

## **- das Bild versus die Kunst -**

### **Soziale Kulturarbeit versus Kulturelle Sozialarbeit**

### **Bildnerische Tätigkeit in Kultureller Sozialarbeit**

**Praxisbeispiel: eine Werkstatt für bildnerische Sozialarbeit,  
Die Kinder-Kunst-Werkstatt Treptow-Köpenick 1997 – 2003**



### **Diplomarbeit**

**zur Erlangung des Grades eines Diplom-Sozialarbeiters/Sozialpädagogen  
an der**

**Alice - Salomon - Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik**

**eingereicht im Sommersemester 2008**

**am 08. 04. 2008**

### **Projektseminar:**

**Soziale Kulturarbeit mit verhaltensauffälligen Kindern unter  
Einbeziehung pädagogischer und therapeutischer Ansätze**

**Erstgutachter: Dr. Meves, Heike  
Zweitgutachter: Prof. Dr. Koch, Gerd**

## **Inhalt:**

<b>1. Prolog</b>	S. 5
<b>2. Soziale Kulturarbeit versus Kulturelle Sozialarbeit (Begriffsklärungen)</b>	S. 8
2.1 Über den „Kultur“ - Begriff	S. 9
2.2 Über Kulturarbeit	S. 11
2.3 Über die Rolle der Kultur in der Sozialarbeit	S. 16
<b>3. „Das Bild“ versus „Die Kunst“</b>	S. 18
3.1 Über den „Kunst“ – Begriff	S. 22
3.2 Über das Bild und die bildnerische Tätigkeit	S. 26
3.2.1 Der Ursprung der Bilder	S. 28
3.2.2 Das Bildnern und archetypische Bilder	S. 33
3.2.3 Von der Zeichnung zum Zeichen, vom Abbild zum Sinnbild, zum Symbol	S. 36
3.2.4 Der biologische Ursprung der Bilder	S. 39
3.2.5 Das bildnerische Weltverhältnis	S. 44
3.2.6 Die bildnerische Tätigkeit	S. 45
<b>4. Die bildnerische Tätigkeit in Kunsttherapie, Kunstpädagogik, Kulturarbeit und kultureller Sozialarbeit/Sozialpädagogik</b>	S. 52
4.1 Die bildnerische Tätigkeit in kunsttherapeutischen Zusammenhängen	S. 55
4.2 Die bildnerische Tätigkeit in Kunstpädagogik und Kulturarbeit	S. 62
4.3 Die bildnerische Tätigkeit in einer Sozialarbeit mit kulturellen Mitteln	S. 70
<b>5. Kulturelle Sozialarbeit im System von Konzept / Methoden / Verfahren und Techniken der Sozialarbeit</b>	S. 72
5.1 Die bildnerische Tätigkeit als ein Mittel kultureller Sozialarbeit in der Schule	S. 75
5.2 Die Situation der Sozialarbeit an der Schule: Schulsozialarbeit	S. 77
<b>6. Praxisbeispiel: Das Modellprojekt Kinder-Kunst-Werkstatt an Grund- und Sonderschulen in Treptow - Köpenick</b>	S.81
<b>7. Epilog</b>	S. 85
<b>8. Literaturverzeichnis</b>	
<b>9. Eigenständigkeitserklärung</b>	
<b>10. Anhang: Flyer A und B</b>	

## 1. Prolog

„Steinbildhauerei ist: bildnern in Stein, und ...hauen auf die Finger.“ (siehe Titelfoto) Dieser halb ernst gemeinte Satz erzeugt auf öffentlichen Veranstaltungen wie Schul - oder Stadtteilstellen bei Kindern und ihren Eltern Neugier und animiert dazu, das Steinbildhauen einmal auszuprobieren. Natürlich verlangt Steinbildhauerei einigen körperlichen Aufwand, um Bilder, die vorher nur diffus vor dem inneren Auge existieren, in konkreten plastischen Formen zu materialisieren. Aber der Sandstein bietet dem Bild bzw. dem Bildner von der Ritzzeichnung über das Relief bis hin zur vollplastischen Skulptur viele Möglichkeiten und mir geht es darum, in meinen Workshops die Steinbildhauerei nicht als eine künstlerisch „schwere“ Technik sondern als „Bildnern“ in einem zunächst noch unbekanntem Material zu vermitteln.

Als Künstler und Diplom - Bildhauer arbeite ich in verschiedensten Techniken und Materialien für die unterschiedlichsten Institutionen, Konstellationen und Gelegenheiten. Bei meinen Steinbildhauerei - Workshops handelt es sich um ein attraktives und nicht alltägliches Angebot, was z.B. in Projektwochen sowohl individuelle Kreativität als auch Teamfähigkeit fördert oder als „Highlight“ und Gestaltungsarbeit in der Einrichtung des jeweiligen Trägers sowie bei der Gemeinwesenarbeit einzusetzen möglich ist. Und obwohl es finanziell und materiell relativ aufwendig ist, hatte ich seit Mitte der 1990 Jahre eine Vielzahl von Engagements bei verschiedenen kommunalen und freien Trägern.

Steinbildhauerei eröffnet Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen die Möglichkeit, sich im künstlerischen Umgang mit einem als hart und schwer bezwingbar geltenden Material (Sandstein) selbst auszuprobieren und so eigene kreative Kräfte, aber auch Grenzen und ihre Überwindbarkeit auszuloten. Was sich dann aus dem Stein „herausschält“, ist sowohl das Gesicht ihrer bildlichen Ideen aber ebenso Ausdruck ihrer Lernfähigkeit und Beobachtungsgabe, ihres Einfühlungs- und Durchhaltevermögens, ihrer inneren Motorik und handwerklichen Geschicklichkeit, ihrer Fitness und ihres Wollens.

Als erste Arbeit im Bereich der offenen Kinder- und Jugendarbeit, richtete ich 1997 in einer Einrichtung des FiPP e.V. in Lichtenberg eine Holzwerkstatt ein und begleitete dort „Lücke-Kinder“ bei ihren ersten Schritten in Richtung einer handwerklichen - gestalterischen Tätigkeit. Angesichts meiner Qualifikation wurde mir bei Antritt der Stelle deutlich gesagt, dass es dabei nicht in erster Linie um Kunst gehen sollte. Mir wurde nahe gelegt, dass im Kontext von Sozialarbeit Konzepte und Angebote immer bestimmten Zielsetzungen und Zielgruppen gerecht werden müssen und bei Finanzierungsrichtlinien und inhaltlichen Leitlinien eine große Rolle spielen. Meine späteren Angebotsausschreibungen gestaltete ich dann den entsprechenden Zielgruppen genauer. Zwei Beispiele dazu finden sich im Anhang. Bei einem der Workshopangebote war die Steinbildhauerei quasi der das Gespräch initiiierende „Lockvogel“ für ein Gruppenprojekt geschlechtsspezifischer themenzentrierter Jugendsozialarbeit (Flyertext, adressiert an männliche Jugendliche) gedacht.

2002 konnte ich für ein Team von Sozialarbeitern, die bei FIPP e.V. mit Schülern ohne Schulabschluss an deren Berufsorientierung (KJHG § 13, 2) arbeiteten, das Trainingsprogramm um eine „Attraktion“ ergänzen. Die Jugendlichen äußerten den Wunsch, im Rahmen ihres geplanten Aktionsprogramms, gemeinsam ein Graffiti auf eine Wand am Haus der Einrichtung zu sprühen. Aber keiner von ihnen hatte damit Erfahrung, und malen könnten sie auch nicht, sagten sie. Die Sozialarbeiter baten mich, zu versuchen, aus dem Wunsch nach Graffiti ein realisierbares Aktionsangebot und eine Möglichkeit zu machen, den Jugendlichen näher zu kommen und sie dem Anliegen der Maßnahme gegenüber auf diesem Wege aufzuschließen. So wurde für die sechs Jugendlichen an jedem Montag eine (Mal-)Stunde zur gemeinsamen Entwurfsarbeit für das Graffiti angesetzt als Voraussetzung und Bedingung für die spätere Sprayaktion.

Länger werdende ruhige Arbeitsphasen in den „Malstunden“ waren für mich ein Indiz für keimendes Interesse und sich steigernder Intensität, sowie sich entwickelnder Spaß daran, sich selbst bildhaft zu äußern und sich dabei selber wahrzunehmen. Natürlich störte einer noch den andern und die frühere Lautstärke und die Art und Weise ihrer Kommunikation war immer noch dieselbe. Aber gegenseitigen Störungen wurden immer unbeliebter und nicht gern hingegenommen. Der Respekt untereinander und die Akzeptanz für ihre bildnerische Arbeit und deren Produkte stieg. Und was die Jugendlichen an Entwürfen produzierten, war auch für die Sozialarbeiter recht interessant. Beispielsweise der Lauteste von allen malte Aquarienfische; ein anderer, ein selbsternannter „Kiffer“, versteckte ein winziges Hanfblatt auf einem sonst leeren 110 cm x 140 cm Karton, und die, die ständig nur am Handy flipperte, wenn es um Gespräch ging, gestaltete ein riesiges kaligrafisches Blatt, in dessen Zentrum stand: „Mein Elend“.

Zum Abschluss ihrer Zeit haben sie tatsächlich eine gemeinsame Arbeit gesprayed. Bei dieser Aktion hatte die bildnerische Tätigkeit mit den Jugendlichen keinen kunstpädagogischen oder kulturarbeiterischen Hintergrund, sondern wurde ganz klar aus sozialpädagogischem Anliegen heraus betrieben.

Dass ich als Künstler und Bildhauer dem Kulturarbeitsbereich zugeordnet werde, scheint mir schlüssig. Genauso, wie ich im Umkehrschluss von freien Trägern schließlich nicht mehr auf Stellen, die nach damals aktuellen Richtlinien mit Sozialpädagogen besetzt werden mussten, als Quereinsteiger angestellt werden konnte. Was mich verwunderte und letztendlich zu den Fragestellungen dieser Diplomarbeit führte, war die Tatsache, dass ich mich später Sozialarbeitern gegenüber sah, die sich daran machten, Kulturarbeit leisten zu wollen.

