatt machen, aber auch das Verhältnis zum Raum, in dem die Menschen ja sehr klein sind. Das ist ja auch eine Erfahrung im Raum, die sich ausdrückt. Sich diesem Raum anzunähern, sich zu trauen, aber auch Grenzen wahrzunehmen.

Ich glaube auch, um das vorige Thema Fachlichkeit noch mal aufzunehmen aus der Perspektive der Teilnehmerin: Es ist auch der Raum von Willi Bauer, er ist schon da, wenn wir kommen, es ist sein Raum und seine fachliche Autorität hängt auch damit zusammen: dem Steinbruch, dem Wald, dem Wissen darüber, die Orte, die Plätze, die Materialien – bis hin zu dem ästhetischen Prozess.

WD: Es gibt noch ein anderes Thema, das wichtig wäre, das aber den Rahmen unseres Gesprächs sprengen würde. Es hat sich mir durch das Buch von Marc Augé „NICHT-ORTE" (2012) nochmals aufgedrängt: Nicht-Orte sind für Augé in unserem alltäglichen sozialen Umfeld sinnentleerte Orte, die nicht mehr durch historische Gegebenheiten, soziale Beziehungen eine eigene Identität aufweisen können, also „Orte der Erinnerung" sind, sondern Augé nennt sie auch „transistorische Räume": Bahnhöfe, Flughäfen, Supermärkte, Übergangswohnheime, Flüchtlingslager etc. Wir sind ja mit unseren Projekten an einen Ort gegangen, der nicht mit dem alltäglichen sozialen Umfeld gekoppelt ist. Für die Soziale Arbeit sind aber auch künstlerische Aktivitäten wichtig, die auf den Sozialraum, auf die Lebenswelt Bezug nehmen, also eine politische, gesellschaftskritische Dimension haben. Da fällt einem natürlich der Begriff der „Sozialen Plastik" von Beuys ein und sein Projekt „Stadtverwaldung" anlässlich der documenta 1972 in Kassel. Aber es gibt ja auch viele aktuelle künstlerische Initiativen, auch hier in Aachen gibt es ja Künstler und Künstlerinnen, die sich mit diesen Themen auseinander setzen. Unsere Studierenden haben ja z.B. mit Vera Sous, Sebastian Schmidt und Todde Kemmerich schon zusammen gearbeitet. Ein Ziel dieser Projekte kann man folglich als den Versuch verstehen, die „Nicht-Orte" wieder zu „Orten" zu machen, eine Wieder-Aneignung durch die künstlerischen Aktivitäten auf den Weg zu bringen.

Aber diese politische, gesellschaftskritische Dimension der Projekte wäre, ähnlich wie die interne Gruppendynamik, die wir vorhin auch nur kurz erwähnt haben, noch mal ein eigenes Thema.

Eine Frage zum Abschluss bleibt dann noch: Wie verorten sich denn die Projekte im Steinbruch? Willi, wo würdest du denn sagen, gibt es Nähen in der Kunst, in der land-art z.B.? Gibt es Künstler, mit denen die Projekte korrespondieren?

WB: Ja, es gibt viele Künstler die sich mit Projekten in der Natur auseinandersetzten. Ein interessantes Beispiel ist der englische Bildhauer David Nash. Es gibt auch Goldworthy, aber ihn möchte ich gerne außen vor lassen. Richard Long fällt mir noch ein, der vor vielen Jahren vor Long Island Steinsetzungen gemacht hat. Das sind sehr schöne Arbeiten. David Nash hat das erweitert. Er hat aus großen Eichenstämmen Kugeln herausgearbeitet, geformt, diese schwarz geflammt und dann einen Flusslauf hinunter gewälzt. Oder jetzt im Sommer war beim Symposium in Schweinstal ein Bildhauer aus Bayern, Christian Hess, der hat im Steinbruch Sandsteinrollen gemacht, 80 cm lang, 60 dick, in der Mitte mit einer Längsbohrung versehen für eine Kette. Diese Kette hat er sich umgehängt und die Steinrolle vom Steinbruch zu einem von ihm ausgewählten Ort in ungefähr fünf Kilometer Entfernung gezogen. Dort wurden alle Steinrollen zu einer gemeinsamen „Steinkette" mittels der Transportkette zusammengefügt. Der Transport der Steinrollen hatte zweierlei Folgen: Die Steinrollen wurden durch das Abrollen verändert und die Menschen entlang der Strecke nahmen intensiv Anteil an dieser Aktion.

WD: Also anders als bei Beuys, der die Leute mit einbezogen hat in die Gestaltung seines Projektes, haben hier die Leute dann einfach den Künstler gewürdigt.

WB: Ja, die Menschen haben den Künstler gewürdigt, aber er hat sie auch dazu gebracht, seine Arbeit zu würdigen – und die Arbeit bleibt bei diesen Menschen.

WD: liebe Susanne, lieber Willi – ich bedanke mich herzlich für dieses Gespräch.

Literatur

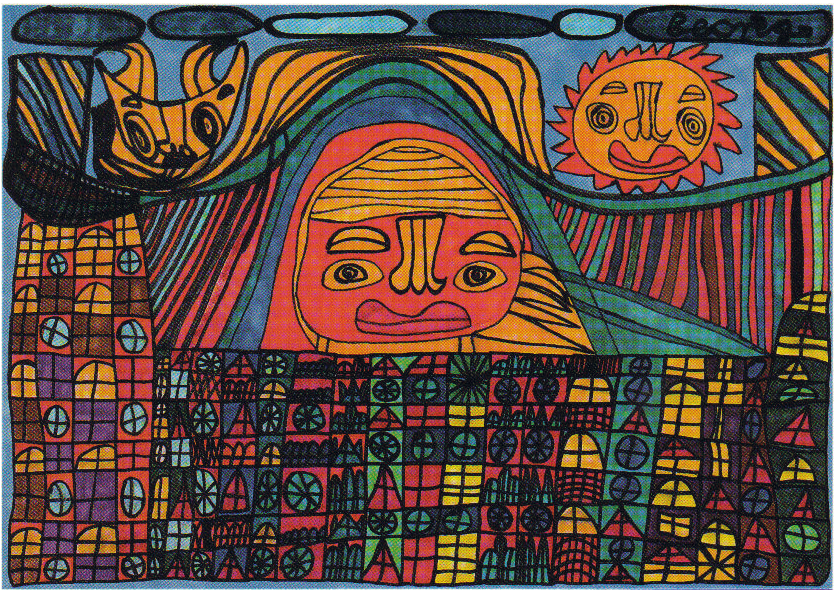
Augé, Marc (2010): Nicht-Orte. München: Beck-Verlag.

Brohl, Christiane (1997): Ästhetische Erfahrung in der Landschaft. In: Kunst + Unterricht. Zt. f. Kunstpädagogik J. 1997, Heft 215, S. 16–21.

Farbabbildungen

Georg Theunissen

Bild 1: Georg Brand „Sonne über der Stadt“



Quelle: Lebenshilfe-Verlag Marburg

Bild 2: Jans Leiter aus Pfeifenputzern und das gesicherte Menschlein

Bild 3: Jans Gruselmaske

Bild 4: Jans Figuren erste und zweite Einzelförderung

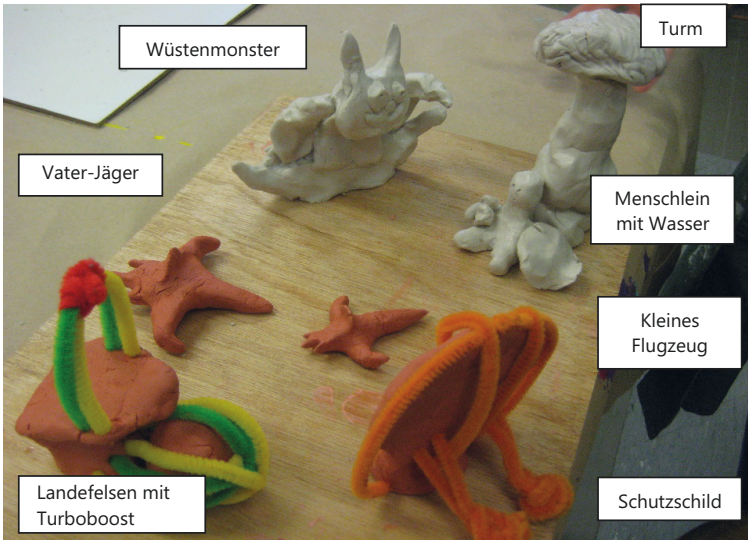


Bild 5: Jans Zauberdrache bemalt

Bild 6: Glutexo

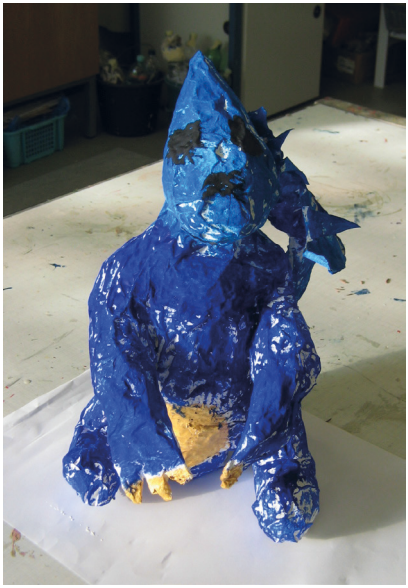


Bild 7: Knetinstallation Befreiung des Zauberdrachens

Quelle Bild 2–7: eigenes Archiv

Bild 8: Theateraktivitäten

Bild 9: Kraftfiguren und Märchenlageplan

Quelle Bild 8 und 9: eigenes Archiv

Bild 10: Das grüne Vlies

Bild 11: Holzbänder I

Bild 12: Holzbänder II

Bild 13: Holzbänder III

Bild 14: Kisten I

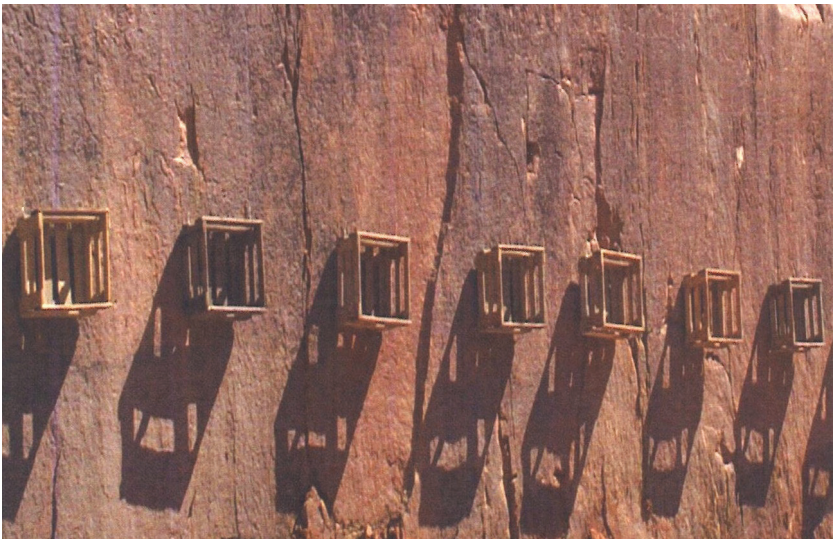


Bild 15: Kisten II

Quelle Bild 10–15: Archiv Weiterbildung Päd. Kunsttherapie

Bild 16: Sichtachse

Quelle Bild 16: P. Wingenbach, M. Weins

Bild 17: Pendel

Bild 18: Baumkreis I

Bild 19: Baumkreis II

Quelle Bild 17–19: Archiv Weiterbildung Päd. Kunsttherapie

Bild 20: Der Kloß

Bild 21: Familiengruppe aus Ton

Bild 22: Der Teufel

Bild 23: Das Steinmännchen

Bild 24: Engel mit abgelegten Flügeln

Bild 25: Zeichnung: Mann mit Sanduhr

Quelle Bild 20–25: eigenes Archiv

Bild 26–27: Beispiele der subjektiven Landkarte

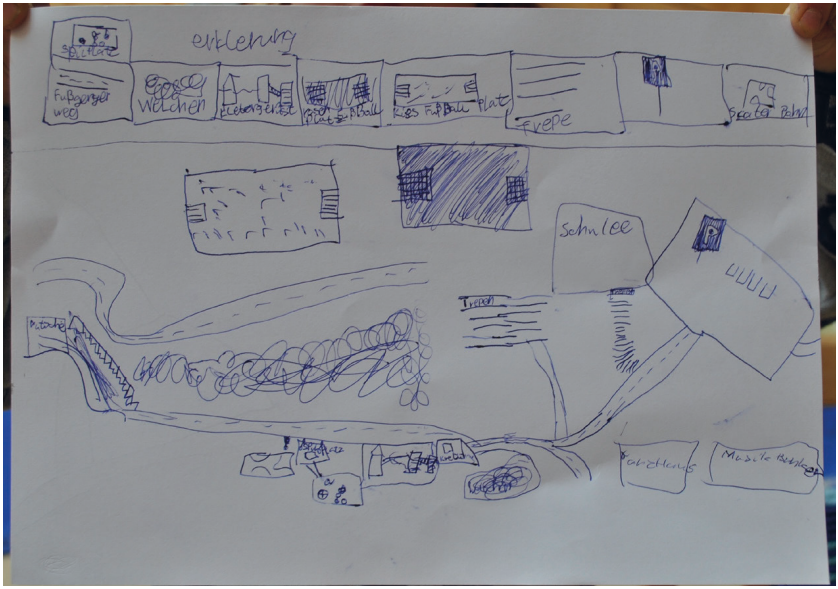


Bild 28: Beispiel der subjektiven Landkarte

Bild 29: Beispiel der Forschertagebücher

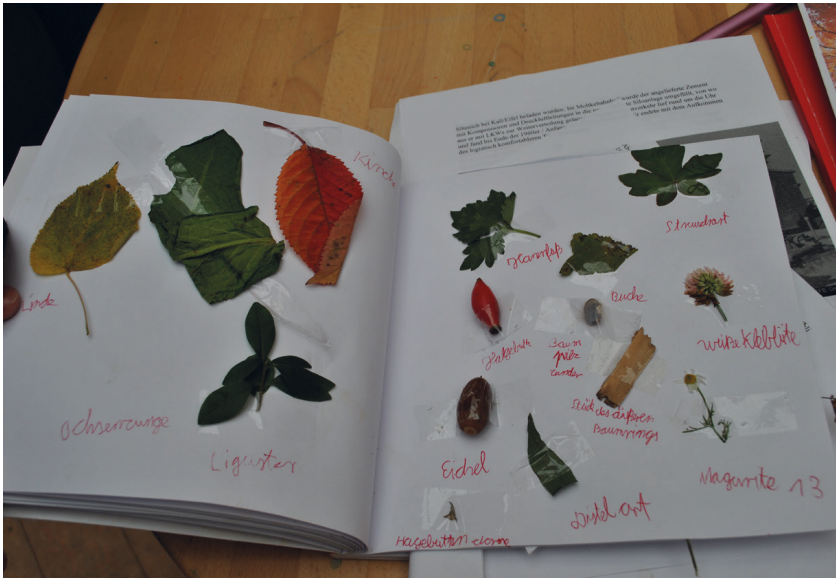
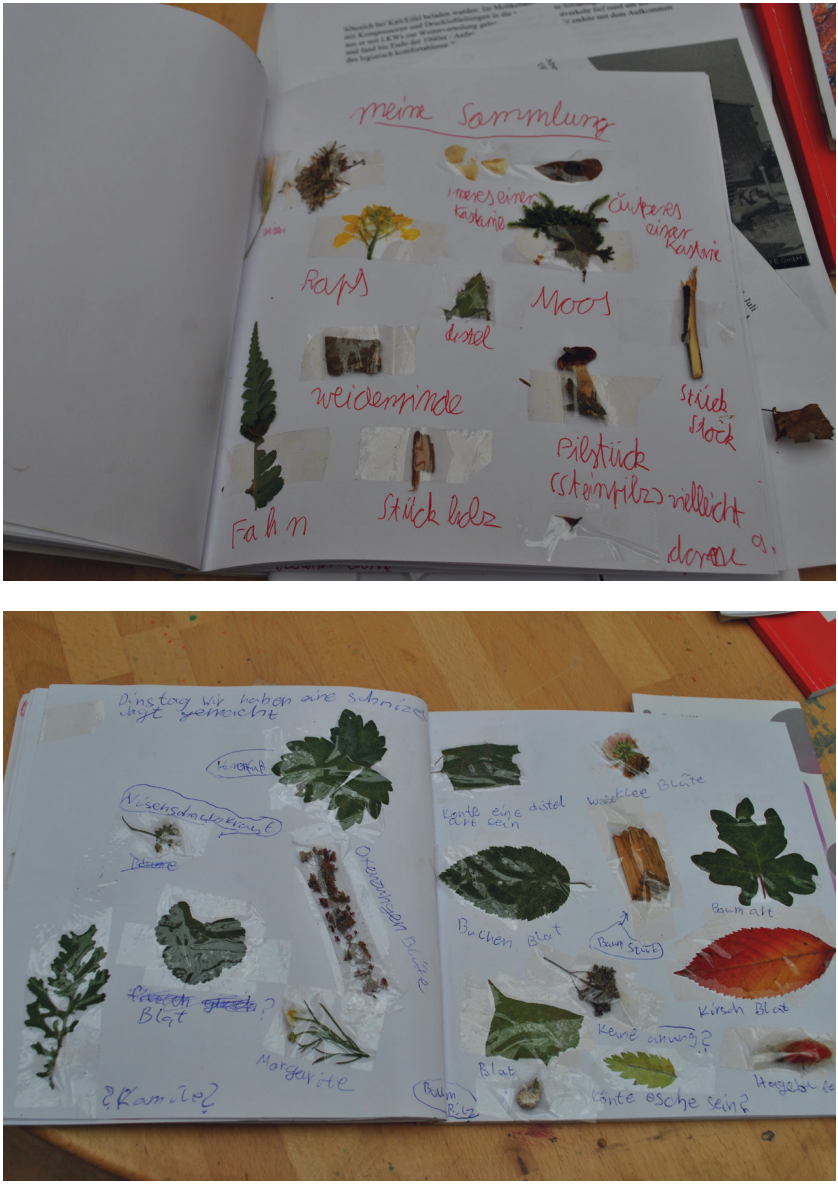


Bild 30–31: Beispiele der Forschertagebücher



Quelle Bild 26–31: eigenes Archiv

Teil III: Forschungsperspektiven

Lebensthemen Form geben – Eine qualitative Studie zur ästhetischen Praxis als konzeptionellem Baustein in den Angeboten der Deutschen Kinderhospizakademie

Anja Zeien

Kinderhospizarbeit bedeutet Begleitung lebensverkürzend erkrankter Kinder und ihrer Familien auf ihrem Lebensweg. Als lebensverkürzend werden Erkrankungen bezeichnet, die nach heutigem Stand der Medizin unheilbar sind und mit einer verkürzten Lebenserwartung einhergehen. In Deutschland leben mindestens 22.600 Kinder und Jugendliche mit einer lebensverkürzenden Erkrankung. Etwa 1.500 von ihnen sterben pro Jahr (vgl. Hartkopf/Hug, 2006). In der Kinderhospizarbeit beginnt die Begleitung ab dem Zeitpunkt der Diagnose und geht auch über den Tod des betroffenen Kindes bzw. Jugendlichen hinaus. In Deutschland begann die Kinderhospizbewegung 1990 mit der Gründung des Deutschen Kinderhospizverein e.V. (DKHV) durch sechs betroffene Elternpaare. Neben Aufenthalten in stationären Kinder- und Jugendhospizen und der ambulanten Begleitung zu Hause gibt es inzwischen auch eine zunehmende Anzahl von Bildungsangeboten für die betroffenen Familien. Schon seit 1994 gehören zu den Aktivitäten des DKHV Seminare, die den betroffenen Familien die Bearbeitung ihrer Lebensthemen und ihrer Lebenssituation ermöglichen. Seit dem Jahr 2005 gibt es unter dem Dach des DKHV die Deutsche Kinderhospizakademie (DKHA), die diese Bildungsangebote plant und durchführt. Auf den angebotenen Seminaren für betroffene Familien wird in den Workshops zu einem großen Teil auf das Arbeiten mittels verschiedener künstlerischer Medien zurückgegriffen. Die erkrankten Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen, ihre Eltern und Geschwister sind im Wirken und Handeln des DKHV Experten ihrer Lebenssituation. Aus ihren

Bedürfnissen und Erfahrungen werden die Angebote mit ihnen entwickelt. Hierbei steht seit der Gründung des DKHV die Förderung von Selbsthilfepotenzialen im Mittelpunkt.