Der Name des Projekts *„Soziale Kulturarbeit mit verhaltensauffälligen Kindern unter Einbezug pädagogischer und therapeutischer Ansätze“*, das im Sommer - Semester 2006 an der ASFH startete, implizierte, dass es hier um Kulturarbeit gehen wird. Warum war das Projekt in der Ausbildung von Sozialarbeitern mit seinen Absichten nicht als **„Kulturelle Sozialarbeit mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen unter Einbeziehung pädagogischer und therapeutischer Ansätze“**, überschrieben, obwohl es doch im Kern darum ging, kulturelle

Techniken für die Sozialarbeit mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen unter Einbeziehung pädagogischer und therapeutischer Ansätze zu lehren?

Das Spezielle an diesem Projekt war ausgiebigermaßen das Einführen der Studenten in „Künstlerische Verfahren“, z.B. in das „Bildnerische Gestalten mit Kindern und Jugendlichen“ und die „Bildkünstlerische Selbsterfahrung“ (vgl. Projektunterlagen ASFH WS 2005/06), um - wie ich fand - **„Sozialarbeit mit kulturellen Mitteln und Techniken“** zu leisten und nicht Kulturarbeit.

Die Unterschiedlichkeit von kultur- oder sozialpädagogischen Arbeitsansätzen wurde mir bei Besuchen in den unterschiedlichen Einrichtungen, wie einerseits in einer Jugendkunstschule und einer freien „Kunstschule“ (Klax) und andererseits in Schulstationen/Schülerclubs des Tandem BQG und in der Kinder- und Jugendpsychiatrischen Einrichtung des Elisabeth - Klinikums noch einmal deutlich vor Augen geführt. Spielen bei letzteren, der sozialarbeiterische, sozialpädagogische und therapeutische Aspekt die entscheidende Rolle, steht in Einrichtungen wie Jugendkunstschule und Klax (sagt der Name teilweise schon aus), Kulturarbeit, Kunstpädagogik und Kunst sowie die Talentförderung im Zentrum der Aufmerksamkeit. Mag diese Kulturarbeit sogar soziale Unterschiede berücksichtigen und vielleicht ihre Leitidee sogar soziale Kulturarbeit sein, der Ansatz der Sozialarbeit ist ein anderer.

Kulturarbeit und Sozialarbeit, haben beide eine Zielkongruenz - nämlich Gestaltungs- und Ausdruckschancen zu ermöglichen, schreibt Rainer Treptow, jedoch ist der „Normalisierungsauftrag“ der Sozialarbeit ein anderer als der ästhetische Auftrag der Kulturarbeit (vgl. Treptow, S. 189).

Was Sozialarbeit und was Kulturarbeit ist, was sie verbindet und was sie unterscheidet, sind Fragen, die ich mit vorliegender Diplomarbeit zu klären versuchen möchte. Dazu werde ich zu Beginn die Begriffe Kultur und Kulturarbeit untersuchen und dabei die Veränderung des Kulturbegriffes ab den 70er Jahren in der Bundesrepublik Deutschland beleuchten und ihren Einfluss auf die Sozialarbeit hinterfragen. Weiter beschäftigt mich in diesem Zusammenhang die Frage, ob es nicht missverständlich ist, wenn soziale Kulturarbeit durch den Vorsatz „sozial“ zum Bestandteil, zur Methode oder zur Technik von Sozialarbeit wird.

Die Begriffe Soziale Kulturarbeit und kulturelle Sozialarbeit dividieren auseinander, was offensichtlich nicht zusammengehört (vgl. ebd., S.12). Mit der vorliegenden Arbeit möchte ich diese Aussage Treptows hinterfragen und die Begriffe zunächst jeweils einer einzelnen Betrachtung unterziehen, im Weiteren aber genauer betrachten, was kulturelle Sozialarbeit, also Sozialarbeit mit kulturellen Mitteln wirklich sein kann.

Im zweiten Teil meiner Arbeit untersuche ich deshalb, was „bildnerische Tätigkeit“ und „Bild“ als Begriff und Arbeitsansatz von „Kunst“ und „ästhetisch/künstlerische Praxis“ unterscheidet, was ich wiederum für das Grundverständnis von einer kulturellen Sozialarbeit für wichtig halte. Dabei gehe ich davon aus, dass für die Sozialarbeit nicht von Interesse sein sollte, Kunst zu produzieren, sondern die hinter der „Kunst“ steckende bildnerische Tätigkeit und deren Wert für

Selbsterfahrung und Selbstwert des Bildners für die Sozialarbeit, wie für Therapie und Pädagogik von Bedeutung sind. Eine Einordnung der bildnerischen Tätigkeit als ein Mittel kultureller Sozialarbeit in der Schule und der kulturellen Sozialarbeit im System von Konzept / Methoden / Verfahren und Techniken der Sozialarbeit schließen sich an.

Abschließend möchte ich das Modellprojekt der „Kinder-Kunst-Werkstatt“ (1997-2003) vorstellen und anhand dieses Beispiels veranschaulichen, wie sich innerhalb eines Projektes Schulsozialarbeit, soziale Kulturarbeit und Sozialarbeit mit kulturellen Mitteln unter den Überschriften: Schulstation, offene Kunstwerkstatt und Entwicklungsförderndes Malen und Modellieren in Köpenick - Treptower Grundschulen tatsächlich deutlich unterschiedlich produktiv akzentuieren konnten und mussten.

Wenn ich in dieser Arbeit von „Künstler“ oder „Bildner“ u. a. spreche, beziehe ich mich dabei sowohl auf männliche als auch auf weibliche und, außer wenn spezifisch eine bestimmte Kollegin gemeint ist. Mir geht es dabei nicht um die Fortführung patriarchalischer Denkkli-schees sondern nur um eine Vereinfachung häufig vorkommender berufsbezogener Bezeich-nungen in der Hoffnung auf einen Zugewinn an Textklarheit und Leserleichterung.

## **2. Soziale Kulturarbeit versus Kulturelle Sozialarbeit (Begriffsklärungen)**

In „Kulturarbeit machen“ schreibt Jörg Richard 1984: „Durch die Kulturarbeit kann die Sozialarbeit auch angeregt werden, den Blick für die kulturellen Zusammenhänge der Klienten zu schärfen. Ästhetische Tätigkeiten und kulturelle Orientierungen sollten überhaupt von der Sozialarbeit mehr berücksichtigt werden. Der Lebenszusammenhang, den Sozialarbeit „reparieren“ will, zum Beispiel über den Weg der ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘, müsste von ihr verstärkt als ein Prozess auch kultureller Produktion des Alltagslebens akzeptiert werden.“ (vgl. Richard, S.11). Richard forderte damals: Kulturarbeit sollte gleichermaßen wie eine vierte Methode neben den drei klassischen Methoden der Sozialarbeit (soziale Einzelhilfe, soziale Gruppenarbeit, soziale Gemeinwesenarbeit) stehen. Ihre soziale Zielgerichtetheit im Sinne des Methodenbegriffs der Sozialarbeit sei zwar begrenzt, ihre praktisch-konkreten Darstellungsmöglichkeiten dagegen vielfältig (vgl. ebd., S. 25).

Ist Kulturarbeit nach ihrer Entdeckung durch die Sozialarbeit in der weiteren Entwicklung wirklich zur 4. Methode der Sozialarbeit geworden? Oder ist sie ein sehr eigenes Feld soziokultureller Lebensaneignung geblieben und hat sie sich mit einem erweiterten Kulturbegriff auf die veränderte Situation des ausgehenden 20. Jahrhunderts eingehend, nur „erneuert“, sich wieder einmal einem natürlich Wandel unterzogen?

Mein Anliegen ist es, den Faden der ursächlichen Begriffe aufzunehmen und noch einmal nachzugehen, um ihr aktuelles Erscheinungsbild klarer zu sehen und darzustellen, wann es statt sozialer Kulturarbeit besser ist, von kultureller Sozialarbeit zu sprechen, also von Sozialarbeit, die sich für das spezifische Arbeitsfeld (Einzel-, Gruppe oder Gemeinwesen) ausgewählter effizienter kultureller Mittel bedient.

## **2.1 Über den „Kultur“ - Begriff**

Laut Lexikon der Antike von 1977 galt Kultur schon zu Zeiten der Sophistik (5. u. 4. Jh. v. u. Z.) als die Gesamtheit der Fähigkeiten und Fertigkeiten der Menschen sowie der Ergebnisse ihrer Tätigkeit (vgl. Irmischer, S. 304). 1997 stellt sich der Begriff im Duden Fremdwörterbuch, unser Thema betreffend, reduziert auf 1. die Gesamtheit der geistigen und künstlerischen Lebensäußerungen einer Gemeinschaft, eines Volkes; 2. Feine Lebensart, auf Erziehung und Bildung (vgl. Duden, S. 457). Offensichtlich dominiert in der administrativen wie in der umgangssprachlichen Verwendung des Begriffs Kultur der Status des Kulturellen als musisch-ästhetische Praxis weiterhin so, dass unter »Kulturellen Aktivitäten« in der Hauptsache der Umgang mit ästhetisch-medialen, »musischen« Gegenständen verstanden wird. Und weiterhin schwingen im Kulturbegriff, in Kultur und Kultivierung unterschwellig auch ältere Deutungsmuster immer mit (die Verfeinerung der Sitten, Anpassungskonzept, Sozialdisziplinierung der Eigensinnigen). Milieu- und alterstypische kulturelle Ausdrucksformen von Jugendlichen der Unterschicht (Tanz, Musik, Kleidung, Stile usw.) geraten mit schöner Regelmäßigkeit in einen »Kulturkonflikt« mit Wert- und Geschmacksorientierungen der Mittelschicht und der älteren Generationen. Kultur wird dabei immer noch gern und nicht selten zur hegemonialen Durchsetzung nationaler und bürgerlich-mittelständischer Wert- und Ordnungsvorstellungen eingesetzt (vgl. Treptow, S. 233). So überrascht nicht, dass Kulturpolitik für die Fraktion konservativ Denkender den hohen und zeitlosen Werten des kulturellen Erbes Rechnung zu tragen hat und primär gleich Kunstpflege ist.

Kulturpolitik hat zentrale, repräsentative (staatstragende) kulturelle Einrichtungen wie Oper, Theater, Museen und Orchester gegen drohenden Zerfall zu schützen. „Dort soll kompromisslos konsequente und absolut freie Kunst entstehen, die einzig in der Lage ist, über identifikationsfähige Leitbilder sozialen Zusammenhalt und neuen Sinn zu stiften.“ (Fuchs / Schnieders, S.19). Dagegen stellten sich Anfang der 1970er Jahre die Verfechter eines neuen, „erweiterten“ Kulturbegriffes, die mit neuen Konzepten daran gehen wollten, das ganze Gefüge des Kultur- und Bildungsbetriebes umzukrempeln und die sich als Anwälte einer Jugend sahen, die nichts von sinnstiftenden Opernhäusern, Zusammenhalt zaubernden Staatstheatern, kunstvollen Leitbildern und Qualität sammelnden Museen hatte und deshalb Selbstverwaltung in den Jugendzentren und „Kultur für alle“ forderte (vgl. ebd., S. 19 ff).

Der Kulturbegriff, der der heutigen Kulturarbeit zugrunde liegt, basiert auf der Erkenntnis, dass es einen Zusammenhang zwischen einer ästhetischen Praxis und einer sozialen Praxis gibt. Kultur wird als Lebensweise begriffen und umfasst sämtliche lebenslagenbezogenen, alltäglichen Ausdrucksformen von Menschen, die weit über Kunstinteressen und ästhetische Formgebung hinausreichen (vgl. Treptow, S.188). Zu einer lebendigen Kulturszene zählt seit dem nicht nur, was in den Stammhäusern von Kunst und Kultur (Theatern und Museen) geschieht, sondern ebenso das Spektrum der freien Gruppen, der Kultur- und Kommunikationszentren, des Jazzhauses, des kommunalen Kinos, der Jugendhäuser, der Heime, der Tagesstätten sowie das gesamte Kulturleben einer Stadt oder Region (vgl. ebd., S. 239).

Die Klassen unterscheidende Trennung von »Trivial« bzw. »Profan« und »Hochkultur« sollte nach damaliger Anschauung für die Zukunft überwunden sein und ein solches Kulturverständnis fördern, welches klarstellt, dass sich Ausdrucksfähigkeit und Gestaltungskompetenz nicht nur in einer von der Alltagswelt abgehobenen Aura ästhetischer Kunstkultur ereignet.

Begriffe wie »Soziokultur«, »Profan-Kultur«, »Kultur des Alltags«, »Subkultur« oder »Alternativkultur« charakterisieren jenes damalige Spannungsverhältnis, in dem benachteiligte oder ausgegrenzte Bevölkerungsgruppen, randständige Jugendkulturen, Ausländer, Selbsthilfegruppen, ältere Menschen usw. ihre kulturelle Aneignungs- und Ausdrucksformen zu suchen und zu finden begannen und den Alltag selbst in der konkreten Gestalt und Gestaltbarkeit seiner Beziehungs- und Deutungsmuster zu ihrem Thema machen und die Spannung zwischen utopischen Entwürfen und kritisierten Zuständen darstellen (vgl. Treptow, S. 211 - 217).

Die „SozioKultur – Kultur“ war auf Emanzipation gegenüber dem politisch-administrativen System als alleinigem Akteur angelegt und wollte die Teilhabe möglichst großer und auch benachteiligter Bevölkerungsschichten an der politischen Kultur des Gemeinwesens sowie die eigensinnigen Aneignungs- und Ausdrucksformen einer z.B. jugend- und milieuspezifischen Öffentlichkeit fördern. „SozioKultur“ stellte politische Forderungen nach Jugendzentren, nach feministischer Mädchenarbeit, nach Konzepten für die Arbeit mit Migranten, nach Erhaltung eigensinniger kultureller Ausdrucksformen und der Integration in nationale Erfahrungs- und Traditionsbestände (vgl. Treptow, S. 234). „SozioKultur“ wollte aktiv Einfluss nehmen auf kulturelle Entwicklungsprozesse mit dem Ziel einer Demokratisierung der Gesellschaft durch Kultur. So bot „SozioKultur“ auch Anfängern und solchen Künstlern und Initiativen ein Forum, die in den etablierten Einrichtungen der Galerien, Theater oder Konzertsäle keine Ausstellungs-, Auftrittsmöglichkeiten und Artikulationsmöglichkeiten fanden (vgl. ebd., S 267 ff).

„Ohne Kultur läuft nichts mehr.“, drückte das damalige allgemeine Interesse an, aber auch die damalige Forderung nach der Durchdringung aller Lebensbereiche durch Kultur aus. Dabei blieb die Tür zu Kultur und Bildung vor allem Mitgliedern der niederen Stände bzw. der Arbeiterklasse aufgrund ihrer Bildungsgeschichte (Sozialisation und soziale Situation) wohl weiterhin weitestgehend verschlossen. Jörg Richard dazu: „Sorgfältig sorgte auch das Bürgertum



z.B. durch Schulauslese, Kleiderordnung, Standesregeln usw., dass die Tür zur bürgerlichen Kultur keinen Spalt geöffnet wurde. Kultur war (und ist in vielem in diesem Sinne auch heute noch) bürgerlich geblieben.“ (Richard, S. 23).

Von der Seite der Kulturfunktionäre und Kulturarbeiter, vom Kulturamtsleiter, Intendanten, und Kunsthallenkuratoren bis zum Maler, Regisseur, Tänzer, Musiklehrer, usf. wird kritisiert, dass der Kulturbegriff sich so weit geöffnet habe, dass keine qualitativ hoch stehende Kunst mehr auszumachen sei. Das amateur- und laienhafte Treiben sei der Untergang aller Spitzenkultur. Es drohe der Verfall großer Kunst, wenn die Kultur einem fragwürdigen Wunsch nach Do-it-yourself-Kultur, und massenhafter ästhetischer Werkelei geopfert werde. Die Gralshüter der wahren Kunst und der autonomen Künstler sehen als Horrorvision Kunst und Künstler pädagogisiert und instrumentalisiert in Maßnahmen oder Strategien problem- oder fallbezogener Intervention (vgl. Fuchs / Schnieders, S. 36 ff).

Vertreter der „großen“ Kulturinstitute in Berlin, zusammengeschlossen zu einem Rat der Künste, wollen beispielsweise 2008 eine Initiative starten, um die Qualität der kulturellen Bildung an ihren Häusern (Museen, Theater, Oper-, Konzerthäuser) für die Schulen zu sichern, die als Nutzer die Plätze besetzen und qualitätsgerechtes und Einnahmen sicherndes Publikum der nächsten Generation heranziehen sollen (wenn dann auch Türken, andere Ausländer und Migranten ins Konzept einbezogen werden, kann diese Initiative natürlich von Seiten des Senats auch mit gutem Gewissen subventioniert werden, so die Argumentation zu den sozialen Aspekten). Eine selbsternannte Jury soll die Gelder eines extra gegründeten Fonds zu verteilen und mit neuem Qualitätsbewusstsein gegen die Förderung des „hundertsten Trommelkurs“ und eher für den Antrag des SpezialMusikGymnasiums mit der Versprechung in der Tasche „jedem Schüler sein Instrument“, (sprich die „5000 - EURO - Geige“) votieren. So der Plan – einer klassischen bürgerlichen Kulturpolitik, wie ich finde.

Die intendierte Durchkreuzung festgelegter Gütekriterien eines autonomen Kunstbereichs darf offensichtlich nur durch Ausnahmekünstler wie Beuys, Schwitters, Warhol etc., oder Galeristen, Kuratoren und deren Finanziere vollzogen werden, kommentiert Rainer Treptow die Forderungen nach Qualität durch Kultur- und Kunstmacher (vgl. Treptow, S.196). „Die im Bereich der autonomen Kunstproduktion und des Kunstmarktes als legitim geltende Provokation durch Dilettantismus wird plötzlich als »illegitim« ausgerufen, wenn sich Laienkultur entwickelt und sich durch Nachspiel, Imitation und Versuch ästhetische Praxis im Alltag ansiedelt.“ ( ebd., S. 217).

Der erweiterte Kulturbegriff sollte „die traditionell starke Barriere zwischen Kultur und Alltagsleben aufheben“ und Kultur zu einer Soziokultur bzw., zu einer Kultur des Alltagslebens werden (vgl. ebd. S.11). Und, so schreibt Rainer Treptow, erst durch diesen auf die gesamte Lebensweise sozialer Infrastrukturen ausgeweiteten Kulturbegriff entstanden die Berührungs- und Überschneidungsbereiche von Sozialarbeit und Kulturarbeit (vgl. ebd., S 196).

## 2.2 Über Kulturarbeit

Ursprünglich bezeichnete der Begriff „Kulturarbeit“ die politisch-kulturelle Planungsarbeit und die kulturellen Aktivitäten von Gewerkschaften, Parteien und Verbänden. Anfang der 1980er Jahre war er dann zum geläufigen wie anspruchsvollen „Tendenzbegriff“ geworden (vgl. Richard, S.11). Kulturarbeit ist nach Treptow Teil der kulturellen Infrastruktur und ästhetisch-praktisches Anregungspotenzial einer Region. Sie ist sowohl ein Dienstleistungsbereich, als auch eine freie Initiative, die die Gestaltungs- und Erlebnismöglichkeiten, Verständigungs- und Abgrenzungsmöglichkeit für unterschiedliche Bevölkerungsgruppen und Einzelne zu sichern sucht (vgl. Treptow, S. 184). Spartenspezifische Bildungseinrichtungen bieten kontinuierliche Angebote (z.B. Zentren für Tanz, Musik und Theater; Werkstätten, Probe- und Auftrittsmöglichkeiten für Rockmusik, Film, Video, Zirkus u. a.; Kinder und Jugend-Kunstschulen, Musikschulen, Kulturcafes usw.).