1 Design und Methode der Interviewstudie

Fasziniert von der große Rolle, die die ästhetische Praxis mit den verschiedensten künstlerischen Medien in den Workshopangeboten der Deutschen Kinderhospizakademie einnimmt, entstand die Forschungsidee zum Erleben der betroffenen Eltern in und mit diesen Angeboten. Die Tatsache, dass sich die Kunst als zufälliger Glücksfall, angeregt durch Einzelpersonen, in die Bildungsangebote der DKHA eingeschlichen hatte und im Laufe vieler Jahre zum nicht wegzudenkenden Bestandteil der Bildungsarbeit geworden ist, warf die Frage auf, was mittels der ästhetischen Praxis seitens der Betroffenen erreicht wird. Naheliegend war also eine Interviewstudie mit den teilnehmenden Eltern. Da vergleichbare Studien bisher fehlen, war die Studie explorativ angelegt und sollte somit zum Verstehen des Erlebens der Eltern in den Workshops mit künstlerischen Medien beitragen. Hierfür eignete sich das gewählte qualitative Design der Studie. Die erhobenen Daten wurden im Sinne der reflexiven Grounded Theory Methode (vgl. Breuer: 2009) dazu benutzt, erste Vorstellungen über Grundkonzepte und Bedingungsgefüge der ästhetischen Praxis als konzeptionellem Baustein in den Angeboten der DKHA zu entwickeln. Ausgehend vom Leitgedanken des DKHV, alle Angebote aus den Bedürfnissen und Anliegen der lebensverkürzend erkrankten Kinder, Jugendlichen, jungen Erwachsenen und ihrer Familien zu entwickeln, können jegliche konzeptionelle Ideen nur entlang der Wahrnehmung und dem Erleben der Betroffenen entstehen. Im Rahmen der vorliegenden Studie bekamen die Eltern als Experten ihrer Lebenssituation die Gelegenheit, Auskunft über ihr Erleben und Arbeiten in den Workshops der DKHA mit ästhetischen Medien zu geben. Das Kennenlernen und Verstehen-Wollen ihrer Deutungs- und Erklärungsmuster stand somit im Vordergrund. Entsprechend dieses Anliegens fiel die Entscheidung bei der Verfahrensweise für die Datenerhebung auf narrative Interviews. Bei dieser Art des Interviews können die Befragten ohne Antwortvorgaben frei das formulieren, was ihnen in Bezug auf das Thema bedeutsam ist (vgl. Mayring, 2002: 72ff.).

Aus den geschilderten Vorüberlegungen ergab sich für die Autorin folgende Eingangsfrage für die narrativen Interviews: „Erzähl mir deine Geschichte mit und in den Workshops der Kinderhospizakademie“, gefolgt von dem Zusatz, dass es in der Studie um die ästhetische Praxis, also das Arbeiten mit den verschiedenen künstlerischen Medien ginge. Beim aufmerksamen Zuhören der daraufhin von den Elternteilen präsentierten Geschichten ergaben sich –

immer auch stark beeinflusst von Präkonzepten der Autorin aus dem Studium der Sozialen Arbeit und der langjährigen Arbeit im Bereich ästhetische Praxis – entsprechende vertiefende (Nach-) Fragen oder Bitten um Erläuterung. Bildeten bei den ersten Interviews noch die eigenen Präkonzepte quasi den Leitfaden für die gestellten (Nach-) Fragen, so bezogen sich die Fragen mit zunehmender Zahl der Interviews auf in vorher gehenden Interviews entdeckte Informationen und erste Annahmen aus deren Auswertung bzw. zu ihnen verfassten Memos. Die Zeit, die die interviewten Eltern frei erzählten, variierte stark, abhängig von der interviewten Person und deren Gemütszustand. Während der Interviews wurde auf jegliche Notizen verzichtet, Eindrücke und Anmerkungen wurden erst nach dem Verlassen des Interviewsettings in Form von Postskripten im Forschungstagebuch festgehalten. An den Gefühlsäußerungen der Eltern war häufig zu bemerken, dass sie durch Berichterstattung über die Workshops und die entstandenen Werke sichtlich bewegt waren. Hierdurch wurde im Forschungsprozess deutlich, dass die von der Autorin oft als Befangenheit wahrgenommene Nähe zu den interviewten Eltern auch einen Schutzraum erzeugt, in dem sie sich ein solch tiefes Abtauchen in ihre Gefühle erlauben können.

Da bisher sowohl die theoretische Rahmung, als auch ein konkretes Konzept für den Einsatz der ästhetischen Praxis in der Bildungsarbeit der Deutschen Kinderhospizakademie nicht gegeben sind, musste für die Auswertung der Daten ein Verfahren gefunden werden, das eben diesem Umstand gerecht wird. Auf eben diesen Fall zielt die Grounded Theory laut Strübing (2014: 16ff.) ab. Sie kann zur Anwendung kommen, wenn

> „eine theoretische Rahmung noch nicht besteht und (in Form von Konzepten, Eigenschaften, Zusammenhangsmodellen) im Forschungsprozess erst noch erarbeitet werden soll (ebd.)."

Im Zuge der hier beschriebenen Bedingungen und Überlegungen fiel die Entscheidung auf den Forschungsstil der reflexiven Grounded Theory, wie ihn Franz Breuer (2009) in seinem gleichnamigen Lehrbuch als Einführung in die Forschungspraxis herleitet und begründet. Franz Breuer geht davon aus, dass sich die Gesprächs- bzw. Untersuchungspartner und die forschende Person in einem Forschungsprozess mit ihren Gefühls-, Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmustern als Subjekte begegnen und gegenseitig beeinflussen. Dies wird von ihm jedoch nicht als Störquelle oder Fehler gewertet, sondern als eine weitere Möglichkeit zum Erkenntnisgewinn. Breuer weist jedoch darauf hin, dass dieser Umstand einer Reflexion der forschenden Person bedarf. Die von Breuer in diesem Zusammenhang postulierte reflektierte Offenheit (ebd.: 29) bedeutet, dass die forschende Person sich ihrer Präkonzepte möglichst bewusst sein soll und diese „reflexiv, selbst-/kritisch und flexibel" (ebd.) handhabt. Diesem Umstand wurde im Forschungsprozess durch die Explikation der Präkonzepte der Autorin im Vorfeld der Interviewstudie genüge getan. Auch die Aufarbeitung und Auswertung des Untersuchungsmaterials erfor-

dert diese reflektierte Offenheit. In Ermangelung von Mitforschenden im hier geschilderten Forschungsvorhaben halfen der Autorin in Bezug auf die reflektierte Offenheit die Gespräche mit Peter Wirtz, dem Leiter der Kinderhospizakademie. Dieser mahnte immer wieder dazu, nicht die eigenen Konzepte in den Interviews zu suchen, sondern den Eltern als Experten ihrer Lebenssituation Gehör zu schenken. Auch das Führen eines Forschungstagebuches und die Gespräche mit anderen Honorarreferent*innen und Angestellten der Kinderhospizakademie erinnerten die Autorin oft an ihre Brille aus Vorwissen und Annahmen (vgl. Breuer: 2009), durch die sie die Daten betrachtete.

Im Rahmen des Forschungsanliegens wurden im Zeitraum Februar bis April 2015 neun narrative Interviews mit insgesamt zehn betroffenen Elternteilen aus sieben Familien geführt. Unter den befragten Familien befanden sich drei, bei denen ein Kind bereits verstorben ist. In fünf der Familien leben ein oder mehrere lebensverkürzend erkrankte Kinder. Die Länge der Interviews lag zwischen 19 und 77 Minuten. Ergänzend zu den Interviews mit den betroffenen Eltern wurden Expert*inneninterviews mit dem Leiter der Deutschen Kinderhospizakademie und der ehemaligen Leiterin Edith Droste geführt. Alle interviewten Elternteile waren der Autorin schon vor der Interviewstudie durch ihre mehrjährige Tätigkeit als Honorarreferentin für die Deutsche Kinderhospizakademie bekannt. Alle angefragten Eltern waren sofort zu einem Interview bereit und fanden das Forschungsanliegen äußerst wichtig für die weitere Ausgestaltung der Seminarangebote für betroffene Familien. Die Interviews fanden im häuslichen Umfeld der Familien statt. Durch diese Art der Datenerhebung im Feld wurden ganz nebenbei auch die teilnehmende Beobachtung von Pflege und Versorgung der erkrankten Kinder und die Interaktion der Eltern mit ihnen zu einem wichtigen Teil der Erkenntnis bringenden Daten. Die Lebensumstände der Familien wurden so vor Ort sicht- und spürbar. Emotional belastende Wahrnehmungen aus den Interviewbesuchen fanden im Forschungstagebuch ihren Platz. Hierin wurden sowohl die geführten Interviews reflektiert, als auch erste Ideen und Vermutungen zur Deutung der Informationen notiert.

> „Das persönliche Forschungstagebuch ist zunächst ein intim vertrauliches Aufzeichnungsmedium mit vielfältigen Funktionen der Erinnerungssicherung, der Entlastung, der Fokussierung von Eigenresonanzen, der Selbstreflexion, des Festhaltens von Entwürfen, affektiven Regungen, Phantasien und Träumen“ (Breuer 2009: 103)

Das Instrument Forschungstagebuch war im Forschungsverlauf besonders wertvoll und begleitete die Autorin auf Schritt und Tritt. Es machte die verschiedenen Phasen des sechsmonatigen Forschungsprozesses und die damit verbundenen Ideen und affektiven Wahrnehmungen beim Schreiben des Forschungsberichtes rekonstruierbar. Auch die ersten Ideen zu dem weiter unten präsentierten Modell „Unterwegs mit der Kunst“ entstanden als Skizzen im Forschungstagebuch. Die geführten Interviews wurden als digitale Audioda-

teien aufgenommen und im Anschluss wörtlich transkribiert. Schon durch das wiederholte Anhören während der Transkription, wurden erste Ideen für Zuordnungen und Codes entwickelt. Im Sinne der Grounded Theory Methode (GTM) wurden im Vorfeld zur eigentlichen Datenanalyse keine Kategorien gebildet, nach denen die gefundenen Textstellen strukturiert werden sollten. Die Auswertung beginnt mit dem Kodieren:

> „Mit dem Begriff des Kodierens wird in den Sozial-, Kultur- und Textwissenschaften in der Regel die Zuordnung bestimmter aufgezeichneter oder symbolisch fixierter Phänomene bzw. Ereignisse zu einem kategorial-theoretischen Vokabular, zu verallgemeinernden Begriffen [...] verstanden" (Breuer 2009: 69).

Beim Kodieren im GTM Modus werden aus entsprechenden Textsegmenten Kodes und Kategorien herausgearbeitet. So entwickelt sich eine Spiralbewegung, die immer wieder über die Daten, die Deutung durch die Forscherin und den Stand des theoretischen Verständnisses läuft und einem hermeneutischen Zirkel entspricht. Meist kommt es in diesem Zuge zum Herausarbeiten einer Kernkategorie, welche der Strukturgebung dient und als sogenannte Story-Line für das eigene Erzählen im Forschungsbericht dient (ebd.: 92). Im Rahmen des hier vorgestellten Forschungsprozesses wurde das Interviewmaterial im Sinne der GTM immer wieder gelesen und kodiert, wodurch sich nach und nach das bereits erwähnte Modell „Auf dem Weg mit der Kunst" herauskristallisierte. Für die Auswertung wurden nicht nur die Interviews mit den Eltern als Daten gewertet.

> „Die Datenerhebung kann in der Grounded Theory eine große Vielfalt von Formen annehmen. Daten können mit Hilfe von Interviews, von teilnehmender Beobachtung, Videoaufnahmen, Fokusgruppen, geschichtlichen Dokumenten und Dokumenten von Organisationen, publiziertem Material, Tagebüchern, Bildern und Fotos oder jedem anderen Material, das von den Forschenden als angemessen erachtet wird, erhoben werden (Corbin, 2003: 71)."

Diesem Hinweis folgend sammelte die Autorin auch andere Daten in verschiedensten Formen. Die Eltern haben in den Interviews auch von gestalteten Produkten berichtet, die sie im Zuge der Hausbesuche dann zeigten oder der Autorin Fotos von diesen zukommen ließen. Einige Eltern riefen nach den Interviews noch einmal an, um vergessene Details mitzuteilen. Nach solchen Telefonaten wurde dann ein entsprechendes Postskriptum im Forschungstagebuch festgehalten. Eine Mutter schrieb im Nachgang zu dem mit ihr geführten Interview einen Brief, in dem sie einen wichtigen Punkt mitteilte, den sie erst einige Tage nach dem Interview zu einem klaren Gedanken fassen konnte. Auch auf Artikel in verschiedenen Ausgaben der Zeitschrift des DKHV „Die Chance" und Texte aus dem Ausstellungskatalog „Wege im Dunkel/Wege im Licht" wurde von den Interviewpartnern verwiesen. Die Notizen zu Beobach-

tungen während der Interviewtermine waren ebenfalls wichtige Daten im Forschungsprozess.

2 Ergebnisse der Interviewstudie

Der Deutsche Kinderhospizverein e.V. begleitet die betroffenen Eltern auf ihrem Lebensweg. Durch die ästhetische Praxis in den Workshops auf ihren Seminaren schafft die Deutsche Kinderhospizakademie immer wieder ein besonderes Stück dieses Weges, auf welchem Zeit und Raum für die Eltern entsteht, sich mit Hilfe von ästhetischen Medien mit ihren Lebensthemen auseinander zu setzen. Die im Zuge der intensiven Beschäftigung mit dem Interviewmaterial herausgearbeitete Kernkategorie wurde „Unterwegs mit der Kunst" genannt, um diesem Umstand gerecht zu werden.

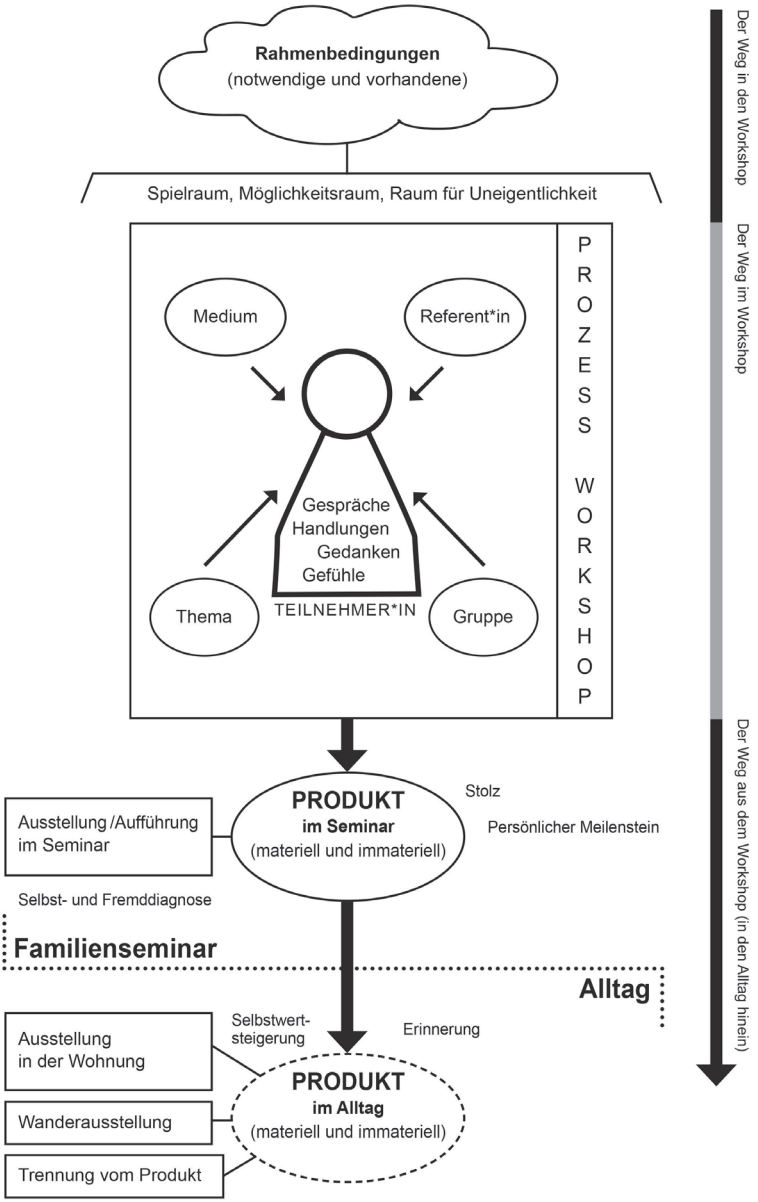
2.1 Kategorienbildung und Kernkategorie

Das in den Seminaren zurückgelegte (Lebens-)Wegstück erstreckt sich von den notwendigen Rahmenbedingungen, die die Teilnehmenden eines Familienseminars vorfinden müssen, um überhaupt die Möglichkeit zu haben, sich in den Spielraum bzw. den Workshopprozess zu begeben, bis zum im Workshop entstandenen materiellen oder immateriellen Produkt, welches die Teilnehmer*innen dann aus dem Seminar und in den Alltag begleitet. Im Laufe der Datenauswertung stellte sich dieses Wegstück zunehmend dreigeteilt dar:

In ihren Interviews beschrieben die Eltern meist ihren „Weg in den Workshop" mit den notwendigen Vorbereitungen und Bedingungen und ihren „Weg im Workshop" mit seinen Gesprächen und Handlungen und den damit verbundenen Gefühlen und Gedanken. Durch die erst im Forschungsprozess entdeckte Wichtigkeit des Produktes wurde die dritte Hauptkategorie „Weg aus dem Workshop" entwickelt, welche den Übertritt der Eltern aus dem Seminar zurück in den Alltag mittels ihres Produktes beschreibt.

Aus dem Prozess des selektiven Kodierens und der Kategoriebildung entstand das Modell „Unterwegs mit der Kunst" (siehe Abbildung). Das Modell spiegelt die drei im Forschungsprozess erarbeiteten Hauptkategorien wieder, auf die im Folgenden, belegt durch Zitate aus den Interviews, eingegangen wird. Aufgrund des Platzmangels kann hier nur ein Teil der Belegzitate aus dem Forschungsbericht Eingang finden. Bei Interesse kann der vollständige Forschungsbericht durch die Autorin zur Verfügung gestellt werden.