Seit der 1968er Bewegung arbeitete in den 1970er Jahren in der ehemaligen Bundesrepublik auf kulturellem und sozialen Feld eine „politisch-dogmatischen Kleingruppenlandschaft“, die sich zu Basis-, Betriebs- und Stadtteilarbeit verpflichtet fühlte. Daneben hatte sich eine therapeutische kreative bis spiritistische Gruppenszene entwickelt, die in Selbsterfahrungs- und Meditationszirkeln an ihrer Bewusstseinsweiterung laborierte und die alternative Lebensperspektive im Leben auf dem Lande entdeckte (vgl. Fuchs / Schnieders, S.10 ff). Verschiedenste Gestaltungs- und Anregungspotenziale entwickelten aus alten Hüten, neuen Profilen und Formen eine neue Art von Organisationskultur: Punktuelle Aktionen, die in Form von Wochenend-Festivals, Kulturtagen, Ausstellungs- und Informationsveranstaltungen und Straßentheater stattfanden und den öffentlichen Raum von Städten und Gemeinden nutzten. In soziokulturellen Zentren wurden musikalische, cineastische, dramaturgische oder politische Angebote mit entsprechend altersgruppenspezifischen Themen und Ausdrucks- und Aneignungsformen, sowie handlungsentlastende Freiräume geboten. Bürgerhäuser, Jugendzentren, Senioren- und Ausländertreffs, »Häuser der offenen Tür«, konnten von einer besondere Altersgruppe oder Nationalität in bevorzugter Weise aber auch von allen Mitgliedern des Gemeinwesens für Veranstaltungen und Feiern etc. genutzt werden. Als Kriterien sozialer Kulturarbeit benennen A. Fuchs/ H. Schnieders: 1. Stadtteil oder Region, 2. Zielgruppe, 3. Programm oder Thema und 4. Sparte (vgl. ebd., S. 26).

Erst die Verbindung von Alltäglichkeit und ästhetischer Praxis zeichnet Kulturarbeit als Soziale aus, weil sie ihren verschiedenen Nutzergruppen Möglichkeiten zur einfachen Reproduktion von alltäglichen und biografisch erworbenen Erlebnis- und Ausdrucksmustern, von Wahrnehmungs- und Aneignungsgewohnheiten bietet (vgl. Treptow, S. 184 ff).

Soziale Kulturarbeit geht von der Annahme und Erfahrung aus, dass Menschen in allen Schichten, Nationen und Altersgruppen kulturelle Aneignungs- und Ausdrucksbedürfnisse entfalten wollen und hält an ihrer erklärten Absicht fest, allen Adressaten Aneignungs- und Gestal-

tungsmöglichkeiten zu sichern. Sie fragt nicht, ob sie im Hinblick auf helferische Intentionen irgendeine Bedeutung hat und begnügt sich mit der Unterstützung der ästhetisch-handwerklichen Praxis und der Aneignung kultureller Angebote.

Fuchs und Schnieders dagegen sehen Gemeinnützige Vereine, Bürgerinitiativen und Komitees, die Geselligkeit, Baupolitik, Rechtsberatung und Nachbarschaftshilfe als Grundlage für stadtteilkulturellen Eigensinn und von der Gemeinschaft getragenes Selbstbewusstsein gegen wachsende Entfremdung, Unwirtlichkeit und psychosoziale Verelendung in den Städten und damit als stark politisch engagiert (vgl. Fuchs / Schnieders 1982, S.13 ff). Sie schreiben: „Neue Solidarisierungen und Gruppenzusammenschlüsse behaupten sich mit ihrer Interessenformierung als Gegenkräfte zum herrschenden Geflecht etablierter Mächte. Diese Kräfteverschiebung im vorpolitischen und politischen Entscheidungsgang ist der Beitrag sozialer Kulturarbeit zur Demokratisierung der Gesellschaft.“ (ebd., S.19). Für Fuchs und Schnieders suchte die Soziale Kulturarbeit (in Zeiten von Mauer, Aufrüstung, Klassenkampf, RAF und Notstandsgesetzen) einen gesellschaftlichen Dialog, „der der Chancengleichheit und humaneren Existenz aller gesellschaftlichen Gruppen aufhilft.“ (ebd., S. 20).

Kulturarbeit wird je nach Standpunkt und Arbeitsfeld des Betrachters verschieden interpretiert werden. „Kulturarbeit kann ein Organisationsbegriff, der kulturellen Zielsetzungen oder der Lebensräume als Kulturort sein; er kann als Selbstverständigungsbegriff für künstlerische und ästhetische Praxis im sozialen Feld dienen und wird auch als eine Art Methodenbegriff für soziokulturelle Verfahren wie Kulturelle Animation, Kultur-selber-machen und Kulturpädagogik verwendet.“ (Richard, S. 50). „Kulturpädagogik“ und ästhetische Erziehung ist im Kern ein Ansatz, der für die Zielgruppe Kinder und Jugendliche didaktisch Erfahrungsräume und Gegenstandsbezüge im ästhetischen Lernfeld vermitteln will (vgl. ebd. S.26 ff). „Kulturelle Animation“ findet unter den gängigen und nicht weiter differenzierten Leitzielen von Kreativität, Kommunikation, Integration in allen sozialpädagogischen Einrichtungen genauso wie auf vielen Feldern des Bildungs- und Freizeitbereichs und der Freizeitpädagogik, die einen neuen Sozialisationsbereich neben Familie und Schule etablieren will, statt. Der Begriff „Kultur-selber-machen“ kann die künstlerisch-praktische Tätigkeit von engagierten Laien beschreiben, aber auch die politisch-ästhetische Praxis bestimmter Gruppen oder alternativer Lebensprojekte und ist für Richard zu ungenau und dazu mit einem ganzen Bündel von bestimmten Wünschen und Hoffnungen zum sozialen und ästhetischen Handeln beladen. Aber er verdeutlicht nach Richard das Spannungsverhältnis von soziokultureller Situation und kultureller Sinnggebung und eignet sich mit seinen Handlungszusammenhängen besonders als spezifischer Ansatz von Sozialarbeit.

Kulturelle Bildung stärkt laut den Materialien zum 10. Kinder- und Jugendbericht 1999 das Selbstbewusstsein, hilft Kindern, sich zu orientieren und sich konkret mit den Erscheinungen

und Bedingungen ihrer Lebenswelt mit symbolischem Handeln auseinanderzusetzen. Kulturelle Bildung unterstützt Kinder bei ihrer Suche nach Lebenssinn. Sie eröffnet ihnen neue Welten des Wahrnehmens, Denkens und Handelns, und sie hilft ihnen praktisch bei der Bewältigung von Krisen und schwierigen Entwicklungsstufen und beugt damit Suchtverhalten und Gewalttätigkeit vor (vgl. Schorn 1999, S 145 ff.). In attraktiven Erfahrungs- und Erlebnisfeldern können Kinder ihre körperlichen und geistigen Bedürfnisse schadlos befriedigen. Die aktive und reflektierende Beschäftigung mit Musik, Tanz, Theater, Literatur, Bildender Kunst, Rhythmik, Spiel, Video, Radio oder Computer knüpft an vorhandene Fähigkeiten an und erweitert das Spektrum ihrer individuellen und gemeinschaftlichen Darstellungsmöglichkeiten.

Kinderkulturarbeit hat so gesehen neben eigenen die Kultur betreffenden Leitlinien, auch solche, die den Zielen von Schulsozialarbeit und Jugendsozialarbeit sehr nahe stehen.

In diesem Rahmen schafft kulturelle Bildung Verständnis für fremde Kulturen und fördert die Entwicklung einer eigenen kulturellen Identität, befähigt Kinder, sich in den öffentlichen Diskurs einzumischen und sorgt für eigenständige Möglichkeiten zur Artikulation und Inszenierung kinderkultureller Ausdrucksformen. Sie stärkt Kinder in ihrer Handlungskompetenz und ermuntert sie zur aktiven Mitwirkung in der Demokratie. Sie fördert ihre Fähigkeit zur Selbstbestimmung und weckt kreatives Potential.

Die rechtliche Grundlagen und Strukturbedingungen der Kinderkulturarbeit und Jugendhilfe für den Bereich der kulturellen Bildung sieht Schorn damit im §11 des KJHG festgeschrieben (vgl. ebd., S 146 f). Förderungsschwerpunkte sind demnach qualifizierte, innovative Projekte, die eine aktive Beteiligung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen vorsehen und die Schaffung langfristig stabiler Strukturen in der Kulturarbeit ermöglichen. Über die Veranstaltungsetats der Kulturämter, die auch in kleineren Kommunen zur Verfügung stehen, sollen deshalb auch Veranstaltungen in gemeinsamer Trägerschaft und Finanzierung durch Jugend- und Kulturverwaltung gefördert und ausgerichtet werden.

Das geschwisterhafte Arbeits- und Wirkungsverhältnis von Kulturarbeit und Sozialarbeit wird im 10. Kinder- und Jugendbericht 1999 als Querschnittsaufgabe der Kinder- und Jugendkulturarbeit, die durch alle Felder der Jugendhilfe, des Sozialen, der Kultur und der Bildung verläuft, charakterisiert (vgl. Schorn, S. 201 f).

Die jugendpolitischen Begründungen von Kinder- und Jugendkulturarbeit zielen sehr deutlich auf das pro-soziale Verhalten, während der kulturpolitische Diskurs vornehmlich die individuelle Persönlichkeitsentwicklung anvisiert. Die Kinder- und Jugendkulturarbeit wird dort als Chance und Aufgabe beschrieben, sich immer wieder neu die Ressourcen selektiv aus mehreren Ämtern, Zuständigkeiten und Ressorts herauszusuchen und ob marktfähig oder nicht, ob kostendeckend oder nicht, das Praxisfeld Kinderkulturarbeit weiterzuentwickeln und Angebote, die Kinder unterstützen ihre Persönlichkeit und Identität zu entfalten, bereitzustellen. Für die Entwicklung sozialer und kultureller Kompetenzen der Kinder sind trotz angespannter Haushaltsla-

gen gerade im Sinne einer Investition in Neuentwicklung und Erneuerung starrer Strukturen neue Initiativen und Vereine zu unterstützen (vgl. ebd., S. 150 f). Die Flexibilität von neu konstituierten freien Trägern, ermöglichte erfolgreiche "Exkursionen" in Räume, Methoden, Themen, Inhalte, die bislang vom Kultur-, Bildungs-, Sozial- und Jugendbereich nicht abgedeckt wurden und als Impulse richtungweisend für die allgemeine Jugend- und Kulturarbeit werden können.

Weiter werden gemeinsame Arbeitsgruppen, gemeinsame ProjektAbstimmung und -gestaltung und eine spezifisch strategische kulturpädagogische Kompetenz mit der Fähigkeit zur Übersetzung von Ideen und Formulierungen in die bereichsspezifischen Fachsprachen und Denkmuster zukünftig als notwendig erachtet. So lässt sich verwirklichen, was Fuchs und Schnieders schon 1982 forderten: Kulturarbeit muss flexibel auf alle Grade (ästhetischer) Vorbildung eingehen und jedem die beste Möglichkeit zur eigenen Selbsterfahrung, zur Sensibilisierung seiner Wahrnehmung und zum Ausdruck seiner Persönlichkeit in den verfügbaren Medien geben können; im Interesse der Entfaltung von Persönlichkeit möglichst aller und im Interesse einer Humanisierung des Zusammenlebens - aber auch im Interesse von Kultur und Kunst. Kulturarbeit sollte mit einer ästhetischen Laienpraxis in Schule und Museum, in Betrieb und Freizeit, auf Plätzen und in Kommunikationszentren eine gestalterische Eigentätigkeit ermöglichen. Sie nimmt damit Aufgaben einer breiten ästhetischen Volksbildung wahr, die zum Pensum jeder Kulturpolitik gehört, die mehr sein will als bloß Hüterin von Kunstschatzen (vgl. Fuchs / Schnieders, S. 38).

Obwohl ein sozialpädagogischer Effekt in der Kulturarbeit eigentlich nur ein „nicht-intendierter Nebennutzen“ ist, der sich aber vielleicht gerade deshalb einstellen konnte, weil er nicht »Problemarbeit«, sondern die »dritte Sache«, den Umgang mit Material, Wahrnehmung, Gestaltung ins Zentrum stellt, (vgl. Treptow, S. 216) befindet Treptow, dass in kulturellen Aktivitäten generell Chancen stecken, einen besseren Zugang zu Jugendlichen zu finden, um Bildungs- und Beratungsmöglichkeiten, ja, auch die Chance für produktorientierte Handlungen und projektbezogene Strukturierung des Alltags bereitzustellen (vgl. ebd., S. 244). Aber - so Treptow - trotz der Untrennbarkeit von „Kultur“ und „Sozial“ ist es wichtig, zwischen »kultureller Sozialarbeit« und »Sozialer Kulturarbeit« transparente aber keine Kompetenz verwischenden Grenzen zu ziehen. (vgl. ebd., S. 242)

Es ging mir in diesem Abschnitt darum, darzustellen, dass das Arbeitsfeld der Kulturarbeit die Beförderung von Kultur, kulturellen Prozessen und künstlerischen Ausdrucksmöglichkeiten ist und dass ihr Zusatz „sozial“ seine Ursache in der Entwicklung des Kulturbegriffs hat und sich das Ganze sich zu einer begrüßenswerten Einschmelzung von sozialem Gedankengut in die „Kultur-Kultur“ dieses Landes entwickelt hat.

### 2.3 Über die Rolle der Kultur in der Sozialarbeit

In „Kulturarbeit machen“ stellt Jörg Richard 1984 fest, dass es einen konstruierten sozialpolitischen Gegensatz zwischen Sozialarbeit und Kulturarbeit gibt, dass Kulturarbeit in keinem Fall Sozialarbeit und Sozialpädagogik ersetzt. (vgl. Richard, S.11) Er schreibt weiter: Kulturarbeit ist „keine Methode, um bestimmte Sozialziele durchzusetzen, sondern Gegenstandsbereich für sozial-ästhetische Tätigkeiten. Kulturarbeit ist immer gegenständlich und konkret. Es geht nicht, wie in der Sozialarbeit, um Beratung, sondern um gegenständlich-praktisches Handeln. In diesem Sinne verfügt Kulturarbeit über eine ganze Reihe von Methoden. Sie verbindet einen bestimmten sozialen und ästhetischen Prozess mit Bereichen der künstlerischen Praxis: Theater, Musik, Malen und Zeichnen, Spielen, Feste gestalten usw. Diese Tätigkeiten werden unter bestimmten Voraussetzungen zu kulturellen Produktionen eines Lebenszusammenhangs.“ (ebd., S. 24). Das Besondere und das Neue an Formen der Kulturarbeit wie, Theater spielen, Straßenaktionen, eine Bürgerzeitung machen u. a. ist 1984 für Jörg Richard, „dass sich hier die klassischen Gegensätze, hier Sozialarbeit und dort kulturelles Leben mischen, (...) Die Ziele kommen aus der Sozialarbeit und die Methoden aus der Kulturarbeit.“ (ebd., S. 36).

Für Soziale Arbeit, die zivilisationsbedingt Teil jeder Kultur eines Landes und Teil jeder Politik ist, sind kulturelle Angebote allgemein eine Möglichkeit, die soziale Lage von Menschen zu befördern und sie ist interessiert daran, dass Kultur für jeden erreichbar wird oder erreichbar bleibt. Eine andere Qualität ist es jedoch, wenn Sozialarbeit Mittel, Techniken und Methoden benutzt, die Kunst und Kultur bis dato hervorgebracht haben, von Maltechniken bis therapeutischen Verfahren, um an bestimmten Stellen effizient sein zu können. Da benutzt Sozialarbeit kulturelle Mittel für ihre Zwecke, betreibt Sozialarbeit mit kulturellen Mitteln. Ist Kulturarbeit in die Strategie der Sozialarbeit eingebunden, ist sie demzufolge kulturelle Sozialarbeit, betont Treptow (vgl. ebd., S.189).

Schon die Settlement - Bewegung im England des 19. Jh. sahen in der Verknüpfung von kulturellen und sozialen Aufgaben eine Strategie zur Lösung von Problemen bei der Gestaltung der modernen Industriegesellschaft (vgl. Müller 1994, S.41). Mit den studentenbewegten ausgehenden 1960er Jahren hatte sich allerdings ein neues „Unbehagen“ der Sozialarbeit an der Kultur manifestiert. Der Kulturarbeit wurde von Seiten der Sozialarbeiter durchaus begründet unterstellt, dass ihre Inhalte möglicherweise ausschließlich an den Geschmackspräferenzen entsprechend gebildeter Schichten und deren historisch und kulturell gewachsenem ästhetisches Verständnis ausrichtet und damit eine schleichende Ausgrenzungspraxis betreibt (vgl. Treptow, S. 196). Für Sozialarbeit ist es aber unabdingbar, sich auf Tabus, Wertprioritäten und Abneigungen, die das kulturelle und symbolische Hintergrundwissen sozialer Gruppen ausmachen, einzustellen (vgl. ebd., S.192 ff). Da sozialpädagogisches Handeln an die kulturellen und normativen

Verständigungsmuster der Adressaten anschließt und zu einer »produktiven Interaktion« gelangen muss, wird die Unterstützung der kulturellen Selbstbehauptung von Gruppen, deren ethnische, geschlechtliche oder generationsbezogene Lebens- und Erfahrungsformen, wenn sie gefährdet oder missachtet werden, Teil von Sozialarbeit.

Noch in den 1980er Jahren hielten bundesdeutsche Sozialarbeiter mancherorts Kulturarbeit für ein sozialstaatliches Befriedungs- bzw. Konfliktvermeidungsmodell und beklagten den unreflektierten „Ersatz“ von Sozialarbeit und politischer Bildung durch Kulturarbeit (vgl. Richard, S.11). Der Kulturarbeiter sagte wiederum dem Sozialarbeiter nach, er sei Staatsdiener (ob angestellt oder verbeamtet) und damit den Rechten und Pflichten eines komplizierten hierarchischen Verwaltungs- und Versorgungsapparates unterworfen. Sozialarbeit stehe in staatlichem Auftrag und im Dienst einer sozialen Funktion (vgl. ebd., S. 46). Und weiter wurde von Kultur-Seite vorgeworfen: „Die Sozialarbeiter möchten künstlerische Unterstützung für ihre Beratungsarbeit, die Sozialpädagogen sehen im Kunstangebot ein Vehikel für ihre Lernziele, Therapeuten hoffen auf eine animierende Wirkung ihres therapeutischen Prozesses. Und dieselben Berufsgruppen reagieren mit den Befürchtungen, dass eine eigenständige künstlerische Tätigkeit im sozialen Feld die Mühsal und die kleinen Erfolge der pädagogischen therapeutischen Arbeit im sozialen Feld missachtet und nur noch amüsieren will.“ (ebd., S. 45).

Fuchs und Schnieders machen in ihrem Buch „Soziale Kulturarbeit“ aus dem Jahr 1982 die Gegensätzlichkeit und Unterschiedlichkeit von sozialer Kulturarbeit oder Kultureller Sozialarbeit, an zwei Schlüsselbegriffen fest: Autonomie und Funktion. „Während soziale Kulturarbeit dem Autonomieanspruch künstlerischer Arbeit entgegenkommt, ihm weitgehend Rechnung trägt, ordnet Sozialarbeit künstlerische Techniken ihren pädagogischen Zwecken und Zielen unter. Dem einen oder dem anderen Konzept zu folgen, hat nicht unbeträchtliche Auswirkungen.“ (Fuchs / Schnieders, S. 31). „Sozialpädagogisches Denken ist um ein leitbildhaftes, auf Ziele gerichtetes Handeln gruppiert und Sozialpädagogik nutzt Kultur und Kunst als Techniken zum „Abarbeiten“, die dabei allerdings künstlerische Transzendenz und kritische Sinngebung verlieren. Sie müssen sich als Hilfsdisziplinen pädagogischen Vorstellungen und Zielperspektiven unterordnen und sich in therapeutische Behandlungspläne einreihen.“ (ebd. S. 32).