Abbildung 1: Unterwegs mit der Kunst



2.2 Kategorie 1 – Der Weg in den Workshop

Die Kategorie „Der Weg in den Workshop" befasst sich mit den notwendigen und vorhandenen Rahmenbedingungen, welche den Übergang der Teilnehmenden aus dem Alltag in den Workshop begleiten und bedingen. Sowohl in den Interviews, als auch bei der teilnehmenden Beobachtung der häuslichen Situation der Familien wurden ihre Lebensumstände und ihre hohe Belastung im Alltag deutlich. Die Versorgung und Pflege des erkrankten Kindes oder in vielen Fällen auch der erkrankten Kinder nimmt sehr viel Zeit in Anspruch und kostet enorm viel Kraft. Die Pflege bringt die Eltern oft körperlich und auch seelisch an ihre Grenzen.

> „Also ich glaube, wenn man so ein Leben lebt, wie wir es haben, mit zwei erkrankten Kindern, kommt man eben auch sehr schnell an die eigenen Grenzen und manchmal muss man eben auch über diese Grenzen laufen, mehr als einmal. Das führt dann natürlich dazu, dass Nerven blank liegen oder dass man selber gar nicht mehr kann, weil man so müde, so abgespannt, so ausgelaugt ist. Und dann, wenn man ehrlich genug ist, sieht man seine dunkle Seite ganz stark. Zu welchen Dingen man fähig sein könnte, wenn der Schalter kippen würde." (Mutter 7, Absatz 4)

So war während der geführten Interviews häufig zu beobachten, dass die Pflege der erkrankten Kinder gleichsam einer immer mitlaufenden Task am Computer entspricht. Pflegekräfte oder Ehepartner*innen stellten Fragen, Hände wurden gehalten, tröstend und beruhigend geflüstert, Ernährungspumpen bildeten die summende Begleitmusik zum Interview. Diese Wahrnehmung wurde zur wichtigen Erkenntnis über den Wert einer Workshopzeit, in der man von diesen Pflichten entbunden wird. Ebenfalls deutlich wurde, dass die Lebensumstände der Eltern ein Befassen mit künstlerischen Medien im Alltag nahezu unmöglich machen:

> „Letztendlich, ist es so man nimmt sich vor, wenn man dann so einen Workshop hinter sich hat, das mache ich zu Hause auch. Man nimmt auch einen Kloß Ton mit nach Hause und dann machen wir was. Man hat so viele Ideen. Aber zu Hause passiert überhaupt nichts was Kunst angeht. Da fällt man in den Alltag zurück, geht wieder in sein Hamsterrad und dreht seine Runden und Kunst bleibt außen vor" (Vater 5, Absatz 4).

Um sich auf einen Workshop mit ästhetischen Medien überhaupt einlassen zu können, brauchen die Eltern gewisse Rahmenbedingungen. Erst die Entbindung aus und von ihrem Alltag schafft den notwendigen Freiraum für die eigene Person. Einige Eltern verglichen daher die Familienseminare der DKHA mit einer Insel oder Wolke, auf der sie eine Auszeit genießen können. Dieses Bild führte dazu, dass die Rahmenbedingungen auch im Modell als Wolke dargestellt wurden. Die Eltern schilderten einheitlich, wie durch die von den ehrenamtlichen Mitarbeitern der DKHA übernommene Betreuung der erkrankten Kinder und die damit einhergehende Übernahme von Verantwortung, Zeit-

und Kraftressourcen frei wurden, eine Beschäftigung mit der eigenen Person hierdurch erst ihren Raum bekommt:

> „Einfach mal auch die Möglichkeit zu haben, sich mit sich selber zu beschäftigen und nicht immer (...) für jemanden verantwortlich zu sein, sondern das mal abzugeben und zu sagen, was macht dir Spaß, was könntest du machen, was schön ist. Das ist ein Unterschied und das kommt halt raus“ (Vater 4, Absatz 14).

Gerade die Mütter erwähnten auch noch die stattfindende Entbindung von Haushalts- und Organisationstätigkeiten als große Entlastung. Die gleichzeitig mit den Elternworkshops angebotenen Workshops für die erkrankten Kinder und ihre Geschwister schaffen die Gewissheit, dass auch diese eine gute Zeit haben und die Eltern sich in ihrem Schaffensprozess nicht egoistisch vorkommen müssen. Für die Eltern ist diese als Familien verbrachte Zeit mit entstehenden individuellen Freiräumen eine gelungene Kombination.

Die Situation bei Eltern, deren erkranktes Kind bereits gestorben ist, ist eine gänzlich andere. Hier bieten die Seminare die Möglichkeit, sich noch einmal aus dem Hamsterrad Alltag heraus und ganz bewusst in die Rolle eines verwaisten Elternteils zu begeben. Die interviewten Eltern hatten in ihrem täglichen Leben oft das Gefühl, dass kaum noch Raum für die Erinnerung an das gestorbene Kind und die damit verbundene Trauer ist. Das persönliche Umfeld geht nach einigen Jahren davon aus, dass die Trauer beendet ist und spricht das Thema nicht mehr an. Auf den Seminaren fühlen die Eltern sich dann erstmals wieder in einem Umfeld, das ihnen Platz für das Gedenken an das verstorbene Kind und die Bearbeitung der Trauer gibt.

> „Wenn so im normalen Alltag , den man so führt, geht das erkrankte oder verstorbene Kind häufig verloren, weil man sich nicht mit seinen Nachbarn oder in der Schule oder sonst irgendwie ständig darüber austauschen kann, weil es nach ein paar Jahren auch niemanden mehr so wirklich interessiert [...] sobald man aber auf so ein Seminar kommt, weiß man, alle die hier sind haben entweder dasselbe erlebt oder haben das noch vor sich und das ist an sich find ich schon eben eine Gemeinschaft, [...] die man mit nichts anderem verglichen kann“ (Mutter 1, Absatz 15).

Auch die Tatsache, dass Familienseminare mehrtägig angeboten werden, ist für die Eltern eine wichtige Voraussetzung. Ein Ausstieg aus dem Alltag mit einem erkrankten Kind bedeutet einen großen logistischen Aufwand. Große Mengen an Pflegebedarf (z.B. ganze Beatmungsmaschinen, Rollstühle, Liegeschalen) müssen vom häuslichen Umfeld zum Veranstaltungsort gebracht werden.

> „Aber die Besonderheit der Lebenssituation, in der wir drin sind, hat halt noch mal eine ganz andere Dimension auch. [...] welcher Aufwand allein notwendig ist, um in die Stadt zu fahren. Einfach mal zu sagen, komm wir fahren auf den Markt und kaufen was ein und trinken einen Kaffee irgendwo. Weil dann immer die Frage ist, brauchen wir Sauerstoff, wie ist der Kleine drauf,

haben wir einen Rolli eingepackt, muss der eine Windel mit haben zum Wechseln zwischendurch“ (Vater 4, Absatz 14).

Oft dauert es, am Tagungsort angekommen, dann auch eine gewisse Zeit, bis die Eltern alles eingerichtet haben und ein erstes Mal durchatmen können. Die Eltern benötigen genügend Zeit um richtig anzukommen und selber zu entscheiden wann sie bereit für den Eintritt in den Workshop sind. Das Ankommen gelingt nicht unbedingt sofort mit dem ersten Seminartag. Einige Eltern berichteten davon, dass sie oft lange brauchen, um wirklich runter zu kommen und anzukommen. Manchmal gelingt es auch gar nicht, sich auf einen Workshop einzulassen. Einige Eltern empfanden es jedoch als Verstoß gegen die Regeln, sich auch ganz bewusst gegen die Teilnahme an einem Workshop zu entscheiden.

„Sie [Ehefrau] will nicht mit, wenn wir los fahren. Hat einfach keinen Bock, auf dieses ganze Psychogesülze. Und dann sage ich ihr, es kommt keiner, also du wirst nicht in Handschellen abgeführt, wenn du nichts machst. Setz dich hin, trink dir einen Kaffee, lies was, mach dir eine gute Zeit. Ja, wird nicht so gerne gesehen. Ich habe gesagt, hör mal, die leben doch von uns, nicht wir von denen.“ (Vater 4, Absatz 37)

Geäußertes Bedürfnis der Eltern war es auch, eine solche Nichtteilnahme am Workshop in die Konzeption von Seminaren aufzunehmen. Durch die festen Werkzeiten in den Workshops, zu denen die Eltern von jeglichen anderen Pflichten entbunden sind, werden verlässliche Freiräume geschaffen, die nicht der Gefahr eines Entzugs der Erlaubnis hierfür unterliegen.

„Der Freiraum. Das wichtigste daran ist, dass die Kinder in den Workshop gehen und weg sind. [...] Ich finde schon jede Runde Elterntreffen oder Elternabend oder was weiß ich, ist für mich eine Ablenkung“ (Vater 5, Absatz 64).

Auf den Seminaren ist auch stets zu beobachten, dass die Eltern in den Abendstunden, außerhalb der Werkzeiten, gerne noch alleine oder in kleinen Gruppen die Werkräume nutzen, obwohl sie den Tag über schon 6 Stunden in den Workshops verbrachten. Eine weitere als sehr wichtig herausgestellte Rahmenbedingung für die Eltern ist die familiäre Atmosphäre auf den Familienseminaren. Die Familien kennen sich oft gut und schon über Jahre hinweg. Zu den teilnehmenden Familien gehören selten mehr als 2–3 neue Familien, die dann auch schnell heimisch werden. Durch die wachsende Nachfrage an den Familienseminarangeboten ist diese Familiarität jedoch auch in Gefahr.

„Die Leute, mit denen wir da zusammen sind, boah das genieße ich so dermaßen. Weil die einfach, da brauche ich gar nicht viel mit reden. Weil die wissen einfach wovon ich rede. [...] da ist so eine Vertrautheit, irgendeine Verbundenheit, auch zu den Leuten, die ich noch nicht kenne, da. Die ist total faszinierend“ (Mutter 3, Absatz 4).

> „Wir mit den beiden Jungs, wir haben nicht immer die Möglichkeit wie früher rauszugehen oder sich mit Leuten zu treffen. Man muss immer gucken, dass man die Kinder versorgt hat. [...] Und so vereinsamt man ein bisschen in seinem sozialen Umfeld. Da trifft man eben wieder bekannte Leute, mit denen man reden kann und auch eigentlich Leute, die Freunde geworden sind" (Vater 5, Absatz 60).

Der familiäre Rahmen wurde vom Vorstand des DKHV schon durch eine Teilnehmerbegrenzung auf maximal 18 Familien pro Familienseminar geschützt (Hartkopf 2013: 6ff.). Dies bedeutet jedoch immer noch eine Personenzahl (Familien, Ehrenamtliche Begleiter, Referenten, Seminarleitung, Krankenschwestern) von ca. 100 Personen.

In den Interviews kam auch immer wieder zur Sprache, dass die Leichtigkeit auf den Seminaren auch dadurch entsteht, dass die Eltern endlich einmal wieder Zeit zum Feiern haben. Flurwachen der Ehrenamtlichen machen es den Eltern nach dem Abendbrot noch einmal möglich sich zu treffen. Und obwohl sie die Wichtigkeit von Elterngesprächsrunden an den Abenden (zur Ermittlung ihrer Bedarfe in Seminaren und zur Auswertung der Seminare) anerkennen, ist den Eltern dies alles im Seminar oft zu viel, da es die wertvolle Zeit ihres Freiraumes beschneidet.

> „Ich finde es aber dann teilweise, wobei ich jetzt auch keine Lösung dafür hätte, das dann auch ein bisschen übel, dann an jedem Abend z.B. dann so eine Gesprächsrunde anzuberaumen und die Zeit, die du eigentlich die Möglichkeit hast, irgendwas anderes zu machen oder Spaß an die Backen zu kriegen, die verdaddelst du dann damit, dass du da in irgendwelchen tiefsinnigen Runden sitzt und zu irgendwelchen Dingen Stellung beziehen sollst" (Vater 4, Absatz 41).

Für alle interviewten Elternteile waren die in dieser Kategorie geschilderten Rahmenbedingungen eine deutliche und zwingende Voraussetzung, um sich auf einen der angebotenen Workshops mit ästhetischen Medien einlassen zu können. Die geführten Interviews zeigten, dass durch diese Rahmenbedingungen gleichsam ein Spielraum im wörtlichen Sinne für die Eltern entsteht. In dem entworfenen Modell wurde er deshalb Spielraum, Möglichkeitsraum und Raum für vom eigentlichen Leben befreiter Uneigentlichkeit genannt. Auf die Wahrnehmung der „Uneigentlichkeit" kam die Autorin u.a. durch den Brief, den eine Mutter im Nachgang zum Interview schrieb:

> „Unser Alltag als betroffene Familien verlangt ganz viel Kreativität in Problemlösungen und viel viel Verantwortung bei 1000 Entscheidungen. Ruft man den Notarzt, oder nicht? Fängt man schon mit dem oder jenem Medikament an, oder nicht? Kann ich es verantworten, in der Erkältungszeit dem Kind den Besuch des heißgeliebten Karnevalszuges zu erlauben, oder nicht? Ist jetzt gerade die Aufmerksamkeit auf das Geschwisterkind wichtiger, oder nicht? Usw. usw. Die angebotenen Workshops beim DKHV erlauben uns, kreativ sein zu dürfen, GANZ OHNE Verantwortung!! DAS ist glaube ich – für mich das be-

sondere Gefühl (Glücksgefühl) dabei. Ich finde in dieser Runde besteht null Leistungsdruck und einfach nur Freude am Tun OHNE Verantwortung. Weißt Du, was ich meine?“ (Mutter 3, Zitat aus Brief)

Die hier von der Mutter gestellte Frage konnte am Ende der Studie mit einem deutlichen „Ja“ beantwortet werden. Dank der geführten Interviews entstand ein Gespür für den sich durch die Rahmenbedingungen öffnenden Spielraum und Freiraum, den es zu schützen gilt. Auch die anderen interviewten Eltern schilderten deutlich dieses Gefühl des Befreitseins als Notwendigkeit für die Beschäftigung mit den Künsten. Folgerichtig müssen bei einem Nichtankommen (physisch oder psychisch) der Teilnehmenden im Workshop die Rahmenbedingungen auch immer mit in Betracht gezogen und überprüft werden.

2.3 Kategorie 2 – Der Weg im Workshop

Der jeweilige von den Eltern belegte Workshop auf den Familienseminaren wird von ihnen als ganz besonderer und eigener Raum (sowohl Zeitraum, als auch Werkraum und Erfahrungsraum) beschrieben. Die Eltern erlebten ihn z.B. als Schutzraum, eine Mutter sprach von einem Kokon, der die arbeitende Workshopgruppe umgibt.

„Aber ich finde das ist schon an sich so ein geschützter/wie so ein Kokon auch , wo man drin sitzt mit den anderen zusammen und wo man doch schon auch wenn man so am Tisch nah beieinander sitzt sich vielleicht eher sehr persönliche Sachen erzählt, als wenn man nachher in der Gruppe draußen irgendwo an einem Stehtisch steht“ (Mutter 1, Absatz 11).

In diesem Raum haben die Eltern die Möglichkeit, ganz besondere Erfahrungen mit den künstlerischen Medien zu machen. Im Forschungsprozess ergaben sich für den Workshop fünf Unterkategorien. Vier von ihnen bestimmen gleichsam als Variablen die im Zentrum stehenden Kategorien der am Workshop Teilnehmenden mit ihren Gefühlen, Gedanken, Handlungen und Gesprächen während des Workshops. (siehe Abbildung Unterwegs mit der Kunst). Die fünf Unterkategorien werden im Folgenden näher erläutert.

2.3.1 Unterkategorie 1: Medium

Durchweg alle Eltern fanden es bereichernd, dass sie durch die Familienseminare mit vielen unterschiedlichen ästhetischen Medien in Kontakt kommen und diese erproben können. Obwohl viele der Eltern eindeutige Präferenzen für bestimmte Medien nennen können, probieren sie immer wieder auch gerne Neues aus. Teilweise waren die Eltern auch erstaunt, dass ihnen ein bestimmtes Medium ungeahnte Möglichkeiten im Bereich Wahrnehmung eröffnet. Eine Mutter berichtete so z.B. von einem Erlebnis mit dem Medium Tanz, durch welches sie sich selber überrascht sah:

> „Und dann habe ich gesagt, egal was die machen, ich mache alles mit, außer tanzen (lachend). Dann war das eine Riesenrunde von Frauen, [...]. Und ich war irgendwie so in einem großen Raum ganz hinten in der Ecke. Und dann fingen die an: ‚Um uns kennen zu lernen, fangen wir mal an mit einem Tanz' (lachend) Ich sagte, ich tanze jetzt bis zur Tür und dann tanze ich raus, damit du Bescheid weißt. Ich komme dann irgendwann wieder. Ok. Und dann haben wir so israelische Kreistänze angefangen und bis zur Tür fand ich das so toll, dass ich weitergetanzt habe. [...] Und da bin ich dann auch in so einem Flow gewesen. Und bin in so eine ganz ganz tiefe Entspannung [...] gekommen. Und das hat mir total gut getan." (Mutter 3, Absatz 6)

Gerade die Elternteile, für die es wichtig ist, sich auf den Seminaren als Teil einer Gruppe und damit „nicht alleine mit meinem Problem" (Mutter 1) zu empfinden, bevorzugten die Medien Musik, Tanz, Spiel und Theater. Die Erfahrung von Gemeinschaft und Zusammenhalt könnte im Bereich der bildenden Kunst sicher in Zukunft auch durch künstlerische Gemeinschaftsarbeiten, wie sie Richter-Reichenbach (2011) beschreibt, unterstützt werden. Durch Medien wie das darstellende Spiel und das Theater sehen sich die Eltern in die Lage versetzt, Dinge auszuprobieren, die ihnen durch ihre Lebenssituation verwehrt sind:

> „Und wenn ich jetzt an so Theatergeschichten denke oder so was, es geht doch darum, irgendwo mal in eine Traumrolle reinzuschlüpfen oder ein Leben zu probieren, was ich eigentlich nicht leben kann" (Vater 4, Absatz 32).

Hier entfaltet sich der anfänglich beschriebene Spiel- und Möglichkeitsraum. Im Medium Musik fanden die Eltern oft eine Leichtigkeit, die sie ansonsten (z.B. in diesem Fall seit dem Tod des Kindes) vermissen.

> „Ich finde ganz oft fehlt uns, also meinem Mann und mir, fehlt so ein bisschen diese Leichtigkeit von früher auch also dass man eben durch die Erfahrungen, die man gemacht hat vieles immer direkt übervorsichtig oder ja so bewertet, dass man eben direkt immer auch das Negative sehen muss, dass man so ein bisschen unfrei geworden ist und das finde ich kann man in der Musik gut ablegen" (Mutter 1, Absatz 17).

Für den Fall, dass ihnen das Medium gar nicht zusagt, wünschten die Eltern sich die Möglichkeit, den Workshop wechseln zu können. Ein Wunsch, dem bisher anscheinend oft auch nicht entsprochen werden konnte. Die Gewissheit, wechseln zu können, könnte es den Eltern sicher erleichtern, etwas Neues, Ungewohntes auszuprobieren.

Die Eltern brachten in den Interviews sehr deutlich zum Ausdruck, dass das Medium auch zu ihrer Situation und Gefühlslage passen muss. Da sich ihre Lebenslage durch die Erkrankung des Kindes oder den voranschreitenden Trauerprozess oft auch ändert, wünschen sie sich Flexibilität. Hier geht es um die Anerkennung der Eltern als Experten für ihre Lebenssituation.

Auch zu den Materialien, mit denen die Eltern schon gearbeitet haben, nahmen sie in den Interviews Stellung. In der Regel ist die im Workshop zur

Verfügung stehende Auswahl an Materialien vom Referenten vorgegeben. In einem eingerichteten Materiallager befinden sich jedoch meist auch noch zusätzliche Materialien aus vergangenen Workshops und Seminaren, die bei Bedarf benutzt werden können. Ein Basisangebot an verschiedenen Materialien und den dazugehörigen Werkzeugen (z.B. Ton/Modellierkiste, Aquarellmalkoffer o.ä.) wird jedoch nicht vorgehalten. Dieser Umstand bedingt, dass die Eltern nicht spontan einem bestimmten Werkimpuls folgen können. Über das Material Ton und die Kurse, in denen mit diesem Material (aufbauend plastisch) gearbeitet wurde, berichteten sehr viele Eltern begeistert. Sie berichteten, dass es ihnen mit dem Material Ton sehr gut gelänge, ihre Gefühle aus den Händen in ihr Werk fließen zu lassen und wünschten sich für zukünftige Workshops, wieder mit diesem Material oder aber aufbauend plastisch zu arbeiten.

> „Mein Tonklumpen z.B., da habe ich gedacht, was machst du eigentlich hier, was soll der Blödsinn? Und das Ding geknetet und immer in einer Hand gehalten und mit der anderen Faust reingeschlagen. Und abwechselnd rechts und links, um den halt ordentlich durchzuwalken und mit der Faust irgendwas zu haben, wo man drauf schlagen konnte. Oder wo ich drauf schlagen konnte. Und irgendwann (..) hat mich dann, nachdem ich die Hand weggenommen habe, um den zu wechseln in die andere Hand, guckt mich was an und ich denke: Moment. Und ich habe mir so ein Stück Holz genommen oder ein Messer oder irgendwas und habe dann da was reingegraben. Richtig reingegraben auch. Und dann war das dieser Kloß nachher am Ende. (..) Also ich habe damals gesagt, das ist (...) so geronnenes Leben irgendwie, geronnener Bewusstseinszustand, so kam mir das vor für mich zumindest“ (Vater 4, Absatz 8). (vgl. Bild 20: Der Kloß)

Die häufige Nennung des Materials Ton und die beschriebene Leichtigkeit im Umgang mit diesem Material sprächen dafür, dieses Material immer als Kiste im Fundus zu haben, damit die Teilnehmer*innen bei Bedarf darauf zurückgreifen können. Abtragende Arbeitsweisen, wie z.B. das Arbeiten mit Y-Tong und Speckstein fanden die Eltern wesentlich schwieriger und berichteten, dass es ihnen oft schwer fiel, ihren Gefühlen in diesen Materialien Ausdruck zu verleihen. Jutta Ströter-Bender und Georg Peez (1998) schildern, wie Materialien durch ihren Aufforderungscharakter unser Empfinden beleben und das Interesse wecken können, aber auch dazu in der Lage sind, Widerstände zu provozieren. Sie bezeichnen die spezifischen Qualitäten des Materials als dessen „Sprache“ (ebd.: 5). In Bezug auf die Workshops bedeutet dies, dass die Referent*innen in der Lage sein müssen, diese Sprachen der verschiedenen Materialien zu dolmetschen, um die Teilnehmenden mit dem jeweiligen Material in Arbeit zu bringen. Eine Mutter beschrieb im Interview, wie ein Vater auf seinem ersten Seminar mit dem Material Speckstein in den Dialog trat:

> „Was ich mal ganz faszinierend fand, war, dass ein Vater erstmalig zu einem Seminar gekommen ist, und dieser Vater noch am Anfang war der Auseinan-

dersetzung und voller Wut. Und der war auch nicht bereit, irgendwie über irgendetwas zu sprechen. Das war bei dem Steinmetz, dann haben wir ja hinterher, sollten wir etwas zu unserem Objekt sagen. Und da hat er auch gesagt, er sagt gar nichts, wenn er etwas hätte sagen wollen, wäre er in die Quasselgruppe gegangen. Und der hatte einen Stein, ich glaube so ziemlich den größten Stein hat der sich genommen und der hat das ganze Wochenende diesen Stein nur gefeilt. Da ist keine Skulptur rausgekommen. Weder ein Mensch, noch ein Herz noch ein Irgendwas. Dann haben die gesagt, dieser Stein ist einfach, also der hat ganz viel Talkumpuder hergestellt und der Stein ist vielleicht auf ein Drittel geschrumpft und war mehr rund. Aber genau das hat diesem Vater ganz vieleigentlich die Augen geöffnet. Also diese Reibung, dass er sich reiben muss und dass er dadurch was abtragen kann. Und dass es rund werden kann. Also es war irre. Und da kam keine Kunst raus, also nicht in dem Verständnis von Kunst. Aber für ihn war das so der Schlüssel oder der Beginn der Auseinandersetzung. Das fand ich ganz beeindruckend" (Mutter 7, Absatz 4).

Deutlich wird hier, dass es in dem Fall weniger um das entstandene Produkt, als um den äußeren und inneren Prozess ging. Nichts desto trotz ist der entstandene runde Stein dem Vater heute noch ein Meilenstein und erinnert ihn daran, dass er sich damals auf den Weg der Bearbeitung seiner Lebenssituation machte. Eben dieser Vater berichtet in seinem Interview, dass er oft eine gewisse Zeit des Lauerns braucht, um sich auf ein Material einzulassen.

„Ähnlich geht das mit bestimmten Stoffen schon mal, mit Ton oder Holz oder so was. (..) Manchmal probiere ich was aus oder nähere mich mit den Händen in den Taschen. [...] wo wir geschweißt haben, bei diesem Metallworkshop, da habe ich die Hände in den Taschen gehabt und geguckt, geschnuppert, bin drum herum gegangen und habe gelauert, belauert" (Vater 4, Absatz 22).

Durch ihre Präkonzepte im Bereich ästhetische Praxis und hier insbesondere die Pädagogische Kunsttherapie von Hans-Günther Richter (vgl. Richter, 1977 und 2005) beeinflusst, befragte die Autorin die Eltern in den Interviews immer auch zu ihrer Einstellung bzw. Meinung zu der Möglichkeit, in einer offenen Werkstatt bzw. einem Kunstatelier zu arbeiten, in dem sie viele verschiedene Materialien zur Verfügung hätten und diese und die Technik frei wählen könnten. Auslöser hierfür war die subjektive Wahrnehmung auf Seminaren, dass die Reduzierung auf oft nur ein Material/eine Technik zur Beschränkung der Ausdrucksmöglichkeit führt. Die Antworten spiegelten zwar oft ein neugieriges Interesse am Werkstattkonzept wieder, jedoch überwiegend eine Zufriedenheit mit der Situation der Materialvorgabe durch die Referierenden. Einige Eltern äußerten sogar die Befürchtung, mit einem Atelier überfordert zu sein und dann gar nicht ins Werken zu kommen.

„Finde ich super. Auf der anderen Seite, ich habe es noch nie erlebt. Ich wüsste nicht, ob ich überfordert wäre. So, dass ich überhaupt nicht wüsste, womit ich anfangen soll." (Mutter 3, Absatz 26)

> „Also ich könnte mir das sehr gut vorstellen, weil wir stehen ja zu jeder Zeit unseres Lebens an anderen Punkten und es sind immer andere Themen, die uns gerade bewegen oder beschäftigen. (.) Ob das jetzt die Trauer ist, die sich ja auch immer wieder weiter entwickelt und verändert, da steht man immer an anderen Punkten. Und dann kann man eben, wenn man dann zu unterschiedlichen Materialien greifen kann, finde ich persönlich das sehr gut." (Mutter 2, Absatz 14)

Das zaghaft geäußerte Interesse der Eltern spricht für einen Probelauf Werkstatt im Rahmen zukünftiger Seminare. Ein möglicher erster Schritt, um Berührungsängste mit dem Werkstattkonzept abzubauen und sich die Neugier zu Nutzen zu machen, wäre, sich mit den Eltern zusammen zu setzen und gemeinsam zu überlegen, was in ihre Werkstatt an Material und Werkzeug gehören sollte.

2.3.2 Unterkategorie 2: Referent*in

Die Rolle der Referierenden im Workshop wurde von allen Eltern als wesentlicher Faktor beschrieben:

> „Das [Gelingen des Workshops] hat für mich in erster Linie was mit demjenigen oder mit derjenigen zu tun, die das anleitet. Das müssen Menschen sein, die keine Grenzen setzen. Die zwar Material mitbringen und eine grobe Idee da haben. Aber die nicht sagen oder vorschlagen, so und so hat das auszusehen oder da und da musst du hinkommen. Ich als Teilnehmerin muss das Gefühl haben, dass ich mich da frei entfalten kann" (Mutter 2, Absatz 12).

So beschrieben die Eltern neben dem Anspruch an die fachliche Kompetenz des/der Referent*in, dass die Person auch eine hohe personale Kompetenz mitbringen müsse. Diese geht von dem Anspruch eines Vaters, die Referierenden müssten eine Gruppe führen können und diese „im Griff" haben, bis zu dem Wunsch der Teilnehmer, im Workshop nicht dauernd von der referierenden Person „belauert" zu werden.

Der/die Referent*in muss der Selbsthilfe unter den Eltern auch ihren Raum geben können und ein Gespür für die engere oder weitere Begleitung, die der/die Teilnehmer*in braucht, entwickeln. Aufkommende Themen wie z.B. Trauer, Wut oder Verzweiflung wollen die Eltern jedoch nicht nur untereinander, sondern auch mit den Referierenden besprechen können. Hierbei wird der/die Referent*in jedoch (sofern nicht selber betroffener Elternteil) immer Außenstehende/r in Bezug auf die Problematik sein. Die Kompetenz, thanatale Themen mit den Eltern zu besprechen, ist den Eltern sehr wichtig.

Die Eltern berichteten auch von Erlebnissen mit Referent*innen, bei denen leider das Material und/oder eine Technik oder das angestrebte Produkt so sehr im Vordergrund standen, dass es keinen Platz für die Bearbeitung ihrer Lebensthemen in diesem Workshop gab:

> „Was ich nicht gut kann, ist, wenn das Material im Vordergrund steht und man einfach nur eine Technik macht. Also das kann ich nicht, das ist eine Art Basteln für mich. So gab es auch schon mal, dass wir Referenten hatten, die vielleicht dem nicht so gefolgt sind, sondern wo da einfach das Material im Vordergrund stand. Da habe ich dann mal eine Obstschale gemacht, die steht einfach so rum. Die ist für mich völlig ohne Bedeutung. Das ist dann für mich Basteln. Da kann ich nichts mit anfangen" (Mutter 7, Absatz 4).

Den Eltern geht es eben nicht ums Basteln, sondern darum, dass der Workshop und damit die Referierenden dem Subjekt Platz für seine Themen lassen. Aufgabe ist hier, den Referent*innen eine Richtung vorzugeben, was mit den künstlerischen Medien in den Workshops geschieht und geschehen soll. Nur so kann die Gefahr, an Bastelkurse zu geraten, gebannt werden. Dieser Problematik kann nur durch eine konzeptionelle Verankerung der ästhetischen Praxis und einer Einarbeitung der Referierenden in ihren Auftrag im Rahmen der Kinderhospizarbeit begegnet werden.

2.3.3 Unterkategorie 3: Thema

Die Eltern beschrieben es als sehr wichtig, dass ihnen im Workshop meist ein Thema gestellt wird, über das sie in einen Prozess der Reflexion kommen. Und obwohl die Eltern auch sehr oft ausdrückten, dass sie mit dem Thema manchmal sehr lange gar nichts anzufangen wussten, beschrieben sie auch, dass gerade diese Reibung am Thema ihnen geholfen habe:

> „Und einmal hatten wir das Thema, das war auch Ton und dann hatten wir das Thema Herz. Und da habe ich mich so blockiert, weil mir nichts einfiel zu dem Thema Herz. [...] Und je mehr ich darüber nachgedacht habe, umso mehr Druck habe ich auch verspürt. Ich hatte außer einem Herz, was ich ein bisschen modelliert hatte, hatte ich gar nichts. Gar keine Idee... Und ich war so unglücklich und so unzufrieden und ich bin immer wieder vor die Tür gegangen, an die Luft und mir kam überhaupt keine Idee. Ich konnte nichts mit meinen Gefühlen verbinden. Also ich konnte dem Herz nichts, da war nichts, wo ich irgendeinen Ausdruck für gefunden hätte. Und dann, wie angeflogen, wahrscheinlich weil ich über einiges nachgedacht habe so im Unterbewusstsein, kam mir dann die Idee ..." (Mutter 7, Absatz 4)

Oft war es erst das Thema des Workshops, welches dem zu bearbeitenden Lebensthema den Weg gebahnt hat.

> „Eine Künstlerin [...], die uns fotografiert hat und die mit uns dann quasi Portraitarbeiten gemacht hat auf Leinwänden [...]. Ja eigentlich eine Biografiearbeit, wo man sich selber näher kommt und ich mich selber gefragt habe, wo stehe ich eigentlich im meinem Leben. Zu dem Zeitpunkt lebte meine Tochter noch" (Mutter 2, Absatz 4).

Die Themen „Engel" und „Seelenbretter" haben viele der interviewten Eltern besonders nachhaltig beschäftigt. Für zukünftige Workshops könnte es hilfreich sein, Themenvorschläge mit den Eltern gemeinsam zu sammeln. Eine

reine Abfrage von Themenvorschlägen im Auswertungs-/Evaluationsbogen, wie sie bisher praktiziert wird, wurde von den Eltern als überfordernd geschildert. Solche Themenvorschläge sollten demnach eher in einem partizipativ-dialogischen Prozess zwischen den Referent*innen, Akademieangestellten und Eltern entstehen. Bisher wird den Eltern ein von den Refrent*innen vorgeschlagenes Thema erst mitgeteilt, wenn es für das Seminar zur Wahl auf dem Anmeldebogen steht. Dann jedoch ist es ja nicht mehr abwählbar, sondern nur noch durch die Wahl des Alternativworkshops zu umgehen. Themenvorschläge der Referent*innen könnten auch gesammelt und einmal im Jahr zur Meinungsabfrage verschickt werden.

Sehr beeindruckend war die Geschichte, die ein Vater zu dem Workshop Schatzkisten berichtete. Eigentlich sollten in diesem Workshop Kisten gestaltet werde, in denen die Eltern Erinnerungsstücke an ihre Kinder sammeln können. Der Vater jedoch hatte andere Assoziationen zum Thema und sorgte damit für Irritation bei der Workshopreferentin.

> „Wir hatten vor ein paar Jahren einen Workshop, da ging es um Schatzkisten. Ich habe gedacht, man wäre jetzt außergewöhnlich mutig. Eine Schatzkiste ist in meiner Situation ein Sarg. Und als ich gefragt habe, hat man abgewinkt. Nein, man könne keinen Sarg bauen. Muss ja kein Originalgetreuer sein“ (Vater 7, Absatz 6).

> „Ja. Das war für mich einfach, ich kenne die Referentin und ich sprach auch mit ihr darüber, dass Schatzkisten für mich einen anderen Stellenwert haben. Und mir war es wichtig, diesen Sarg zu bauen [...]. Vielleicht so ein kleiner Impuls, so eine Anregung, was es werden könnte oder was es sein könnte für die nächsten Seminare. Einfach ein bisschen tiefer in diese ganze Geschichte hinein gehen. Das wäre schön“ (Vater 7, Absatz 22)

2.3.4 Unterkategorie 4: Gruppe

Der Gruppe der anderen Eltern kommt im Rahmen der Selbsthilfe auf den Seminaren und somit auch im Workshop eine besondere Rolle zu. Mit den anderen Eltern kann der/die einzelne Teilnehmende in den Dialog gehen. Hier findet er Gleichgesinnte und Wissende derselben oder ähnlicher Lebenssituation:

> „Das kann man nicht so mit den Normalos zu Hause. Dann bin ich gleich die – ach Gott je – die mit dem kranken Kind oder so. Das tut mir nicht gut“ (Mutter 3, Absatz 32).

Im gemeinsamen künstlerischen Tun wird diese Verbindung noch gestärkt.

> „Ich finde, das Trommeln hat besonders gut ausgedrückt, diese Situation, dass wir alle in einem Boot so sitzen, also dass man als also dass wir als Gruppe alle das gleiche gemacht haben den selben Rhythmus getrommelt haben. [...] Wenn man so was dann zusammen als Gruppe macht wie das Trommeln oder das Tanzen find ich fühlt man sich dann noch mal stärker eingebunden also

> dann hat man wirklich das Gefühl das sind jetzt die, die das verstehen und da brauch ich auch gar nicht mehr großartig viel erklären das funktioniert auch über die Musik“ (Mutter 1, Absatz 15).

Die Eltern beschrieben auch häufig, wie sie durch andere Eltern im Workshop ins Schaffen gebracht wurden. Von der Gruppe „getragen“ zu sein, egal welche Emotionen hochkommen, beschreiben die Eltern als ganz besonders wertvoll und für sie so nur auf den Seminaren der DKHA zu finden. Eine Mutter sagte, dass sie dies auch in anderen Selbsthilfegruppen nicht finden würde. Diesen Schilderungen konnte die Autorin im Forschungsprozess gut nachspüren, denn auch sie selber erlebt als Workshopreferentin auf den Seminaren immer wieder dieses Netz, das trägt. Ein solches Aufgehoben sein unter den anderen Teilnehmenden der Gruppe ist den Eltern eine wichtige Quelle für Sicherheit.

> „Wir kennen uns alle ja schon ziemlich lange und sehr gut [...], man muss sich jetzt nicht für irgendwas schämen. Man kann einfach offen miteinander sprechen und man kann weinen und auch lachen und ich habe das Gefühl, dass die Gruppe mich trägt auch bei der [künstlerischen] Arbeit. Dass ich mich da nicht verstellen muss“ (Mutter 2, Absatz 20).

Überrascht hat im Forschungsprozess die Tatsache, dass viele Eltern beschreiben, sich ganz bewusst als Paar für ein und denselben Workshop zu entscheiden. Dies gibt ihnen die Möglichkeit, ihre Paarbeziehung noch einmal anders und ohne die Pflegebelastung zu erleben.

> „Und das andere ist, dass wir eben diese Workshops immer zu zweit gemacht haben bisher und auch bewusst uns einfach immer geeinigt haben auf was [...], weil uns doch wichtig war, einfach zusammen zu sein in der Zeit. Und das hat einmal den Grund, dass wir eh wenig Zeit haben im Alltag für Partnerschaft, Sachen zu besprechen, die nichts mit der Organisation der Erkrankung von N. zu tun haben“ (Mutter 6, Absatz 5).

Dieses Paar beschrieb auch, dass sie durch das gemeinsame künstlerische Schaffen endlich einmal wieder Leichtigkeit miteinander erleben.

> „Weil es einfach so wertvoll ist. Weil wir zwei dann auch viel gelacht haben. [...] Ich sage mal dieses unbeschwerte Lachen oder so, das ist auch noch mal so was, was man dann nicht so oft hat. Wo man dann feststellt, man macht das gar nicht mehr zu Hause so, dieses Miteinander so unbeschwert Lachen oder so miteinander so umzugehen. Das fehlt halt schon zu Hause und das ist da in den Workshops eigentlich gerade dieses Gemeinsame, schön. [...] Und das ist einfach schön, weil das gerade bei dieser Kunst so raus kommt (Mutter 6, Absatz 5).

Andere Eltern wiederum schließen es vollkommen aus, mit ihrem/ihrer Partner*in in den gleichen Workshop zu gehen und wählen ganz bewusst dann den in der Regel angebotenen zweiten Workshop für Eltern. Und wiederum andere entdecken nach vielen Jahren das gemeinsame Werken für sich. Den Schilderungen der Eltern ist zu entnehmen, welche wichtige Rolle die Gruppe

in den Workshops hat. Die Teilnehmenden eines Workshops beeinflussen sich gegenseitig und wirken jeweils auf das Handeln und Wahrnehmen des/der Einzelnen ein.