Sozialarbeit toleriert Ungekonntes und Unfertiges, verzichtet z. T. auf ästhetische Qualität, wenn sie amateur- und laienhafte, ja dilettantische Produktionsformen und Produkte zulässt (vgl. Treptow, S. 195 ff). Die im Versuch freigesetzten subjektiven Erlebnisinhalte sind hier von Bedeutung für die Bewältigung von Lebensschwierigkeiten. Produkt und Prozess ästhetischer Praxis sind beide gleich bedeutend für einen sozialpädagogischen Auftrag. Eine prozessorientierte Betrachtungsweise fasst »kleinste Schritte« und ästhetische Praxis anders auf als eine kulturarbeitsbezogene. „Malstunden z.B. mit Kindern, die an Konzentrationsschwäche leiden, dienen dazu, direkt auf ein diagnostiziertes Merkmal Einfluss zu nehmen.“ (Treptow, S. 189).

Sozialarbeit mit kulturellen Mitteln und Techniken, ist also Sozialarbeit, die Mittel, Methoden, Techniken, Strukturen und Erfahrungen aus der Kulturarbeit einsetzt und sinnlich erlebbare Aneignungs- und Ausdrucksmöglichkeiten anbietet, um in der Einzelfallhilfe, Gruppen- oder Gemeinwesenarbeit auf definierte Verhaltensweisen ändernd einzuwirken, defizitäre Persönlichkeitsmerkmale auszugleichen und neue Ressourcen ihrer Klienten zu entwickeln (vgl. ebd. S. 195).

Eine von der Kulturtradition besetzte und in den Rang des Besonderen und zur Kunst gehobene, aber für die Sozialarbeit mit kulturellen Mitteln und Methoden wichtige Grundfähigkeit des Menschen, ist die Fähigkeit zur Hervorbringung einer Bildsprache durch eigene bildnerische Tätigkeit. Im folgenden Abschnitt möchte ich deshalb die Begriffe Kunst und Bild gegenüberstellen und untersuchen.

### **3. „Das Bild“ versus „Die Kunst“**

Lehrer, Erzieher oder Eltern, die ihre Kinder im Alltag für etwas Besonderes loben wollen, sagen oft auf ihre Kinder wohlwollend herabblickend: du bist ein richtiger kleiner Künstler. Gemeint sind dabei das toll gemalte Bild, das wunderbare Gedicht, der toll aufgeführte Tanz, oder der artistische Balanceakt auf dem Geländer. Ebenso wird im Alltag der Begriff „Kunst“ von vielen Menschen benutzt, wenn sie etwas Besonderes noch mehr hervorheben wollen. Dabei wird nicht zwischen Kunst, Kunststück oder nur etwas Besonderes sehr gut tun unterschieden. So entsteht schon viel „Kunst“ im Alltag. Der Umgang mit dem Wort ist uns so selbstverständlich und so vertraut, dass sich kaum jemand fragt, was es denn genau meint. Im Duden - Fremdwörterbuch 1997 kommt Kunst so z.B. nicht vor. Kunst ist uns kein fremdes Wort. Fragt sich aber jemand, was Kunst ist, kommen dabei Bücher heraus wie „1460 Antworten auf die Frage: was ist Kunst? 1000 Antworten“ als „Einstieg für Neulinge in der Kunst und Fundgrube für alte Hasen“ ( Mäckler, Klappentext).

Der Beginn meiner „Hinterfragung“ des Kunst-Begriffs fiel sicher nicht nur zufällig mit der Arbeit für das Modellprojekt: Kinder-Kunst-Werkstatt in Treptow - Köpenick zusammen. Das Anliegen des Modellprojektes zeigte in der Praxis, dass es hilfreicher gewesen wäre, bestimmte Zusammenhänge schon in der namentlichen Aussage präziser darzustellen. Zum einen weil die Leitidee eben eine ganz andere war, als Kinder in einer Werkstatt zur Kunst zu animieren. Der Initiatorin und den Kunsttherapeuten ging es in erster Linie darum, bildnerische Tätigkeit und Gestaltungsprozesse der Schüler so zu begleiten (betreuend oder therapeutisch), dass das eigene schöpferische Potential eine selbstheilende Kraft entfalten kann. Zum anderen gab es unzählige Kinder-Kunst-Werkstätten über das Internet zu finden,



die völlig unterschiedliche Profile hatten und der Name unserer Modellwerkstatt führte einen Suchenden auf eine völlig falsche Fährte.

„Bildnerisches Gestalten und Therapie“ und nicht „Kunsttherapie“ nannte sich beispielsweise das Aufbaustudium an der Münchner Akademie der Bildenden Künste ganz bewusst, um zu verdeutlichen, dass dort keine Kunst produziert, nicht für die Öffentlichkeit, nicht für Galerien und nicht für den Kunstmarkt gearbeitet wird. Es ging für die Teilnehmer um den gestalterischen Prozess, der in der Sprache der Bilder die Schöpfer mit ihren Fragen, Blockaden, Problemen konfrontiert, darüber reflektiert und das Suchen, die Ressourcen und die Lösungen spiegelt (vgl. Schottenloher, 2002 S.122).

Den „Diplom-Bildhauer“ ziehe Ich dem Begriff „Künstler“ bei meiner Vorstellung vor und begreife mich als „Bildner“, abgeleitet vom alten Tätigkeitswort „bildnern“, dem Bildermachen. Außerdem entgehe ich damit fürs erste den berechtigten und unberechtigten Vorurteilen gegenüber neuester moderner Kunst, dem dazu gehörenden Kunstmarkt und der Boheme und der Mühe, mich distanzieren und positionieren zu müssen, wenn ich mich nicht mit der uneingegrenzten Berufsbezeichnung „Künstler“ etikettiere.

In meinem Selbstverständnis als Künstler sehe ich mich nicht nur in der Rolle des Schöpfers eigener Kunstwerke, sondern auch in der Rolle eines Vermittlers der eigenen Erfahrungen mit dem Schaffensprozess für den Schaffensprozess anderer. In meinen Workshops stehen neben dem Vermitteln der künstlerischen Technik, dem Arbeitsprozess und dem Herstellen von Kunstwerken das Zusammen Sein und Tun, im Sinne einer gegenseitig von sich lernenden Gemeinschaft und das Ringen des einzelnen um mehr Lebensausdruck im Mittelpunkt. Ob das dann Kunst ist, was entsteht, halte ich für die Kinder oder Erwachsenen, mit denen ich an ihren Stücken arbeite, letztendlich für ablenkend und unerheblich. Entscheidend ist, die einzelnen Teilnehmer an ihr Ziel oder zu einem für sie momentan befriedigenden Ergebnis zu begleiten, ihnen ihre eigene Bildsprache entdecken und entwickeln zu helfen und sie bei handwerklichen und technischen Problemen zu unterstützen. Meine kontinuierliche freischaffende Tätigkeit als Künstler qualifiziert mich geradezu dazu, ohne falsche Erwartungen einem Klienten bei der Umsetzung seiner bildlichen Ideen zu helfen und Unterstützung zu geben, vorausgesetzt, ich bin mir bewusst darüber, ob ich mich gerade in meinem Zirkel von Selbstverwirklichung und autonomer Kunstaübung bewege oder ob ich in einem geradezu öffentlichen Raum mit Klienten agiere, wo mein „Kunstwollen“ eine untergeordnete Rolle spielen sollte.

Natürlich sind diese Workshops eine mich nährendere Erwerbsarbeit und so genannter „Nebenjob“, denn die Verknüpfung künstlerischer mit pädagogischen/therapeutischen Tätigkeiten durch Künstler ist primär der schlechten wirtschaftlichen Situation freier Künstlertätigkeit und künstlerischer Berufe zu schulden. Und vielleicht ist es eine indirekte Folge Beuysscher Gedanken, dass die Verknüpfung künstlerischer mit pädagogischen/therapeutischen Tätigkeiten seit fast 20 Jahren vom Gesetzgeber als selbstverständlich angesehen wird; so z.B. in der

Künstlersozialversicherung, im Ergänzungsplan zum Bildungsgesamtplan »Musischkulturelle Bildung« oder in Modellversuchen des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft (vgl. Peez 2002, S.46). Pädagogisch/therapeutisch tätige Künstler realisierten letztendlich Beuys' Thesen, indem sie ihre kunstpädagogische und kunsttherapeutische Tätigkeit genauso bewerteten, wie ihre künstlerische Tätigkeit, ihre Arbeit als Maler oder Bildhauer. Ich kann aus eigener Erfahrung sagen, dass eigene künstlerische Produktion und kulturelle Sozialarbeit oder Kulturarbeit durchaus miteinander vereinbar sind und dass ich beide Ziele verfolge. Ein Kompromiss zwischen „Gebraucht und angenommen oder gekauft und an die Kunsthallenwand gekommen“, (sprich ausgestellt) steht aber für den einzelnen Künstler gar nicht zur Debatte, denn letztendlich, so meine ich, hat der einzelne Künstler die Freiheit, in sozialpädagogischen oder kunsttherapeutischen Zusammenhängen zu arbeiten oder eben nicht.

Während die Legitimation der bildenden Künstler früherer Epochen demokratischer bürgerlicher Kunstausübung ausschließlich auf der Herstellung von Kunst und Bildern mit gesellschaftlich determinierten Inhalten lag, scheint das Arbeitsfeld heutiger bildender Künstler stärker als damals auf dem Gebiet der Vermittlung Unterweisung und Begleitung von bildnerisch künstlerisch selbst aktiven Rezipienten in Sachen Kunst und Bild zu liegen. Eingeleitet wurde dieser Prozess durch den sich weitenden Kunstbegriff und die sich als sozial verstehende Kulturarbeit in den 1970 Jahren.

Bei meiner Suche nach Klarheit in den Begriffen, stieß ich in Ken Wilber auf einen Autor, der mit einer alleserklärenden Theorie alles neu zu erklären sucht. Wilber (geb. 1949) ist Vertreter einer Denkrichtung, die die Bezeichnung „Integrale Theorie“ trägt und war wohl selbst auf der Suche nach neuer Klarheit, nach dem „von der Implosion der Postmoderne erzeugtem Vakuum“, nach dem nichts bleibt „als ein widerwärtiger Nihilismus und Narzissmus als Richtschnur einer Welt, die in Gleichgültigkeit versunken ist.“ (vgl. Wilber, S. 165, 176).