2.3.5 Unterkategorie 5: Teilnehmer*in

Im Zentrum des Forschungsprozesses standen die einzelnen Elternteile als Teilnehmer*in ihres jeweiligen Workshops. Die Interviews machten deutlich, dass die Anliegen der Eltern, mit denen sie sich im Workshop einfinden, oft ganz unterschiedlich sind. Nur ein Vater berichtete, dass er eigentlich nichts be- oder verarbeiten wolle, sondern „schöne Dinge schaffen", auf die er dann stolz sein könne und die andere Menschen bewundern. (Dies kann jedoch als Bearbeitung des Themas Selbstwert gedeutet werden.) Viele Mütter berichteten, dass sie den Workshop ganz bewusst aufsuchen, um bestimmte Dinge mittels der künstlerischen Medien zu bearbeiten, während es bei den Vätern oft so klang, als wären sie selber erstaunt darüber, was dann an symbolischem Ausdruck ihrer Lebenssituation am Ende des Workshops vor ihnen steht. Den Spagat über all diese unterschiedlichen Motive zur Teilnahme am Workshop gilt es von der/dem zuständigen Refernt*in im Workshop zu bewältigen. Hier ist der Blick auf den einzelnen Teilnehmenden als Subjekt von großer Bedeutung. Die Rolle des/der Referent*in kann hier mit der „good enough mother" nach D.W. Winnicott (vgl. Winnicott, 1973) verglichen werden. Den Referierenden obliegt die Vermittlung zwischen dem Subjekt und dem Medium hin zur Selbsthilfe. Auch der Leiter der Kinderhospizakademie Peter Wirtz beschrieb im Experteninterview, dass der Workshop ein Ort der Selbsthilfe ist:

> „Der Workshop ist immer auch Ort der Selbsthilfe. Und zwar auch hier wieder im mehrfachen Sinne. Selbsthilfe beginnt natürlich, wie das Wort sagt, damit, dass sich jemand selbst hilft. Wenn man auf den allerinnersten Kern kommt, heißt das ja nichts anderes, als jemand beginnt sein eigenes Leben zu gestalten und die problematische Situation, in der er steht, selbst zu managen. Insofern ist die kreative Arbeit ein Impuls für eine Auseinandersetzung, die ein Mensch mit seiner Situation hat und in der er über seine eigene Kreativität, also nicht, indem ihm jemand sagt, so musst du das machen, sondern indem er in sich hineinhorcht und auch dem horcht, was in ihm selbst an Ratschlägen schon vorhanden ist. Das hervor holt und sich zum Bewusstsein bringt. Das geht in der Regel über kreatives Arbeiten sehr viel besser als über Gespräch. Die können da auch sehr hilfreich sein, aber das ist zunächst mal das In-Sich-Rein-Horchen und zu sehen, wo führt mich denn mein Innersten hin in meinem Leben, wo will ich denn eigentlich hin" (Experteninterview Peter Wirtz, Absatz 14).

Eine ganz besondere Rolle nehmen in diesem Zusammenhang für die Eltern die Gespräche im Workshop ein. Für Peter Wirtz bilden die Gespräche (und andere Interaktionen der Teilnehmer*innen) den zweiten Aspekt der Selbsthilfe im Workshop.

> „Dazu gehört dann aber auch natürlich das Gespräch der Eltern miteinander. Also sie erleben sich gegenseitig ja in der Kreativität, im kreativen Prozess. Sie erleben, was macht die andere Mutter, der andere Vater. Und zum einen können sie darauf reagieren. Also können in der gegenseitigen Beratung, im Nachfragen, auch die Prozesse der Selbsterkenntnis noch mal verstärken beim Anderen. Gleichzeitig aber auch gilt das auch für sie selbst. Also sie können sich auch die Rückmeldung der anderen einholen und damit auch für sich klarer bekommen, wo sie eigentlich stehen. Vieles passiert genau in einem kreativen Prozess. Und in der Reflexion meines kreativen Produktes durch die Brille, die der andere auf hat" (Peter Wirtz, Absatz 14).

Bis auf eine Ausnahme berichteten alle Eltern von der anderen Qualität der Gespräche, in Abgrenzung zu den sonstigen Gesprächen während der Seminartage. Zum einen schilderten die Eltern die entlastende Funktion der Gespräche über das künstlerische Handeln. Hier haben die Eltern die Möglichkeit, sich in einer anderen Rolle als der des pflegenden Elternteils wahrzunehmen. Und oft wird über das Produkt dann doch die Lebenssituation zum Thema, aber eben, wie es dieser Vater beschreibt, auf eine nicht erzwungene, sondern aus dem Prozess geborene Art und Weise:

> „Und es ist auch oft so, dass man im Zusammenhang /oder dass bei solchen Geschichten, wenn da was entsteht, auch schon mal die Möglichkeit besteht, mit Leuten noch mal so zu reden. Nicht zum Gespräch zu bitten und sich anzugucken, sondern mit jemandem zu sprechen und gleichzeitig zu arbeiten dabei. Nicht in der Konfrontation, ja, im Dialog, [...], über die Annäherung und über eigene Befindlichkeiten oder Empfindlichkeiten über Dinge, die man beobachtet hat oder die ich beobachtet habe bei anderen Leuten oder die die bei mir beobachtet haben" (Vater 4, Absatz 32).

Gedanken und Gefühle

Die Möglichkeit, ihren Gefühlen durch die verschiedenen künstlerischen Medien einen symbolischen Ausdruck zu verleihen, nimmt für die Eltern einen sehr wichtigen Stellenwert ein. Hierdurch wird deutlich, dass der Raum für den Ausdruck aller Gefühle rund um die Erkrankung und den Tod (vgl. Wiese, 2001), wie er durch die gesellschaftlichen Bedingungen oft verwehrt wird, in den Workshops entsteht.

> „Und das ist für mich ganz wichtig, dass diese Gefühle oder so da zum Ausdruck kommen können, weil man das manchmal gar nicht so sagen kann. Aber halt einfach denkt oder fühlt, das dann halt in diesem Bild oder so irgendwo raus kommt oder drin steckt oder noch mal einfach in den Vordergrund kommt und bewusst wird" (Mutter 6, Absatz 5).

Gefühle und Gedanken, die sich mit dem bevorstehenden Tod des Kindes beschäftigen, können im Workshopkontext oft durch das künstlerische Medium erst ihren Weg in das Bewusstsein der Eltern finden. Sehr eindrucksvoll be-

schreibt eine Mutter im Zusammenhang mit einem Musikworkshop zum Thema „Heilsame Lieder“:

> „Das sind so ganz einfache Texte gewesen, die aber emotional ganz tief gehen. [...] Die haben mich jetzt persönlich ganz tief getroffen. (..) Dass man zu Hause ist, da wo dein Herz ist. Und das waren auch so Lieder, wo ich auch dann dachte: Ja, irgendwann ist V. [erkranktes Kind] weg und dann habe ich sie trotzdem noch in meinem Herzen und so Bilder sind dann so entstanden. Also, obwohl mein Kind ja jetzt noch lebt und ich noch nicht in dieser Trauer bin, habe ich da ganz schön ordentlich geflennt auch. [...] Aber das hat auch wehgetan, aber das war auch gut. Weil da ist so ein bisschen auch losgegangen, worüber ich sonst auch schnell mal ein Mäntelchen lege. Da ist jetzt kein Raum für, keine Zeit für, kein Bewusstsein für. Und plötzlich hast du Zeit, plötzlich bist du mit diesem Thema konfrontiert, plötzlich singt da einer so ein Lied und das geht dir so nah, und dann singst du sogar mit und das ganz ganz tief, also das ging mir ganz ganz tief. [...] Da war überhaupt erst Platz für den Gedanken. Der ist zu Hause meistens nicht. [...] Wie gesagt, schmerzhaft, aber schön. Also jetzt nicht negativ“ (Mutter 3, Absatz 8).

Die Eltern beschrieben, wie es ihnen gelingt, ihre Gefühle im künstlerischen Handeln zu sortieren.

Handlungen

Ein häufig wiederkehrendes Wort in den Interviews war „Flow“. Die Eltern beschrieben, wie wichtig es wäre, durch das künstlerische Handeln eine Wahrnehmung von Flow zu haben.

> „Die Atmosphäre ist eigentlich immer so, dass ich irgendwann mich fallen lassen kann. Wo es eigentlich um den Prozess geht, jetzt gar nicht um das, was da hinterher entsteht, um das Endprodukt,[...]. Das kreativ Schöpferische. Das steht dann einfach im Vordergrund und dann kann ich auch ringsum die Welt vergessen“ (Mutter 2, Absatz 18).

> „Und dann ist es auch, wenn ich dann in so einen Flow komme und so ein bisschen kruscheln und so ein bisschen fummeln, hat schon eine enorme Qualität“ (Mutter 3, Absatz 4).

Sich dem Prozess ganz hingeben können, ist für die Eltern ein Glücksmoment des Workshops. Dieses im Hier und Jetzt mit sich und dem Medium wurde in allen Interviews deutlich. Um mit seinem jeweiligen Anliegen im Workshop in diesen Schwebezustand zu gelangen, bedarf es für den Einzelnen eines guten Zusammenspiels der dargestellten Unterkategorien Referent*in, Medium, Gruppe und Thema.

2.4 Kategorie 3 – Der Weg aus dem Workshop

Die wohl größte Überraschung im Forschungsprozess war die Erkenntnis über die Wichtigkeit des in den Workshops entstandenen Produktes. Bisher hatte die Autorin in den Reflexionsrunden und Vor- bzw. Nachbereitungstreffen immer wieder betont, wie wichtig ihr das prozessorientierte Arbeiten in den Workshops der DKHA sei. Im Laufe der geführten Interviews wurde jedoch zunehmend klar, dass die Eltern genauso häufig von den Produkten und ihrer Bedeutung für sie sprachen, wie von dem Prozess ihrer Entstehung. Immer deutlicher wurde so, dass den Produkten eine ganz entscheidende Rolle beim Übergang aus dem Seminar zurück in den Alltag zukommt. So entstand im Auswertungsprozess nach und nach die dritte Kategorie, die „Der Weg aus dem Workshop" genannt wurde.

Der Wegabschnitt dieser Kategorie beginnt mit dem Produkt, welches am Ende des Workshops entstanden ist. Kein Elternteil berichtete davon, einmal auf einem Seminar gar nichts erarbeitet zu haben. Das Produkt kann sowohl materiell sein (Plastik, Bild, Objekt), als auch immateriell in Form einer Aufführung aus den Workshops mit den Medien Tanz, Musik, Spiel, Theater. Während das entstandene Produkt den anderen Workshopteilnehmern aus dem gemeinsamen Arbeiten im Workshop schon bekannt ist, präsentieren die Eltern den restlichen Teilnehmenden des Seminars dieses am letzten Morgen in Form einer Ausstellung oder in der anschließenden Aufführung. Diese Ausstellung ihrer Werke beschreiben die meisten Eltern in den Interviews als Bereicherung und berichten von ihrem empfundenen Stolz.

> „Am Ende hat es eine große Ausstellung gegeben in dem ganzen Haus, und das ist eigentlich auch immer ganz schön gewesen, wenn man selber seine Sachen dann in so einer Ausstellung einfach auch mal sehen kann, so eine gewisse Öffentlichkeit ja dann auch da ist" (Mutter 2, Absatz 4).

Die Werke, die in den Workshops entstehen, dienen den Eltern nicht nur zur Selbstdiagnose, sondern es kommt auch zur Fremddiagnose durch andere Elternteile anhand der entstandenen Produkte. Die Eltern berichteten auch davon, dass die Aufführungen und Werke der erkrankten Kinder und ihrer Geschwister viel diagnostisches Potenzial besitzen. So berichtet ein Vater von seinem erkrankten Sohn.

> „Ich freue mich zu sehen, dass J. sich ausdrücken kann, dass er in der Lage ist, mit seiner Präsenz eine Veranstaltung hochzuhalten oder zum Kippen zu bringen. Finde ich cool. Geht mir auch so, ich bin auch Schauspieler in gewissen Dingen und ich liebe es auch, vor Publikum aufzutreten. Ich find da was von mir selber wieder und ich sehe, dass ihm das Spaß macht und dass er bei allen Einschränkungen, die er hat, aber da ein gigantisch großes Instrumentarium und gigantisch große Möglichkeiten hat, die er intuitiv handeln kann. Der schafft es durch eine Geste oder durch eine Bewegung oder durch eine

> Äußerung oder irgendwas schafft er es, Szenenapplaus zu kriegen“ (Vater 4, Absatz 36).

Auch die Geschwisterwerke bringen den Eltern wichtige Erkenntnisse.

> „Aber je nachdem, was sie dann für Sachen malt oder schreibt, dann erschreck ich mich dann schon und denke, ach guck an, das ist eigentlich das, was sie bewegt und da müsste ich vielleicht mal nach gucken. Also mir hilft das sehr“ (Mutter 1, Absatz 21).

Am Ende des Seminars begleitet das Werk die Teilnehmenden dann zurück in den Alltag. Dort im Alltag und Wohnumfeld der Eltern kam die Autorin dann auch wieder mit vielen Produkten in Berührung, deren Entstehung ihr aus den letzten Jahren bekannt war.

Produkte aus den Workshops finden ihren Platz im Alltag

Bei den Interviewterminen fand die Autorin in ausnahmslos allen Häusern mehrere oder alle Werke aus den Workshops ausgestellt. Einer Mutter fiel erst in der Vorbereitung auf den Interviewbesuch auf, wie viele ihrer Werke sie umgeben und sie auf ihrem Lebensweg begleiten:

> „Ich habe jetzt in Vorbereitung auf das Interview auch nochmal so überlegt heute und gestern, und hier in der Wohnung gibt es ganz viele Objekte oder Dinge, die ich mal gestaltet habe in diesen Workshops. Die sind einfach da. Gut, die L. [Tochter] ist gestorben, aber diese Sachen, die begleiten mich. Das habe ich jetzt eigentlich erst gemerkt. Durch dieses Interview bin noch mal so dahin gekommen, zu sehen, ja wie schön ist das denn eigentlich. Auch immer wieder erinnert zu werden“ (Mutter 2, Absatz 3).

Oft betrachten die Eltern die gestalteten Werke als Meilensteine ihres Trauer- oder Bearbeitungsweges und als Indiz für Veränderungsprozesse. Eine Mutter beschrieb im Interview sehr eindrücklich, wie sie immer wieder drei für sie wichtige Werke im Haus aufsucht:

> „Diese Skulpturen, also wenn man Gefühle aufschreibt ist es das eine, ich kann das klar benennen. Aber eine Form, die man in die Wohnung stellt, die etwas mit meinem Gefühl zu tun hat, das ist einfach noch mal was anderes. Das Buch klappe ich zu und leg es in die Ecke, mein Tagebuch oder so. Aber das steht da immer. Und das, wie gesagt, erinnert mich immer. Wenn es mir schlecht geht, dann ist der Teufel wieder präsenter und geht es mir gut, dann gucke ich mein Steinmännchen an. Und gehe ich in diesen Prozess des möglichen Sterbens, dann kommt wieder die Familie, die variabel zu verändern ist.“ (Mutter 7, Absatz 10) (vgl. Bild 21: Familiengruppe aus Ton, Bild 22: Der Teufel, Bild 23: Das Steinmännchen)

Eine ganz besondere Bedeutung hat in der Schilderung dieser Mutter die von ihr gefertigte Tonfigurengruppe ihrer Familie mit dem zerbrochenen Herz (vgl. Bild 21). Diese benutzt sie als Übergangsobjekt (vgl. Winnicott, 1973), um sich gedanklich schon mit dem Leben ohne ihre Kinder zu beschäftigen.

Sie hat einen genauen Plan davon, wie sie die Gruppierung der Figuren nach dem Tod eines der Kinder verändern wird.

> „Und wenn ein Kind verstirbt, also das Kind, was versterben wird als erstes, das werde ich aus diesem gemeinschaftlichen Zusammensitzen rausnehmen, wegnehmen. Und dann werde ich das Herz ein wenig auseinander ziehen. Und wenn das zweite Kind verstorben ist, dann geht das eben auch aus diesem Bild. Dann bleiben nur noch die Eltern da sitzen. Und [ich] werde das Herz ganz auseinander ziehen. Also dass das Herz gerissen ist so. Ich wusste, ich mache diese vier Figuren, aber wie es letztendlich dann, wie ich es arrangiere oder was damit passieren würde, das habe ich dann eigentlich erst gemerkt, als es fertig war. Und damit sind die Dinge für mich einfach ganz wichtig" (Mutter 7, Absatz 6).

Im Laufe ihrer Interviews kamen alle Eltern auf verschiedene Werke aus ihren unterschiedlichen Workshops zu sprechen oder erzählten die Geschichten zu vielen ihrer Werke. Meist folgte im Anschluss an das Interview eine Führung durch Haus oder Wohnung, um die angesprochenen Werke zu zeigen. Auf diesen Ausstellungsrundgängen fielen den Eltern dann immer noch viele weitere Exponate ihrer privaten Ausstellung auf, die sie im Interview noch nicht erwähnt hatten. Häufig forderten die Eltern im Zuge des Rundgangs auch zu Fotografien der Werke für den Forschungsbericht auf. Teilweise wurden auch die Originale für die Dauer des Forschungsprozesses angeboten. Dies alles unterstrich noch einmal den besonderen Stellenwert und die Wichtigkeit der in den Workshops erarbeiteten materiellen und immateriellen Werke. Dieser Stellenwert der Werke sollte in Zukunft konzeptionell berücksichtigt werden.

Produktgeschichten erzählen von Be- und Verarbeitung

Im Forschungsprozess fiel auf, dass in jedem narrativen Interview mehrere Geschichten zu Werken der Eltern enthalten waren. Anhand ihrer Werke machten die Eltern erzählend deutlich, was ihnen in den verschiedenen Workshops mit künstlerischen Medien an Be- und Verarbeitung gelungen ist. Da diese Geschichten selten am Stück in den Interviews präsentiert wurden, begann die Autorin, die einzelnen Interviewteile zu je einem Werk in Produktgeschichten zusammenzustellen und um ein Foto des Werkes zu ergänzen. Teilweise bezogen sich auf die Produkte dann auch noch Texte aus der Vereinszeitschrift oder ein vom Elternteil verfasstes Gedicht. Die entstandenen Produktgeschichten halfen den Lebensthemen, welchen die Eltern eine Form gegeben hatten, auf die Spur zu kommen. So erzählte ein Vater, wie er in seinem Engel mit den abgelegten Flügeln zum Ausdruck gebracht hat, dass ihm die Kraft zum Engel sein ausgeht (vgl. Bild 24: Engel mit abgelegten Flügeln):

> „Da habe ich mir was bei gedacht. Und zwar dass ich eigentlich die Nase voll habe zu pflegen und zu behüten. Und deshalb meine Flügel abgelegt habe und eigentlich mit nichts mehr was zu tun haben möchte. Mein Ruhe haben möchte. Ich kann die Belastung nicht, oder ich möchte die Belastung nicht mehr er-

> tragen. Ich möchte eigentlich irgendwann die Flügel ablegen und nicht mehr Engel sein müssen. (.) Und dann möchte ich für mich da sein." (Vater 5, Absatz 38)

Auch von den Produkten der Kinder und den ihnen innewohnenden diagnostischen Möglichkeiten für die Eltern berichten diese Produktgeschichten. So berichtet die Mutter einer Familie zum Beispiel, dass ihr Sohn in seinem Turm der Trauer, den er gestaltet hat, endlich einen Weg fand, der Trauer um den lebensverkürzend erkrankten jüngeren Bruder eine Form zu geben.

> „Der N., der hat dann aus diesen Eisstäbchen, Holz, [...] einen hohen Turm gemacht. [...] Und oben so ein paar blaue Federn und so ein bisschen blaues Glitzer drauf. [...] Und dann hat er bei der Präsentation erklärt, dass das ein Gefängnis sein soll. Ein Trauergefängnis, wo die Trauer drin gefangen ist. Oben hat er aber offen gelassen, hat er gesagt, nur mit so Federn ein bisschen bedeckt, da kann was raus. Oben kann die Trauer raus. Und die Federn sollen so eine Art Leichtigkeit darstellen. Und dieses blaue Glitzer stand für ihn für Tränen. Da hat er oben so ein paar Tränen auf diesen Turm gemacht und hat gesagt, dass die Tränen praktisch den Turm der Trauer auflösen, wenn man weint und das dann leichter wird. Dafür stehen die Federn. Und deswegen kann die Trauer nach oben raus, auch wenn sie in einem Gefängnis ist. Aber nach oben ist noch eine Öffnung, also die Trauer muss raus und die Tränen erleichtern das. Und das fand ich enorm, dass er, der praktisch nie spricht, dass er trauert oder dass er Angst hat [...] und das hätte er auch nicht gekonnt, wenn er das nicht so künstlerisch dargestellt hätte" (Mutter 6, Absatz 65).

Viele Eltern berichteten, dass erst das fertige Werk ihnen deutlich gemacht hat, dass sie wieder etwas bearbeitet hatten und dass es sie auf ihrem Lebensweg voranbringt. Auch die Erinnerungen aus den Workshops, in denen mit Musik, Tanz oder Theater gearbeitet wurde, fand oft in einer „transportierbaren Form" (Mutter bei der Führung durch ihr Haus) Einzug in den Alltag der Eltern. Die auf CD gebrannten „Heilsamen Lieder" aus dem Workshop werden heute noch häufig im Auto einlegt, um mitzusingen. Ein an der Wand hängendes Bauchtanztuch erinnert an den befreienden Tanz und die zwei Clowninnen, die den Workshop leiteten, lächeln aus einem Bilderrahmen in der Küche. So hinterlässt das Stück Lebensweg mit der Kunst seine deutlichen Spuren im Alltag der Befragten. Und diese Spuren künden davon, wie wichtig die Workshops mit künstlerischen Mitteln und die ästhetische Praxis für die Eltern der erkrankten Kinder sind. In ihnen wird das oft Unfassbare fassbar und kann im wahrsten Sinne des Wortes bearbeitet werden.

Wie schwer es den Eltern fällt, aus ihrem Freiraum und Spielraum auf den Familienseminaren wieder auszusteigen, beschreibt ein Vater knapp:

> „Ja, und dann fährt man nach Hause und dann ist es vorbei" (Vater 5, Absatz 6).

Man konnte im Interview mit dem Vater bei diesem Satz deutlich spüren, welche Fallhöhe mit dem Verlassen des Seminars und dem Wiedereintritt in den Alltag verbunden ist. Die in den Workshops entstandenen Werke begleiten

die Eltern zurück in den Alltag. Bei den Hausführungen war die Selbstwert steigernde Wirkung der Werke spürbar. Die Eltern berichteten, dass die Werke gleichsam als Meilensteine der Bearbeitung ihrer Lebenssituation und/oder der Trauer eine wichtige Erinnerungshilfe sind. Neben der Ausstellung im eigenen Wohnbereich ist es den Eltern auf die Initiative eines Vaters hin auch vor einigen Jahren gelungen, aus ihren Werken eine Wanderausstellung aufzubauen, die über mehrere Jahre in verschiedenen Städten gezeigt wurde. Auf dieser Wanderausstellung hatten ihre Werke die Funktion, von der besonderen Lebenssituation als Eltern/Familien von lebensverkürzend erkrankten Kindern zu künden. Der Initiator der Ausstellung und interviewte Vater berichtet hierzu:

> „Also bei vielen Exponaten war für mich erkennbar, dass die zu groß waren für den schon sehr großen Raum, den wir da hatten. [...] Und ich habe gesagt, denen wohnt eine Kraft inne, so viel Energie inne in der Aussage, dass man damit auch Leute bewegen kann. Und zwar bewegen im Sinne von anrühren, aber auch bewegen im Sinne von movere, motivieren, um entweder sich ehrenamtlich, oder zumindest finanziell auch für den Verein zu engagieren. Und sich vielleicht auch selber mit dem Thema auseinander zu setzen. Und auch Verständnis aufzubringen, keine Mitleid, Verständnis, für bestimmte Situationen, bestimmte Beschränkungen, die auch jeder hat, der in einer solchen Situation ist" (Vater 4, Absatz 9). (Vgl. Bild 25: Zeichnung des hier Zitierten zu seiner Lebenssituation)

Die sehr bewegende Wanderausstellung hat viele Menschen erreicht und verhalf der Kinderhospizarbeit auf eine besondere Art zu Öffentlichkeit. Gleichzeitig regte sie zur Auseinandersetzung mit dem Thema Kinder und Sterben und auch der eigenen Vergänglichkeit an.

Nur selten berichteten die Eltern davon, dass ein Produkt aus dem Workshop für sie keine Bedeutung mehr habe oder sie sich sogar davon getrennt hätten. Dies hatte dann aber immer auch etwas mit Unzufriedenheit über den Workshop zu tun. „Auch das gehört manchmal dazu" sagte ein Vater zu derartiger Trennung vom Produkt. Der hier ausgeführten Wichtigkeit des Produkts für die Betroffenen sollte künftig methodisch stärker Rechnung gezollt werden. Auch der verstehende Zugang für die Lebenswirklichkeit und das Erleben von Familien lebensverkürzend erkrankter Kinder kann für Außenstehende über die Produkte gelingen.

3 Fazit

Die Interviewstudie mit den betroffenen Eltern zu ihren Geschichten mit und in den Workshops der Deutschen Kinderhospizakademie gab den erhofften tieferen Einblick in die Sicht der Betroffenen auf das Angebot, ihre Lebens-

themen mittels ästhetischer Praxis zu bearbeiten und Form zu geben. Die Eltern haben in ihren Interviews Auskunft darüber gegeben, was und warum ästhetische Praxis hilfreich auf ihrem Lebensweg ist. Die Bereiche Wahrnehmungsförderung, Symbolischer Ausdruck/Symbolsprache, Entlastung, Selbstwertsteigerung und (Wiederherstellung der) Spielfähigkeit traten hierbei deutlich zu Tage. Bedürfnisorientierte Begleitung der Familien in den künstlerisch ästhetischen Workshops der Akademie bedeutet, aus diesen Informationen nun Handlungskonsequenzen zu ziehen. Die vorliegende explorativ angelegte Studie konnte nur erste Hinweise und Ideen für konzeptionelle Rückschlüsse geben, wie sie im Ergebnisteil dargestellt wurden. Das Bildungsverständnis der Deutschen Kinderhospizakademie mit der am Subjekt orientierten Ausrichtung der Angebote und dem Anspruch an die Selbstbildung der Menschen in den Angeboten ist hoch anschlussfähig für die Pädagogische Kunsttherapie nach Hans-Günther Richter (vgl. Richter, 1977 und 2005). Eine solche theoretische Rahmung scheint aufgrund der großen Rolle der ästhetischen Praxis in den Angeboten der DKHA dringend angeraten. Diese ist vor allem für die Auftragsklärung der mit der Workshopleitung beauftragten Honararreferent*innen von großer Bedeutung.

Das in der hier vorgestellten Studie durchgeführte Forschungsvorhaben beschränkte sich auf die Gruppe der betroffenen Eltern. Es wurden nur am Rande auch Informationen über die Arbeit ihrer erkrankten und gesunden Kinder in deren Workshops mitgeteilt. Um zu einem abschließenden und umfassenderen Bild über die ästhetische Praxis in den Workshops der Deutschen Kinderhospizakademie zu gelangen, müssen nun auch diese Bereiche erforscht werden.

Literatur

Breuer, Franz (2009): Reflexive Grounded-Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. (Lehrbuch).

Corbin, Juliet (2003): Grounded Theory. In: Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki und Michael Meuser (Hg.): Hauptbegriffe qualitative Sozialforschung. Ein Wörterbuch. Opladen: Leske + Budrich (UTB Soziologie, Erziehungswissenschaft, 8226), S. 70–75.

Deutscher Kinderhospizverein e.V. (Hg.) (2010): Wege im Dunkeln – Wege im Licht, Gefühlte Trauer – Gefühltes Glück. Katalog zur Ausstellung. Olpe.

Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1967): The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research. Chicago: Aldine Pub. Co. (Observations).

Hartkopf, Magret/Hug, Georg (2006): Begleitung auf dem Lebensweg – was bedeutet ambulante Kinderhospizarbeit? In: Deutscher Kinderhospizverein e.V. (Hg.): Kinderhospizarbeit – Begleitung auf dem Lebensweg. Beiträge der 1. Deutschen Kinderhospiztage 2005. Erstaufl. Wuppertal: Der Hospiz Verlag (Schriftenreihedes Deutschen Kinderhospizvereins e.V, Bd. 1), S. 63–73.

Hartkopf, Magret/Meyer, Eberhard W. (2013): Das Wachstum gestalten. Unser Verein wächst. In: Die Chance – Zeitschrift des Deutschen Kinderhospizvereins, 2013 (Jahresheft 2013 – Schwerpunktthema: Familienleben – Familien leben), S. 6–10.
Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5., neu ausgestattete Aufl. Weinheim: Beltz (Beltz Studium).
Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktual., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz (Beltz Pädagogik).
Richter, Hans-Günther (1977): Therapeutischer Kunstunterricht. Mit einer umfangreichen Bibliographie zum Problem der Therapie mit ästhetischen Mitteln (Kunsttherapie). 1. Aufl. Düsseldorf: Schwann (Schwann-Didaktik).
Richter, Hans-Günther (2005): Pädagogische Kunsttherapie. Grundlegung, Didaktik, Anregungen. 3. Aufl. Hamburg: Kovač (Schriftenreihe EUB, Erziehung – Unterricht – Bildung, Bd. 76).
Richter-Reichenbach, Karin-Sophie (2011): Zur Rolle und Bedeutung künstlerischer Gemeinschaftsarbeiten. In: Musik-, Tanz- und Kunsttherapie 22 (3), S. 138–143. DOI: 10.1026/0933-6885/a000046.
Ströter-Bender, Jutta/Peez, Georg (1998): Zur „Sprache" des Materials. In: Kunst+Unterricht (219), S. 5–12.
Strübing, Jörg (2014): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. 3., überarbeitete und erweiterte Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. (Qualitative Sozialforschung, 15).
Wiese, Anja (2001): Um Kinder trauern. Eltern und Geschwister begegnen dem Tod. Orig.-Ausg. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus (Gütersloher Taschenbücher, 938).
Winnicott, Donald Woods (1973): Vom Spiel zur Kreativität. Unter Mitarbeit von Michael Ermann. Stuttgart: E. Klett (Koncepte der Humanwissenschaften).

Molle Entdeckungsreise – Eine Perspektive der Sozialraumaneignung mittels Ästhetischer Forschung

Lisa Bastgen, Laura Distelrath, Nina Weinberger

Die Autorinnen geben in diesem Artikel einen Einblick in das Forschungsprojekt „Ästhetische Forschung im Sozialraum", welches das Aneignungsverhalten von Kindern während einer Ferienwoche untersucht. Der Fokus liegt dabei auf der Funktion von Ästhetischer Forschung für die Aneignung eines Sozialraumes.

1 Einführung

> „Bildungsförderung kann nur dann für alle erfolgreich sein, wenn sie über die Schule hinaus den Blick auf die Vielfalt der non-formalen und informellen außerschulischen Bildungsorte öffnet und diese einbezieht" (Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. 2009: 1).

Kinder und Jugendliche verbringen den Großteil der ihnen zur Verfügung stehenden Zeit in Schulen und anderen formalen Bildungseinrichtungen. Doch gerade die non-formale und informelle Bildung kann junge Menschen durch selbstinitiiertes und selbstverantwortetes Lernen an Bildungsprozessen beteiligen. Mit vielfältigen methodischen und didaktischen Ansätzen unterstützt sie soziales Lernen und knüpft dabei an die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen an (vgl. Sächsisches Landesamt für Familie und Soziales 2002: 4). Im Vergleich zum Ort Schule bietet die außerschulische Bildung weniger vordefinierte Räume, sodass sich Kinder und Jugendliche ihre eigenen Räume schaffen können und eine Raumbildung sowie Raumaneignung möglich gemacht wird (vgl. Deinet 2003: 321f.). Nach Löw (2001: 265) verlief die Konstitution des kindlichen Raumes idealtypisch in konzentrischen, immer größer werdenden Kreisen. Jedoch sei diese ursprüngliche Form der Sozialraumaneignung aufgrund veränderter Kommunikationsformen und Verinselungserfahrungen heute nicht mehr möglich.

Die außerschulische Bildung kann mit Methoden wie der Ästhetischen Forschung dazu beitragen, diese Lücke zu schließen, und Kindern und Jugendlichen den Freiraum bieten, sich Räume selbstständig anzueignen und zu schaffen. Die Ästhetische Forschung ist eine Methode des forschenden Lernens. Im Kern des Konzepts steht die Vernetzung von Alltagserfahrungen, künstlerischen, sowie wissenschaftlichen Methoden in Form eines forschenden und gleichzeitig produzierenden Zugangs zur Umwelt (vgl. Kämpf-Jansen 2000: 97). Der Fokus liegt auf den Interessen und Fragen der teilnehmenden Personen und ihren individuellen ästhetisch-forschenden Herangehensweisen. Durch diesen forschenden Zugang zur Umwelt, kann Raum bewusst wahrgenommen und sich ästhetisch angeeignet werden.

Inwieweit die Methode der Ästhetischen Forschung Möglichkeiten zur Raumaneignung im außerschulischen Bildungsbereich beinhaltet, welche Formen der Raumaneignung innerhalb eines pädagogischen Settings sichtbar und ob neue Formen durch die Ästhetische Forschung begünstigt werden, wurde im Rahmen einer Projektwoche im Herbst 2015 von drei Studierenden untersucht. Bisher wurde die Methode der Ästhetischen Forschung vor allem in Schulen durch das Programm „Kultur.Forscher!“[1] angewandt. Die Frage, ob sich die Methode auch auf den außerschulischen Bildungsbereich übertragen lässt, wurde bisher noch nicht untersucht, weshalb sich die folgende Forschungsarbeit als Modellprojekt versteht.

Die Projektwoche mit dem Titel „Molle Entdeckungsreise Herbst 2015“ fand innerhalb einer Kooperation des ZÄSKO, der Katholischen Hochschule Aachen und der Jugendkunstschule in der Bleiberger Fabrik in einem Bürgerpark in Aachen statt. Dieser sollte mit Hilfe eines Kreativhauses, eröffnet im Oktober 2014, attraktiver für die im Sozialraum lebenden BürgerInnen gestaltet werden. Das Kreativhaus bietet Raum für künstlerisch-kulturelle Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im Alter von 10–22 Jahren und konnte von dieser Zielgruppe mitgeplant und -gestaltet werden. Mit der durchgeführten Projektwoche fanden sowohl eine Aktivierung der NutzerInnen des Bürgerparks als auch die Untersuchung der zuvor genannten Forschungsfragen statt.

2 Theoretischer Bezugsrahmen

Der dem Forschungsvorhaben zugrundeliegende konzeptionelle Rahmen orientiert sich an den Erkenntnissen der Raumsoziologie und hier im Besondern an dem Aneignungskonzept nach Deinet (2014 b). Aneignung von Raum wird dabei verstanden als das Verlangen von Kindern und Jugendlichen,

1 Kultur.Forscher! Ein Programm der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung und der PwC Stiftung Jugend – Bildung – Kultur

> „sich ihre Lebenswelt zu erschließen, deren Bedeutung zu verstehen, […] eigene Sozial-Räume zu definieren, ihren Handlungsraum zu erweitern und damit immer wieder neu in erweiterten und sich verändernden sozial-räumlichen Bezügen zu agieren" (Deinet/Reutlinger 2005: 295).

Das Aneignungskonzept wird als Leitidee der Sozialen Arbeit verstanden, das sich einerseits gut eignet, um das Verhalten von Kindern und Jugendlichen in unterschiedlichen Räumen zu verstehen und andererseits den pädagogischen Auftrag deutlich macht, Raumaneignung im Sinne eines Bildungsprozesses gezielt zu fördern.

> „Kindern und Jugendlichen Aneignungsräume zu erschließen, Möglichkeitsräume herzustellen […], Aneignungsverhalten zu fördern entspricht weitgehend einem sozialpädagogischen Ansatz das Subjekt in den Mittelpunkt zu stellen und entsprechend zu fördern" (Deinet 2014b: 6).

Laut Deinet (2014 b: 1) lassen sich aus diesem Konzept konkrete sozialräumliche Aneignungsdimensionen operationalisieren, die Aneignung als eigentätige Auseinandersetzung mit der Umwelt beschreiben.

(1) Aneignung als Erweiterung motorischer Fähigkeiten: Diese Dimension basiert auf dem Gedanken der Aneignung von Gegenstandsbedeutungen. Hierbei erschließen sich Kinder und Jugendliche ihre symbolische und gegenständliche Umwelt über den Umgang mit den in ihr enthaltenen Gegenständen und Materialien (vgl. ebd.: 2).

(2) Aneignung als Erweiterung des Handlungsraumes: Mit Bezug auf die sozialökologischen Raummodelle wird Aneignung als allmähliche, meist in konzentrischen Kreisen verlaufende, Erweiterung des Handlungsraumes verstanden (vgl. ebd.: 2). Dies kann zum einen dadurch geschehen, dass bisher unbekannte Räume in den Handlungsraum miteinbezogen und zum anderen neue Möglichkeiten in bestehenden Räumen angeeignet werden (vgl. Deinet 2014 a: 50).

(3) Aneignung als Veränderung von Situationen: Bei dieser Form der Aneignung verändern Kinder und Jugendliche aktiv einzelne Strukturelemente von Situationen, wie beispielsweise das Thema oder die Umgebung. Die Veränderung von Situationen wird als dominante Form der Eigentätigkeit verstanden (vgl. Deinet 2014 b: 2).

(4) Aneignung als Verknüpfung von Räumen: „Kinder wachsen heute in funktionsgebundenen Orten auf, sie erleben Raum als verstreute Inseln" (Löw 1997: 15). Dadurch entwickeln sie unterschiedliche Raumvorstellungen und erlernen darüber hinaus die Fähigkeit, sich in verschiedenen Räumen gleichzeitig aufzuhalten (virtueller und physischer Raum) und diese miteinander zu verknüpfen.

(5) Aneignung als Spacing: Diese Dimension der Aneignung wird als eigentätiges Schaffen von Räumen durch körperliche Inszenierung bzw. Verortung im Raum verstanden (vgl. Deinet 2014 b: 2).

Diese fünf Aneignungsdimensionen wurden im Rahmen der Forschung als grundlegende Kategorien für die Untersuchung der Forschungsfrage verwendet. Ergänzt wurde das Kategoriensystem durch die Perspektive der Ästhetischen Forschung nach Blohm und Heil (2012: 8 f). Mit Hilfe der so entstandenen Verzahnung der theoretischen Leitidee und der methodischen Ausrichtung wird der Frage nachgegangen, inwieweit die Methode der Ästhetischen Forschung Formen der Raumaneignung begünstigen bzw. herbeiführen kann. Um die beiden Kategoriensysteme differenzieren zu können, wurden die Aneignungsdimensionen mit arabischen und die Perspektiven der Ästhetischen Forschung mit römischen Ziffern gekennzeichnet.