Wilbers Auffassung, dass alle Wahrheit kontextabhängig ist und dass Kontexte grenzenlos sind, stehen andere ältere und neuere Auffassung gegenüber, für die Wahrheiten nur subjektiv und relativ, willkürlich und konstruiert sind.(vgl. ebd. S.201) Er führt aus, dass jede der dazu gehörigen Theorien versucht, ihren Kontext zum paradigmatischen, ursprünglichen, zentralen oder bevorrechtigten Kontext zu erheben und als den einzigen wirklich ernstzunehmenden darzustellen. Beispielsweise suchen intentionale Theorien das Wesen der Kunst in der ursprünglichen Absicht, Empfindung oder Vision des Schöpfers; formalistische Theorien suchen die Bedeutung von Kunst in den Beziehungen zwischen Elementen des Kunstwerks selbst; die Theorien der Rezeption und Reaktion glauben das Wesen und die Bedeutung von Kunst im Betrachter zu finden; symptomatische Theorien betrachten ein Kunstwerk als symptomatisch für breitere Strömungen, deren sich der Künstler oft nicht bewusst ist, seien es kulturelle, ökonomische, ideologische oder sexuelle ( vgl. ebd., S.169 ff).

Wilber ist auf der Suche nach universeller Wahrheit und behauptet nun, dass alle Dinge Kontexte in Kontexten ohne Ende sind, und jeder Kontext fügt dem ursprünglichen eine neue und wahre Bedeutung hinzu. So ist nach Wilber auch jedes einzelne Kunstwerk ein Ganzes (Wilber: Holon), das zugleich Teil zahlreicher anderer Ganzer ist, und es gibt im Entstehungsprozess des Kunstwerks einen kontextionellen kulturellen Hintergrund, denn die unbewussten Strukturen im Künstler selbst, seine Kultur oder auch umfassendere Strömungen im allgemeinen Weltgeschehen in ihm hinterlassen. (vgl. ebd., S. 175, f) Wird das Kunstwerk durch jemanden betrachtet, entstehen neue Kontexte, denn ein Betrachter bringt wiederum einen kulturellen Hintergrund mit und ein neues Holon taucht auf, das selbst einen neuen Kontext darstellt und damit eine neue Bedeutung trägt. Der neue intersubjektive kulturelle Hintergrund stellt einen Ozean von Kontexten dar, in dem sich Kunst, Künstler und Betrachter zwangsläufig bewegen. Die einmal deklarierte Bedeutung von Kunst oder eines einzelnen Kunstwerkes für eine Gesellschaft ist demnach nur die Interpretation, Darstellung, Aufhellung und Hervorhebung eines besonders ins Auge gefassten Kontexts (vgl. Wilber, S. 203, f).

So gesehen, fällt mir (in einer von - Kontexte in Kontexten ohne Ende - strukturierten Wirklichkeit) besonders ins Auge, dass es im Zusammenhang mit Kunst schlicht stärker auf den eigentlichen Wert des Bildes und der bildnerischen Tätigkeit ankommt als auf den „Kunst-Begriff“. Dabei versuche ich, die Wirklichkeit oder Bedeutsamkeit anderer bestehender Kontexte nicht zu leugnen und werde das Gesamtgefüge der Hinweise sorgfältig prüfen (vgl. ebd., S.175).

Um mir die wichtigen Komponenten des Gesamtzusammenhanges besser deutlich machen zu können, möchte ich mit einer grafischen Visualisierung das Verhältnis von „bildnerischer Tätigkeit und Bild“ zu „Kunst, als Produkt künstlerischer Tätigkeit“ im größeren Zusammenhangszeitraum „Kultur“ bildlich darstellen.

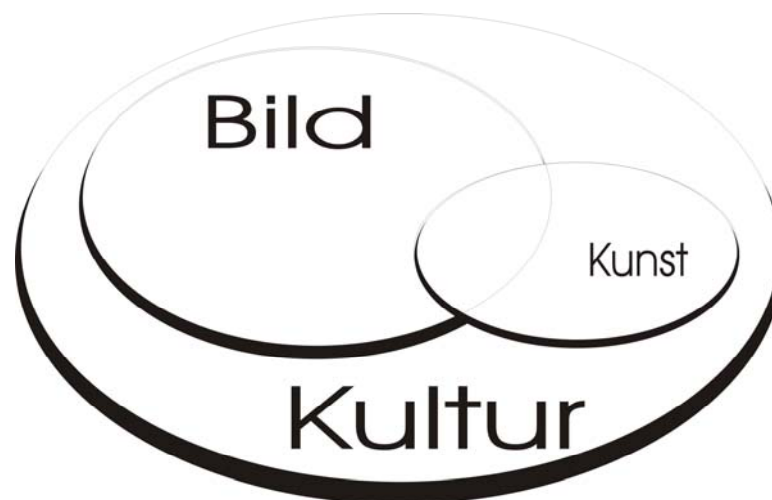


Bild und bildnerische Tätigkeit werden so als etwas allgemein und autonom Wirksames, Kunst dagegen als wiederum eigne Spezies mit einer gewissen Überschneidungsfläche zum Bild in einem größeren kulturellen Gesamtzusammenhang deutlich.

In den folgenden Abschnitten möchte ich die Begriffe „Kunst“, „Bild“ und „bildnerische Tätigkeit“ und ihre Bedeutung innerhalb der Kultur und für soziale Kulturarbeit sowie kulturelle Sozialarbeit genauer vorstellen.

### **3.1 Über den „Kunst“-Begriff**

Kunst ist ursprünglich ein Substantivabstraktum zum Verbum „können“ mit der Bedeutung „das was man beherrscht; Kenntnis, Wissen, Lehre, Meisterschaft“; ein deutsches Wort (vgl. Kunst, wikipedia, Dez. 2007). Die Redewendung „Kunst kommt von Können“ ist also etymologisch, dem Wortursprung nach richtig und gehört offensichtlich demzufolge auch nicht ins Fremdwörterbuch hinein.

In den Vorzeiten waren die Künste (Malerei, Skulptur, Musik, Tanz, Dichtung, Theater) kultische Erscheinungen und eng an die jeweilige Religion gebunden. (vgl. ebd.) Darüber, was Kunst ist, gibt die Kunstgeschichte bzw. Kunstwissenschaft in der zeitgenössischen Kunstliteratur der jeweiligen Epoche bereits seit der Antike selbst Auskunft und versucht jeweils mit einer spezifischen Kunsttheorie den Kunstbegriff ihrer Zeit zu fassen.

Von Martianus Capella (um 400 vor Chr.) stammt eine Liste von sieben Künsten: Grammatik, Dialektik und Rhetorik; Geometrie, Arithmetik, Astronomie und Musik. Malerei oder die Bildhauerei waren dagegen niedere mechanische Künste (*Artes mechanicae*). Der „Kunst“-Begriff veränderte jedoch im Laufe der Zeit und durch die verschiedenen Kulturen hindurch seine Bedeutung ständig und tut es immer noch. Er wurde und wird u. a. gebraucht im Sinne von Wissenschaften und Erkenntnis, verbunden mit handwerklichen und ingenieurtechnischen Fertigkeiten. Im Zeitalter der Aufklärung und ihrem neuen Naturbegriff steht er als Gegensatzbegriff zur Natur. Schließlich wird Kunst zu Zeiten von Winkelmann, Lessing, Herder, Goethe und Schiller die „menschliche Hervorbringung zum Zwecke der Erbauung“ und dann noch mehr reduziert auf die Werke der „bildenden Künstler“. (vgl. ebd.)

Seit der Renaissance bis zu den Anfängen einer bürgerlichen Gesellschaft im europäischen Kulturkreis hatte sich der Künstler als eigenständiger Fachspezialist emanzipiert und Bildende Kunst bekam einen neuen Stellenwert außerhalb der Repräsentation von Glaubensinhalten und Fürstenmacht in Auftragswerken von Kirche und Adel.

In der zweiten Hälfte des 18. und am Anfang des 19. Jahrhunderts, im Zeitalter der Aufklärung, begannen die gebildeten bürgerlichen Kreise Gemälde, Skulpturen und Architektur, sowie Literatur und Musik als Kunst im heutigen Sinn zu rezipieren. Der bildende Künstler produziert, dem Freiheitsgedanken der Aufklärung gemäß, unabhängig und entwickelt bewusst einen eige-

nen individuellen Stil, nicht zuletzt als Markenzeichen für die eigenen Produkte in einem neu entstandenen Kunstmarkt. Aus dem „kleinen Kreis von Kunden“ (der Klerus, der Adel, das reiche Bürgertum) war ein „Publikum“ erwachsen, das Kunst in öffentlichen veranstalteten Ausstellungen (Salons) genoss. Kunst, bzw. das Kunstwerk existierte nun nicht mehr in Funktionszusammenhängen wie ehemals, sondern immer mehr allein aus sich heraus, wird zu L'art pour l'art. Daneben konstituieren sich Kunstgewerbe oder Angewandte Kunst als eigenständige Disziplinen.

Seit Beginn des 20. Jahrhunderts arbeitete jede neue Künstler - Avantgarde als erstes an der Erweiterung des Kunstbegriffs und zielte darauf ab, auf Feldern tätig zu werden, die im allgemeinen Kunstverständnis der Kunst noch nicht zugerechnet wurden. Seitdem wird „nachgemacht“, was beispielsweise die Dadaisten Hugo Kersten (Begründer des „erweiterten Kunstbegriffs“) oder Marcel Duchamp mit seinem Urinal so erfolgreich „vorgemacht“ haben und durch den Kunstmarkt (teilweise inhaltlich ins Gegenteil verkehrt) legitimiert wurde. (vgl. ebd.)

1978 wettet Jürgen Weber, Bildhauer und Kunsttheoretiker: „Je mehr es an objektiven Kriterien zur Beurteilung von Kunst fehlte, umso stärker wurde die Stellung der Kunstmanager und -kritiker, die aufgrund irgendeiner geheimnisvollen Quelle entscheiden, was Kunst ist. Sie wird nun nicht mehr aufgrund allgemeingültiger Kriterien von jedermann beurteilt, sondern ausschließlich von einer kleinen Kaste von Priestern, die sich untereinander einigen, was zur Kunst erklärt werden soll. Anhand fehlender allgemeingültiger Kriterien kann das Tun dieser Priesterklasse seinerseits nicht mehr kritisiert werden.“ (Weber, S. 12).