Die Ästhetische Forschung stellt im Rahmen der Projektwoche „Molle Entdeckungsreise Herbst 2015" die methodische Ausrichtung dar. Mit ihrer Hilfe war es möglich, die Kinder auf spielerische Weise zu aktivieren und ihr Interesse für den Bürgerpark zu wecken. Der Prozess der Ästhetischen Forschung forciert dabei die Vernetzung von Alltagserfahrungen, künstlerischen sowie wissenschaftlichen Methoden in Form eines forschenden und gleichzeitig produzierenden Zugangs zur Umwelt (vgl. Kämpf-Jansen 2000: 97). Am Anfang steht eine Frage bzw. ein persönliches Interesse, welches innerhalb der vier Forschungsfelder Alltagserfahrungen, Kunst, Wissenschaft und Ästhetischer Praxis bearbeitet wird (vgl. Blohm/Heil 2012: 8).

(I) Das Forschungsfeld **Kunst** zeichnet sich vor allem durch eine Orientierung an den aktuellen und historischen Strategien der Kunst bei der Bearbeitung der individuellen Fragen und Interessen aus.

(II) Im Bereich der **Wissenschaft** werden engere Kontexte einer Fragestellung erarbeitet, indem beispielsweise recherchiert, analysiert oder kategorisiert wird. Wissenschaftliche Forschungsmethoden, wie das Durchführen einer Befragung, stellen ebenfalls Möglichkeiten dar, um Antworten auf die persönlichen Fragen zu finden.

(III) Zu den **Alltagserfahrungen** gehören alle ästhetischen Praktiken, die im alltäglichen Handeln selbstverständlich genutzt werden. Dazu zählt zum einen ein fragender und entdeckender Umgang mit der Umwelt, getrieben durch die natürliche Neugierde der Menschen, sowie ein alltäglich-handelnder Umgang, wie beispielsweise das Sammeln, Dekorieren, Malen oder Basteln.

(IV) Im letzten Forschungsfeld, der **Ästhetischen Praxis**, werden die verwendeten Vorgehensweisen noch einmal subjektiv betrachtet und in einem ästhetischen Produkt zusammengeführt (vgl. Blohm/Heil 2012: 9).

Die Ästhetische Forschung als Methode des forschenden Lernens beinhaltet viele Handlungsprinzipien wie beispielsweise den Subjektbezug, den ganzheitlichen Blick, die Lebensweltorientierung sowie den Partizipations- und Selbstbemächtigungsgedanken, die für die Soziale Arbeit unabdingbar sind. Innerhalb der Profession und Disziplin Sozialer Arbeit ist die Ästhetische For-

schung der Ästhetischen Praxis zuzuordnen. Ziel der ästhetischen Praxis ist es dabei allgemein „die Zielperson auf dem Weg dahin zu unterstützen, eigene Interessen und Themen zu entdecken und dafür forschende Verfahren und gestalterische Lösungen zu finden“ (Meis 2012: 100).

Die Ästhetische Forschung wird im Rahmen dieses Forschungsprojektes als Methode der Sozialen Arbeit verstanden, die sich jedoch durch eigene Qualitäten auszeichnet.

> „Das Ästhetische der Ästhetischen Forschung ist wesentlicher Bestandteil der Handlungs-, Entscheidungs- und Denkprozesse und hat damit Erkenntnisfunktion. Ästhetische Anteile in Lern- und Forschungsprozessen ernst zu nehmen bedeutet, auf das ‚Wie‘ des Herstellens, Herausfindens und Sammelns zu achten und auch Assoziationen, Erinnerungen und Gefühle […] in den Arbeitsprozess einzubeziehen. Es geht um einen Forschungs- und Erkenntnisprozess, dessen Ergebnis zunächst zweitrangig ist“ (Blohm/Heil 2012:6).

3 Methodik

Die Projektwoche „Molle Entdeckungsreise“ fand fünf Tage lang innerhalb der Herbstferien 2015 statt. Die didaktische Gestaltung dieser Woche orientierte sich an dem Konzept der Ästhetischen Forschung und der sozialen Gruppenarbeit. Nach der Konzeption der Ästhetischen Forschung verläuft ein Projekt in fünf Phasen. Diese sind als ein dynamisches Gefüge zu verstehen, in dem alle Teile miteinander verbunden sind und immer wieder Einfluss aufeinander nehmen. Die Phasen wurden in die didaktische Planung der Projektwoche integriert und werden nun kurz erläutert.

1. Thema und Frage finden

> „Alles kann Gegenstand und Anlaß ästhetischer Forschung sein [. – d.Verf.] Am Anfang kann eine Frage stehen, ein Gedanke, eine Befindlichkeit; ein Gegenstand, eine Pflanze, ein Tier; ein Phänomen, ein künstlerisches Werk, eine Person – fiktiv oder authentisch, ein literarischer Text, ein Begriff ein Sprichwort u.a.m.“ (Kämpf-Jansen 2001:274).

Die TeilnehmerInnen entdecken unterschiedliche Elemente, die ihre Aufmerksamkeit wecken und als interessant empfunden werden. Diese sollen in der ersten Phase zu einer eigenen Fragestellung formuliert werden. Um eine Frage oder ein Thema zu finden, konnten die teilnehmenden Kinder der Projektwoche zunächst den Bürgerpark durch eine Parkbegehung und eine Fotoschnitzeljagd erkunden und wurden dabei angeleitet, den Raum gezielt wahrzunehmen. Diese Wahrnehmung wurde mit Hilfe eines Fotomarathons weiter gefördert. Dabei bekam jedes Kind einen eigenen Fotoapparat, mit dem es jeweils nur ein Foto zu einer gestellten Aufgabe (beispielsweise: „Fotogra-

fiere etwas, das du mit Kunst verbindest.“) machen durfte. Diese Aufgaben schulten den Blick der Kinder für die Umwelt und gaben ihnen die Chance, Fragen zu stellen oder für sie interessante Themen zu finden.

2. Forschen, sammeln und erfahren
Zu dieser, aus der Sicht des Individuums, interessanten Fragestellung sollen Materialien und Informationen aus den Forschungsfeldern Alltagserfahrung, Kunst, Wissenschaft und der ästhetischen Praxis recherchiert, gesammelt und geordnet werden (vgl. Leuschner 2012: 32). Die Kinder konnten für sie ansprechende Gegenstände sammeln, Fragen aufschreiben und anfangen, diesen nachzugehen. Dabei spielte das „Forscherbuch“ eine entscheidende Rolle. Es fungierte als Instrument, mit dessen Hilfe der konzeptionelle Rahmen und die methodische Gestaltung praktisch ausgeführt werden konnten. Es handelt sich dabei um eine Art Tagebuch mit leeren weißen Seiten, welches den TeilnehmerInnen der Projektwoche zu Beginn ausgehändigt wurde. Die Bücher wurden von dem Programm Kultur.Forscher! zur Verfügung gestellt und waren ein stetiger Begleiter der Kinder, in dem persönliche Aktivitäten und Erkenntnisse dokumentiert wurden.

Bevor das gesammelte Material aufbereitet und der Forschungsprozess der Kinder ästhetisch gestaltet werden konnte, hatten diese die Chance sich aktuelle Kunst anzuschauen. In der Konzeption der Ästhetischen Forschung ist die Rezeption von aktueller oder historischer Kunst tief verankert. Darum war ein Besuch eines Künstlers, dessen Atelier sich im Sozialraum befindet, ein wichtiger Bestandteil der Woche. Die Kinder hatten vor Ort die Möglichkeit, die Kunstwerke des Künstlers zu deuten und zu hinterfragen. Sie lernten verschiedene künstlerische Techniken kennen und konnten die Materialien mit allen Sinnen wahrnehmen. Durch das Ertasten von Echthaarpinseln oder das Riechen von Farben konnten sie Materialerfahrungen sammeln.

3. Material aufbereiten
Das gesammelte Material und die Informationen zu relevanten Forschungsfragen werden in der dritten Phase ästhetisch- künstlerisch aufbereitet. Hinzu kommt die Planung einer geeigneten und innovativen Präsentationsform (vgl. ebd.: 35). Nach der Rezeption konnten die Aufbereitung des Materials und die Produktion der eigenen Werke beginnen. Durch viel Raum für Freiarbeit, die Beforschung von eigenen Fragestellungen und die ästhetische Produktion konnten die Kinder sich ausgiebig mit ihrem Material auseinandersetzen. Innerhalb der Woche standen Naturmaterialien aus dem Bürgerpark wie Blätter, Pflanzen, Rinde, Moos sowie Ton und Speckstein zur Verfügung.

Neben den drei Studierenden, welche für die Konzeption, die Durchführung und die Forschung innerhalb der Projektwoche zuständig waren, war ebenfalls ein Künstler der Bleiberger Fabrik anwesend, der den Kindern vor allem bei der ästhetischen Produktion zur Seite stand. Durch ihn konnten die Kinder neue Techniken im Umgang mit ihrem Material erlernen und da-

rüber hinaus Verfahren, die sie während des Atelierbesuchs kennenlernten, durch seine Anleitung umsetzen. Der Künstler unterstützte die Studierenden maßgeblich in der didaktischen und pädagogischen Arbeit und fungierte als männlicher Ansprechpartner für die Kinder. Indem er die Anleitung pädagogischer Einheiten übernahm konnten die Studierenden sich vermehrt auf ihre Beobachterrolle konzentrieren.

4. Präsentieren
Die Präsentation der Ergebnisse ist erstrebenswert, um die geleistete Arbeit der TeilnehmerInnen wertzuschätzen. Nachdem die Kinder ausreichend Zeit hatten ihr Material aufzubereiten und ihre Forschungsergebnisse ästhetisch darzustellen, schloss die Projektwoche mit einer Präsentation in Form von einer Ausstellung der Werke ab. Diese fand am letzten Tag der Woche im Kreativhaus statt und wurde von Eltern und interessierten Personen besucht.

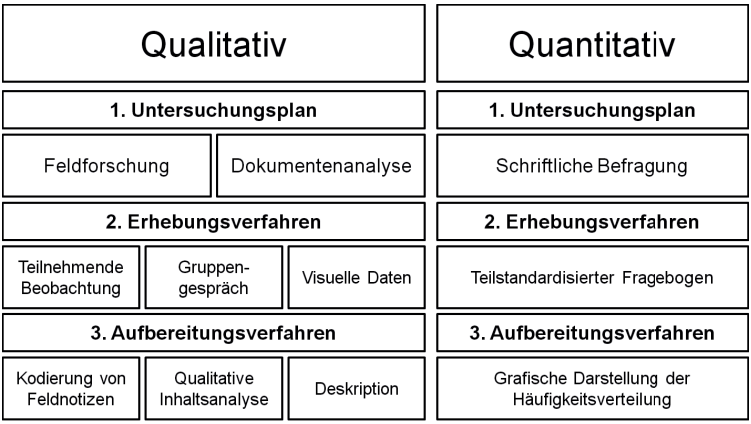
5. Reflektieren
Im Anschluss wird der Prozess mit den TeilnehmerInnen reflektiert und über deren Lernerfahrungen gesprochen. Das Reflexionsgespräch kann auch Aufschluss darüber geben, was in zukünftigen Projekten verbessert werden kann und welche Ergebnisse in neue Fragestellungen einfließen können (vgl. ebd.: 37). Dies geschah durch ein gemeinsames Gruppengespräch am Ende der Projektwoche.

Neben der Ästhetischen Forschung wurde innerhalb der Projektwoche mit Techniken der sozialen Gruppenarbeit gearbeitet, welche ein Gruppengefühl und eine Vertrautheit mit der Umgebung und den PädagogInnen schafften. Jeden Morgen gab es ein gemeinsames Frühstück bei dem die Kinder die Möglichkeit hatten, an der Tagesgestaltung durch das Einbringen von eigenen Ideen zu partizipieren. Zwischen kurzen angeleiteten Einheiten durch die PädagogInnen standen immer wieder Gruppen- und Bewegungsspiele sowie vor allem Freiarbeit im Vordergrund.

4 Forschungsdesign

Der Frage, inwieweit die Ästhetische Forschung Möglichkeiten zur Raumaneignung beinhaltet, wurde innerhalb der durchgeführten Projektwoche mit Hilfe von qualitativen und quantitativen Methoden der empirischen Sozialforschung nachgegangen (siehe Abb. 1).

Abbildung 1: Forschungsdesign



Quelle: Eigene Darstellung

Um die vorhandene Stichprobe, sprich die TeilnehmerInnen der Projektwoche beschreiben zu können, wurden die Eltern der Kinder am ersten Tag der Woche mit Hilfe eines teilstandardisierten Fragebogens schriftlich befragt. Die acht teilnehmenden Kinder waren demnach im Alter von 7 bis 11 Jahren, fünf wohnten in Stadtteilen, die an den Bürgerpark angrenzen.

Das qualitative Haupterhebungsverfahren innerhalb der Woche war die teilnehmende Beobachtung. Diese Methode wurde gewählt, damit sich die Kinder nicht unter ständiger Beobachtung fühlten. Dies gelang unter anderem dadurch, dass die Beobachterinnen für ihre Protokolle die gleichen Forscherbücher wie die Kinder nutzten. Die Beobachtungen erfolgten nonreaktiv, wodurch die Kinder unbeeinflusst agieren konnten, sodass mit keinen Verzerrungen, wie beispielsweise der sozialen Erwünschtheit, zu rechnen war. Soziale Erwünschtheit tritt vor allem bei Befragungen und offenen Beobachtungen auf und zeichnet sich dadurch aus, dass die Probanden in einer Art und Weise handeln, von der sie denken, dass diese von den Forscherinnen erwünscht sei (vgl. Friedrichs 1990: 152). Da die Beobachterinnen mit dem Forscherbuch in gleicher Weise agierten wie die Kinder, konnte sichergestellt werden, dass das Verhalten der Kinder nicht durch die Art der Beobachtung beeinflusst wurde. Die Beobachtungsprotokolle wurden im Anschluss kodiert und den Kategorien der Aneignung bzw. der Ästhetischen Forschung zugeordnet (siehe Kap. 2).

Neben der teilnehmenden Beobachtung wurden zusätzlich Gruppengespräche mit den Kindern geführt, die mit Hilfe von Positionierungslinien und viel Bewegung kindgerecht gestaltet wurden. Die Gruppengespräche dienten vor allem der Evaluation der Gesamtwoche und der Erfassung der subjektiven Sichtweise der Kinder auf den Sozialraum. Durch Audio- und Videoauf-

nahmen konnten die Gespräche anschließend transkribiert und, angelehnt an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015), durch Kategorienbildung ausgewertet werden. Dabei wurden die einzelnen Zitate der Kinder sowohl den Kategorien der Aneignung nach Deinet als auch denen der Ästhetischen Forschung zugeordnet (siehe Kap. 2).

Am letzten Tag der Projektwoche wurden die Kinder gebeten eine subjektive Landkarte des Bürgerparks anzufertigen (s. Bild 26–28). Dabei war es den Kindern freigestellt, wie sie diese darstellen. Diese subjektiven Landkarten wurden ebenso wie andere Handlungsschritte und Werke der Kinder fotografisch festgehalten. Im Anschluss beschrieb jedes Kind seine subjektive Landkarte. Dies wurde mit Videokameras aufgezeichnet, wodurch eine genaue Beschreibung und Einordnung durch die Forscherinnen vollzogen werden konnte. Anhand dieser Beschreibung der dargestellten Objekte konnten, aus Sicht der Kinder, wichtige Elemente innerhalb des Parks identifiziert und beschrieben werden. Darüber hinaus konnten Rückschlüsse auf den Aneignungsradius d.h. den aktiven Handlungsraum während der Projektwoche jedes einzelnen Kindes gezogen werden.

5 Praxisbeispiel – Von einer Frage zum ästhetischen Produkt

Um den Einfluss der Ästhetischen Forschung auf die Formen der Aneignung verständlich darzustellen, wird im Folgenden ein Praxisbeispiel skizziert, welches ausgewählte Ergebnisse der Forschung veranschaulicht und die Funktion des Ästhetischen im Sozialraum deutlich macht. Die folgenden Zitate stammen aus den Beobachtungsprotokollen der Forscherinnen.

Ein elfjähriger Junge, B., war besonders angetan von alten Schienen, die mitten im Park verliefen. Der Junge entdeckte sie bei einer Parkbegehung und formulierte zwei Fragestellungen dazu (vgl. Abb. 2).

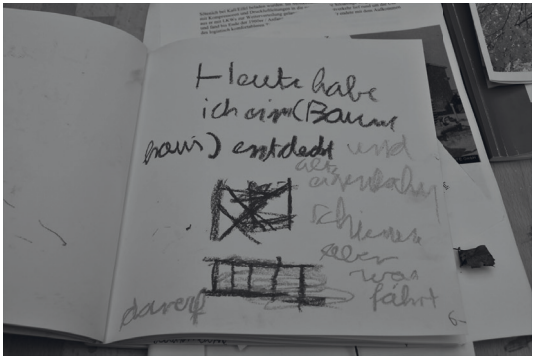


Abbildung 2: Forscherbuch von B.

„Heute habe ich ein Baumhaus entdeckt und alte Schienen, aber wer fährt darauf? Und wie breit sind Eisenbahnschienen? Vielleicht sind [Loks] drauf gefahren“ (Übertragung aus dem Forscherbuch von B.).

Das Forscherbuch nutzte er als Instrument der Dokumentation, um seine Fragestellungen festzuhalten. Phase 1 der Ästhetischen Forschung wurde durchlaufen, indem er ein für sich interessantes Thema gefunden hat. Mit Blick auf die beiden Kategoriensysteme ist diese Aussage des Jungen der Kategorie III „Alltag“ der Ästhetischen Forschung zuzuordnen. B. entdeckte die Schienen und stellte Fragen zu deren Nutzen. Der hier deutlich sichtbare entdeckende und fragende Umgang mit der Umwelt wird als alltägliche Handlungsweise verstanden.

Abbildung 3: B. misst die Schienen aus

„B. misst die alten Schienen des Moltkebahnhofes aus. ‚Das sind also deutsche und keine englischen Schienen‘. ‚Wegen der unterschiedlichen Breite‘ [Aussagen von B.]. Er liest wahnsinnig schnell die Informationen über die Geschichte des Bahnhofes und behält dabei die wichtigsten Infos“ (Beobachtungsprotokoll 4: 228–232).

Im nächsten Schritt überlegte sich B., wie er seiner Fragestellung nachgehen könne. Seine Forschungsideen waren, sich über die Geschichte der Schienen zu informieren und mit einem Metermaß ihre Breite auszumessen. Diese Vorgehensweise kennzeichnet die Phase 2 der Ästhetischen Forschung. In dieser Phase werden Strategien der einzelnen Forschungsfelder verwendet, um der persönlichen Fragestellung nachzugehen. B. setzte seine Forschungsideen in die Tat um und ging zu den Schienen, um diese auszumessen (siehe Abb. 3). Zusammen mit einer Pädagogin recherchierte er außerdem nach relevanten Informationen über den Park und dessen Geschichte. Er fand heraus, dass die Schienen in der Vergangenheit vor allem für den Güterverkehr genutzt wurden. Er verknüpfte die gesammelten Informationen mit seinen eigenen Wissensbeständen. In der Ästhetischen Forschung ist dies der Kategorie II „Wissenschaft“ zuzuordnen. Durch das Ausmessen der Schienen hat er Verfahren aus dem Bereich der Wissenschaft genutzt, um seiner Frage nachgehen zu können. Durch das Recherchieren der Informationen hat er darüber hinaus seine Wissensbestände erweitert. Deshalb lässt sich seine Vorgehensweise ebenfalls in der Kategorie 2 der Formen der Aneignung verorten, der „Aneignung als Erschließung neuer Handlungsmöglichleiten in bereits bekannten

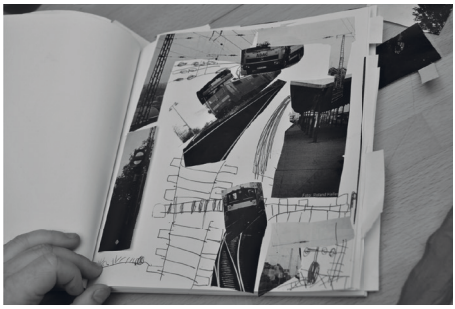
Räumen“. Er entwickelte durch das Ausmessen der Schienen neue Möglichkeiten den vorhandenen Handlungsraum zu nutzen. An diesem Beispiel wird deutlich, dass die Methode der Ästhetischen Forschung die Aneignung von Raum begünstigen kann. Durch die intensive ästhetische Auseinandersetzung mit den Fragen zum Bürgerpark findet gleichzeitig eine Erweiterung des Handlungsraumes statt.

Abbildung 4: B. in den Lagerhallen

„B.: ‚Wo steht die alte Lok? Wo sind die Schienen?‘ Befragung der dort anzutreffenden Mitarbeiter: ‚Wo ist die alte Lok?‘ [Aussagen von B.]. Es gibt keine Lok auf dem Gelände aber alte Lagerhallen, die erkundet werden können“ (Beobachtungsprotokoll 4: 235–238).

Der Junge hat durch die geschichtlichen Hintergründe des Parks erfahren, dass es in der Nähe eine Firma geben soll, welche die Schienen in der Vergangenheit genutzt hat. Durch Gespräche mit seinen Verwandten wurde er darauf aufmerksam, dass sich auf dem Firmengelände noch eine alte Lokomotive befinden müsse. Um seiner Fragestellung weiter nachzugehen und herauszufinden, was auf den Schienen damals gefahren ist, begab er sich auf den Weg, das Firmengelände zu erkunden. B. sprach die dort arbeitenden MitarbeiterInnen direkt an und erkundigte sich nach der Lokomotive. Durch die Erweiterung seiner Wissensbestände entwickelten sich für ihn stetig neue Fragen. Daran wird deutlich, dass die Informationsaneignung innerhalb des Forschungsprozesses häufig nicht linear verläuft und sich durch die Gewinnung von Erkenntnissen neue Fragestellungen entwickeln können. Der Prozess steht im Vordergrund, nicht das Ergebnis. Um seinen Interessen weiter zu folgen, traute B. sich aus dem vorhandenen, bereits bekannten Handlungsraum hinaus und erkundete die umliegende Umgebung. Dies entspricht ebenfalls der Kategorie 2 der Aneignungsformen. Der Junge bezieht an dieser Stelle jedoch bisher unbekannte Räume in den vorhandenen Handlungsraum mit ein. Sein Forschungsinteresse, als Element der Ästhetischen Forschung, begünstigt hier die Erweiterung seines Handlungsraumes und somit die Aneignung unbekannter Räume.

Abbildung 5: Forscherbuch von B.



„B. sammelt Ideen für sein Kunstwerk. Die alten Schienen sollen mit dem Spiel [...] in Verbindung gebracht werden“ (Beobachtungsprotokoll 4: 239–241).

Nach der Erkundung des Firmengeländes und der Sicherung neuer Informationen, wurden diese in seinem Forscherbuch dokumentiert. B. hat viele Materialien gesammelt und wollte diese in einem ästhetischen Produkt aufbereiten. Ein Thema, welches mehrere Jungen aus der Gruppe in der Ferienwoche beschäftigt hat, war ein Online-Spiel, bei dem eigene Welten erschaffen und erkundet werden. Auch B. war gedanklich häufig bei diesem Spiel. Dies veranschaulicht, dass die Kinder lebensweltbezogene Themen in die Projektwoche einbeziehen. B. wollte das Spiel mit seinem gesammelten Material über die Schienen verbinden und daraus ein ästhetisches Produkt kreieren. Im Kategoriensystem der Formen der Aneignung ist dies der Kategorie 4 „Aneignung als Verknüpfung von verschiedenen Räumen“ zuzuordnen. Dadurch, dass er den physischen Raum, das Kreativhaus und den umliegenden Bürgerpark, mit dem virtuellen Raum des Online-Spiels verknüpfte, hielt er sich in zwei Räumen gleichzeitig auf. Zudem kann diese Handlung in der Kategorie IV der Ästhetischen Forschung, die Ästhetische Praxis, verortet werden. B. verband all seine Forschungsergebnisse zu einem Kunstwerk (siehe Abb. 5). Dies tat er, indem er Bilder der alten Schienen ausschnitt, sie in sein Forscherbuch einklebte und diese weiterzeichnete. Er modifizierte seine Collage, indem er Elemente des Bahnverkehres, wie Beschilderungen und Warnleuchten einfügte und durch einen Kiosk und Naturzeichnungen eine Umgebung schaffte. B. verband somit die alten Schienen mit Symbolen aus dem gegenwärtigen Handlungsraum und machte diese dadurch „lebendig“.

Dieses Beispiel zeigt deutlich die Verzahnung des Konzeptes der Aneignung und der Methode der Ästhetischen Forschung. Durch den forschenden Prozess erlebt B. ästhetische Elemente im Sozialraum.

6 Fazit

Anhand des Praxisbeispiels wird deutlich, dass die verwendete Methode der Ästhetischen Forschung den Prozess der Raumaneignung begünstigen kann. Generell sind innerhalb der Projektwoche alle Formen der Aneignung nach Deinet sichtbar geworden, jedoch in unterschiedlicher Ausprägung und Intensität.

Die am häufigsten vorkommende Form der Aneignung war die Kategorie 1 „Aneignung als Erweiterung motorischer Fähigkeiten" im Umgang mit Gegenständen, Werkzeugen und Materialien. Dies ist vor allem auf die methodische Planung der Projektwoche zurückzuführen. Durch den hohen Anteil von ästhetischen Methoden hatten die Kinder die Möglichkeit ihre motorischen Fähigkeiten weiter zu trainieren und neue Umgangsweisen zu erlernen. Die Kategorie 2 „Aneignung als Erweiterung des Handlungsraumes" besonders in Bezug auf die Entwicklung von Handlungskompetenzen, wurde wie die Kategorie 4 „Aneignung als Verknüpfung von Räumen" ebenso deutlich sichtbar. Die forschenden sowie ästhetischen Elemente der angewandten Methode haben begünstigt, dass die Kinder ihre Umwelt intensiver wahrnahmen, eigene Fragen und Ideen entwickelten und diesen selbstständig nachgingen. Sie konnten ihre Ideen ästhetisch umsetzten und ihnen so Ausdruck verleihen. Den Kindern wurde die Möglichkeit geboten ästhetische Erfahrungen innerhalb des Bürgerparks zu sammeln und sich dadurch den Sozialraum zu erschließen. Ästhetische Bildung übernahm hier eine entscheidende Funktion innerhalb des Sozialraumes. Sie begünstigte die Aneignung von Raum, da sie Unterstützung bei der Entdeckung eigener Interessen und Anregungen für gestalterische Lösungen bot.

Im Rahmen der Projektwoche wurden darüber hinaus zwei weitere Formen der Raumaneignung deutlich, die in der Konzeption der Ästhetischen Forschung verankert und in der Literatur bisher unzureichend beschrieben sind. Es handelt sich dabei um Verhaltensweisen der aktiven Auseinandersetzung mit dem Sozialraum, die während der Projektwoche verstärkt wahrgenommen wurden. Dazu zählt zum einen das *Sammeln* und *Dokumentieren* und zum anderen das *Erfragen* und *Beforschen*.

Das *Sammeln und Dokumentieren* ist vor allem auf die Nutzung der Forscherbücher (FB) zurückzuführen (s. Bild 29–31). Während der Projektwoche entwickelte sich dabei eine Art der Eigendynamik unter den Kindern. Vor allem die männlichen Teilnehmer verbrachten viel Zeit damit, jegliche Pflanzenarten, die der Bürgerpark zu bieten hatte, zu sammeln und diese dann in ihre Forscherbücher hinein zu kleben. Mit der Zeit entstanden so größere Sammlungen, die von den Kindern beschriftet und geordnet wurden (siehe Abb. 6). Darüber hinaus entwickelte sich das Sammeln zu einer Art Wettbewerb unter den Kindern, der sie auf der Suche nach noch nicht erfassten Pflanzen immer weiter in die Flora des Bürgerparks trieb. Auf spielerische Art und Weise er-

weiterten die Kinder so ihren Handlungsradius und eigneten sich Stück für Stück ihre Umgebung an.

Abbildung 6: Sammeln und Dokumentieren

„Nach dem Essen sammelt er (J.) weiter Naturmaterialien und klebt sie in sein FB. Fein säuberlich werden sie geordnet und beschriftet. J. läuft immer wieder raus, sammelt Gegenstände kommt wieder rein und klebt sie in sein FB." (Beobachtungsprotokoll 3, Z. 35–38).

Das Forscherbuch unterstützte die Raumaneignung innerhalb der Projektwoche dabei in einem hohen Maße, da es die Möglichkeit bot, individuelle Erfahrungen mit der Umwelt festzuhalten und sich zu eigen zu machen. Gleichzeitig wurde es zu einem ästhetischen Produkt, da die Kinder unterschiedlichste Verfahrensweisen der Dokumentation, wie beispielsweise das Collagieren, Einkleben und Basteln nutzten. Darüber hinaus konnte das Forscherbuch den Zugang zur Umwelt durch seine niedrigschwellige Art der Nutzung erleichtern und förderte so das Interesse an der Umgebung.

Die Aneignungsform des *Erfragens und Beforschens* zeichnete sich dadurch aus, dass sich die Kinder während der Projektwoche sehr wissbegierig zeigten und viele Fragen zu den Gegebenheiten des Bürgerparks stellten. Dies ist der methodischen Ausrichtung der Projektwoche geschuldet, die mit Hilfe von Techniken der Ästhetischen Forschung, die Wahrnehmung der Kinder fördert und sie animiert Fragen zu stellen und Antworten zu suchen. Das häufig beobachtete *Erfragen und Beforschen* verstehen die Forscherinnen ebenso als aktive Form der Raumaneignung, hier jedoch in erster Linie durch die Erweiterung von Wissen über den Raum.

Es kann demnach festgehalten werden, dass die Methode der Ästhetischen Forschung zum einen das Aneignungsverhalten von Kindern begünstigen kann und zum anderen neue beziehungsweise eigene Formen der Aneignung von Sozialraum hervorbringt. Das vorgestellte Forschungsprojekt betont damit die Relevanz und die besondere Qualität ästhetischer Elemente in der Sozialen Arbeit und insbesondere im außerschulischen Bildungsbe-

reich. Die Methode der Ästhetischen Forschung kann dabei als eine Möglichkeit angesehen werden, um „Räume so zu arrangieren, dass sie lernförderlich wirken, dass sie also Aneignungsprozesse fördern und damit Jugendlichen Handlungsoptionen eröffnen“ (Oehme o.J.: 2).

Da diese Forschung als ein Modellprojekt verstanden wird und primär qualitative Erhebungsverfahren angewandt wurden, erheben die Ergebnisse keinerlei Ansprüche auf Repräsentativität. Dennoch können sie Aufschluss über Verhaltensweisen von Kindern in Bezug auf die Raumaneignung geben. Es wäre weiterhin interessant zu untersuchen, ob die Methode der Ästhetischen Forschung auch auf andere Kontexte der außerschulischen Bildung übertragbar ist und wie die Methode an bestehende Rahmenbedingungen angepasst werden kann. Es bleibt ebenfalls offen, inwieweit beispielsweise das Alter der Kinder das Aneignungsverhalten beeinflusst hat und welche Rolle ein fester Ort wie das Kreativhaus für diesen Prozess spielt.

Literatur

Blohm, Manfred (2000): Leerstellen. Perspektiven für ästhetisches Lernen in der Schule, Köln: Salon Verlag.

Blohm, Manfred/Heil, Christine (2012): Was ist Ästhetische Forschung? In: Leuschner, Christina/Knoke, Andreas (Hrsg.) (2012): Selbst entdecken ist die Kunst. Ästhetische Forschung in der Schule. München: Kopaed, S. 6–10.

Deinet, Ulrich (2003): „Spacing“. Verknüpfung, Bewegung, Aneignung von Räumen als Bildungskonzept sozialräumlicher Jugendarbeit. In: dt.jugend, 51. Jg. 2003, Heft 7/8.

Deinet, Ulrich (2014) a: Vom Aneignungskonzept zur Activity Theory. Transfer des tätigkeitsorientierten Aneignungskonzeptes der kulturhistorischen Schule auf heutige Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. socialnet Verlag. http://socialnet.de/materialien/197.php. (Datum des Zugriffs: 05.10.2015).

Deinet, Ulrich (2014) b: Das Aneignungskonzept als Praxistheorie für die Soziale Arbeit.http://www.sozialraum.de/das-aneignungskonzept-als-praxistheorie-fuer-die-soziale-arbeit.php. (Datum des Zugriffs: 05.10.2015).

Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian (2005): Aneignung. In: Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian/Maurer, Susanne/Frey, Oliver (Hrsg.) (2005): Handbuch Sozialraum. Wiesbaden: Vs Verlag, S. 295–312.

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (2009): Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Weiterentwicklung Kommunaler Bildungslandschaften. http://www.deutscher-verein.de/05-empfehlungen/empfehlungen_ archiv/2009/pdf/DV%2019-09.pdf. (Datum des Zugriffs: 05.10.2015).

Ecarius, Jutta/Löw, Martina (1997): Raumbildung. Bildungsräume. Über die Verräumlichung sozialer Prozesse. Opladen: Leske + Budrich.

Friedrichs, Jürgen (1990): Methoden empirischer Sozialforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH.

Kämpf-Jansen, Helga (2000): Ästhetische Forschung. Aspekte eines innovativen Konzeptes ästhetischer Bildung. In: Blohm, Manfred (2000): Leerstellen. Perspektiven für ästhetisches Lernen in der Schule, Köln: Salon Verlag, S. 83–114.
Kämpf-Jansen, Helga (2001): Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung, Köln: Salon Verlag.
Leuschner, Christina/Knoke, Andreas (2012): Selbst entdecken ist die Kunst. Ästhetische Forschung in der Schule. München: Kopaed.
Leuschner, Christina (2012): Die fünf Phasen des Forschungsprozesses. In: Leuschner, Christina/Knoke, Andreas (Hrsg.) (2012): Selbst entdecken ist die Kunst. Ästhetische Forschung in der Schule. München: Kopaed, S. 28–39.
Löw, Martina (1997): Widersprüche der Modernen. Die Aneignung von Raumvorstellungen als Bildungsprozeß. In: Ecarius, Jutta/Löw, Martina (1997): Raumbildung. Bildungsräume. Über die Verräumlichung sozialer Prozesse. Opladen: Leske + Budrich, S. 15–32.
Löw, Martina (2001): Raumsoziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
Mayring, Phillip (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
Meis, Mona-Sabine (2012): Beiträge zu den künstlerischen und medialem Schwerpunkten. Verfahren der Bildenden Kunst in der Sozialen Arbeit – verdeutlicht am Beispiel der Einzelarbeit mit Kindern. In: Meis, Mona Sabine/Mies, Georg-Achim (2012): Künstlerisch-ästhetische Methoden in der Sozialen Arbeit. Kunst, Musik, Theater, Tanz und Neue Medien. Stuttgart: Kohlhammer, S. 81–118.
Meis, Mona Sabine/Mies, Georg-Achim (2012): Künstlerisch-ästhetische Methoden in der Sozialen Arbeit. Kunst, Musik, Theater, Tanz und Neue Medien. Stuttgart: Kohlhammer.
Oehme, Andreas (o.J.): Der Aneignungsansatz in der Jugendarbeit und seine Potenziale für die Bildungs- und Beschäftigungshilfen. http://www.sozialraum.de/der-aneignungsansatz-in-der-jugendarbeit.php. (Datum des Zugriffs: 29.10.2015).
Sächsisches Landesamt für Familie und Soziales (2002): Orientierungshilfe zur außerschulischen Jugendbildung – Aufgaben und Qualitätskriterien außerschulischer Jugendbildung im Freistaat Sachsen. http://www.familie.sachsen.de/download/ familienportal/lja_oh_asjb_02.pdf (Datum des Zugriffs: 25.02.2016).

Autorinnen und Autoren

Bastgen, Lisa, B.A. Soziologie, Kunst-Medien-kulturelle Bildung (Kunstpädagogik), Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main; Masterstudium Soziale Arbeit „Bildung und Integration", Katholische Hochschule NRW Abteilung Aachen.

Distelrath, Laura, B.A. Soziale Arbeit, Katholische Hochschule NRW Abteilung Aachen; Masterstudium Soziale Arbeit „Bildung und Integration", Katholische Hochschule NRW Abteilung Aachen.

Domma, Wolfgang, Prof, Dr.päd., Katholische Hochschule NRW, Abt. Aachen Lehrgebiet: Ästhetik u. Kommunikation, Pädagogische Kunsttherapie, Sonderschullehrer, Kunsttherapeut (DGKT), Supervisor (DGSv), Leiter des Zentrums für Ästhetik und Kommunikation (ZÄSKO) der KatHO NRW.

Mrasek-Stübner, Sabine, Sozialarbeiterin, B.A., Goldschmiedin (1989) und Diplomdesignerin (1999).

Theunissen, Georg, Prof. Dr., Lehrstuhl Geistigbehindertenpädagogik und Pädagogik bei Autismus, Philosophische Fakultät III Erziehungswissenschaften. Institut für Rehabilitationspädagogik,Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, georg.theunissen@paedagogik.uni-halle.de.

Treptow, Rainer, Prof. Dr. habil., Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik an der Universität Tübingen. Zahlreiche Veröffentlichungen zu Handlungskompetenz, Kinder- und Jugendarbeit, kultureller Bildung sowie zur Internationalität der Sozialen Arbeit.

Vogt, Petra, Dipl. Ing. Gestaltung (FH), Pädagogische Kunsttherapie, Sozialpädagogin (B.A.), arbeitet seit 2010 an einer Förderschule mit Schwerpunkt emotional-soziale Entwicklung, Lehrauftrag an der Katholischen Hochschule NRW im Lehrgebiet Ästhetik und Kommunikation, Pädagogische Kunsttherapie, freie kulturpädagogische Projekte.

Weinberger, Nina, B.A. Soziale Arbeit, Katholische Hochschule NRW Abteilung Münster; Masterstudium Soziale Arbeit „Bildung und Integration", Katholische Hochschule NRW Abteilung Aachen.

Zeien, Anja, Sozialpädagogin/Sozialarbeiterin (B.A.), seit 2009 als Honorarreferentin in Seminaren und Workshops der Deutschen Kinderhospizakademie tätig, Vorstandsvorsitzende der Trägervereine des Bildungshauses Bleiberger Fabrik in Aachen. Langjährige Freiberuflichkeit in Konzeption und Umsetzung von Bildungsangeboten im künstlerisch-ästhetischen Bereich und als Theaterpädagogin. annazeien@gmx.de.