Die Kunst ist auf das Engste an die Überzeugungen und die Konventionen einer Epoche und eines Standorts gebunden und gar nicht frei, erörterte der italienische Kunsthistoriker Bianchi Bandinelli 1956 in „Wirklichkeit und Abstraktion“: „Wenn man sich hingegen gezwungen sieht, zu erklären, die Kunst sei frei, so beweist dies nur, dass unsere Beziehung zur Kunst nicht mehr spontan, sondern intellektualistisch-spitzfindig ist, daher je nach Belieben verzerrt werden kann und demzufolge auch die künstlerische Gestaltung gegen eine äußere Willenseinwirkung verteidigt werden muss.“ (Bandinelli, S.8)

Für Bandinelli besteht kein Zweifel daran, dass die Kunst ökonomisch von der Gesellschaft abhängt und von ihr begünstigt, ignoriert oder bedrückt wird (vgl. ebd., S.10 f). und er gibt einen Einblick, wie in den 1950er Jahren die Neuorientierung der Kunst und Künstler die Kunstwissenschaft irritierte (Formalismus - Diskussion): „Deshalb befriedigt uns nun nicht mehr eine metaphysisch-idealistische Definition der Kunst als Intuition und Transfiguration, ebensowenig befriedigt uns aber auch die simpel vereinfachende Spiegeltheorie (die Kunst - „eine Spiegelung der Gesellschaft“), die heutzutage, Seite an Seite mit einer oberflächlich soziologisierenden Betrachtungsweise, verbreitet ist.“ (ebd. S.10) Das „geistig armselige und konfuse Streben nach metaphysischen Erkenntnissen“ der Künstler, „das von neuen Kosmogonien träumt und doch nicht über einige kindisch-messianische, biblisch-esoterische Phantastereien hinaus gelangt“, will, - vom prophetischen Gefühl, „über der Welt“ zu stehen, erfüllt - ei-

ne Kunst schaffen, welche die unergründlichsten, der Vernunft unzugänglichsten irrationalen Höhen und Tiefen des Lebens und der Natur erforscht und darstellt und durch die Verbreitung der Lehre der Psychoanalyse, die über den Begriff der „Regression“ theoretische Untersuchungen angestellt hat, Bestätigung gewinnt (vgl. ebd., S. 89).

Das Kunstschaffen im 20. Jahrhundert vollzog einen Paradigmenwechsel von der werkorientierten akademischen Malerei, deren Wurzeln im 19. Jahrhunderts und davor lagen, hin zur Prozessorientierung, zum gestischen Ausdruck, zur Wertschätzung des Spontanen, zur Demokratisierung der Kunst, zur interaktiven Arbeit, nicht mehr am „Kunstwerk“ sondern am (kreativen) Prozess der Lebensgestaltung im allgemeinen orientiert.

Gegen Ende des 20. Jahrhunderts konnten es dann schon bloße Ideen schaffen, nur aufgeschrieben, Kunst zu werden (Konzeptkunst). Selbst politisches Handeln und soziologische Forschung schaffte es zum Beispiel durch Joseph Beuys in den Rang von Kunst erhoben zu werden. Beuys, (1921 - 1986) für den das Künstlerische nahezu immer und überall „im Spiele“ sein kann, auch in alltäglichen Tätigkeiten, die nach herkömmlichem Verständnis mit Kunst sowie künstlerischer Tätigkeit überhaupt nichts zu tun haben, forderte auch eine Erneuerung der Begriffe. (vgl. Beuys, wikipedia, Dez. 2007). Seine Behauptung, dass jeder Mensch ein Künstler sei, bezog sich nicht so sehr auf Malen, Bildhauen, Musik machen oder Schreiben, sondern vielmehr auf die Befähigung, das eigene Leben und die soziale Umwelt zu gestalten. Gesellschaft, Kultur, Politik und Ökologie sollten durch das kreative, soziale Handeln und Verhalten der Menschen zum Wohl der Gemeinschaft gestaltet, plastisch geformt werden. Daher das Idiom von der Sozialen Plastik. Die zum Formen der Sozialen Plastik notwendigen Fähigkeiten – Spiritualität, Offenheit, Kreativität und Phantasie – sind nach Beuys in jedem Menschen vorhanden. Diese Fähigkeiten müssten nur erkannt, ausgebildet und gefördert werden. Nach Beuys ist alles Kunst, was der Mensch gestaltet und somit als eine geistige Leistung schöpferisch hervorbringt. Beuys wollte verdeutlichen, dass eine funktionierende Demokratie den Willen zur Gestaltung und die Fähigkeiten einer Mehrheit benötigt, jeder Einzelne die Gesellschaft verändernd aktiv sein muss. Sein Konzept der Sozialen Plastik sollte die Einheit aus Leben, Kunst, Politik und Gesellschaft bilden (vgl. ebd.). Hinter der Idee stand die Hoffnung, dass die Kunst als interdisziplinäre Sprache zwischen Natur und Mensch, im Bezug auf die bestehende Umweltproblematik vermitteln kann und somit die Verwirklichung in allen Lebensbereichen der Gesellschaft das Leben auf der Erde zum Positiven verändert. Ein Jahr nachdem Joseph Beuys am 23. Januar 1986 verstarb, konnte die als Beitrag zur Documenta 7 begonnene Aktion „7000 Eichen – Stadtverwaltung statt Stadtverwaltung“, zur Documenta 8 1987 abgeschlossen werden. Beuys pflanzte mit Hilfe von Freiwilligen im Verlauf mehrerer Jahre 7000 Bäume. Gleichzeitig wurde einen Berg von 7000 Bordsteinkantensteinen, den er auf dem Platz vor dem Museum in Kassel installiert hatte, abgetragen: ein sehr bildhafter Eindruck von dem, was Beuys unter Sozialer Plastik verstand (vgl. ebd.).

Sehr gerafft und fokussiert betrachtet, war Kunst im vergangenen Jahrtausend ein Medium, das zunächst Religiosität vermitteln, erzeugen und verstärken sollte. Dann hatte sie neue bürgerliche Werte zu transportieren und unter neuen ästhetischen Aspekten sowohl die Aufgabe, zu erfreuen, als auch zu bilden. Die proletarische Revolution am Anfang des 20. Jahrhunderts erhob den Künstler zur moralischen Instanz. Kunst hatte in der politischen Erziehung des Menschen mitzuwirken und wurde schließlich im untergegangenen sozialistischen Weltreich sogar zur „Waffe im Klassenkampf“. Neben sich entwickelnden neuen medialen Formen darstellender Kunstformen (Film, Fernsehen, Video) verlor Bildende Kunst in der öffentlichen Diskussion zunehmend an Bedeutung. Heutiger Kunst, mitsamt ihren Honoratioren, Kuratoren, Galeristen und Managern ist gemeinsam, dass sie zwischen professionellen Machern und Konsumenten, Zuschauern und Zuhörern streng unterscheidet und diese Hierarchie zum Absichern eigener Zunftgrenzen und Ertragsprüfunden braucht. Kunsthändler und die großen Kunstgalerien bestimmen, was in großen Ausstellungen gezeigt wird und setzen damit die Trends am Markt. Beispielsweise wurde das "Ende der Malerei" von ihnen eingeläutet und gleichzeitig das Zeitalter der Fotografie und des Videos ausgerufen. Die beiden Marketing-Strategien gaben sich gegenseitig Recht. TV-, Video-, PC-, Neonröhren- und Schaltkreisteknikkunst, riesig riesig oder minimal minimal, postmodern und ... . Es gibt alles und alles andere außerdem auch und jedes will im Selbstverständnis eines jeden seiner Schöpfer auch Kunst sein und Kunst ist auch schon das, was der Künstler selbst an Selbstverständnis „auf die Bühne“ bringt.

Umso sinniger schien mir der Titel einer geplanten Ausstellung von Künstlern, die sich nicht damit abfinden wollten, sich ihrer bildnerischen Möglichkeiten und Mittel beraubt zu sehen: "Das Bild nach dem letzten Bild".

Im 21. Jahrhundert spricht man von einem „erweiterten“ Kunstbegriff und umreist damit alles, was ein „Künstler“ hervorbringt, was Ergebnis seiner „künstlerischen“ Auseinandersetzung mit der Welt, der Umwelt, der Politik, seiner eigenen Person und allem anderen ist. Das benutzte Medium spielt dabei keine Rolle. Neben alten wie der Malerei und Bildhauerei stehen heute die aus den neuen Technologien gewonnen im Vordergrund: Fotografie, Video, die Collage von Gebrauchsgegenständen, Lichtinstallation u. a. Alles ist möglich und sicher kann es morgen etwas ganz anderes sein.

Das in Mode gekommene Arbeits- und Lebensmodell „Künstler“ verheißt gezielt „gepusht“ in der postmodernen kapitalistischen bürgerlichen Gesellschaft zwischen Individualisierung und Globalisierung immer noch freie und unbegrenzte Selbstverwirklichung. Das Klischee vom Outlaw, vom Exot, der die Freiheit, wozu auch immer hat, der sein Träume noch wahr macht, der pausenlos innovativ, sensationell, skandalträchtig ist und wenn erst mal tot, vielleicht doch noch schwindelerregende Marktpreise erzielt, wird gezielt gepflegt und hält sich hartnäckig.: Michelangelo, der nonfinitio geplagte Hero, Da Vinci, das Universalgenie, Dürer das deutsche Genie, Goya, der von Visionen Verfolgte, der introvertierte Caspar David Friedrich, die Roman-

tiker, die Impressionisten, der Einohrige, die Dadaisten, Picasso, der verspielte Fleißige, der ökonomwunderte Hundertwasser, die kiffend und koksenden Immendorf - Lüperts, der von den Medien geplagte Neo Rauch, usw.; die Liste muss vollkommen unvollständig bleiben.

Es stellt sich die Frage: Die Heroen, freiwillige und gezwungenermaßen Selbstdarsteller, die von den Kuratoren jeweils zum Heil der Menschheit, des Museums, des Kulturetats, des Portemonnaies, zum Maskottchen der Region ausgerufenen Stars der Branche, taugen die wirklich als Vorlagen für eine erfolgreiche Bildarbeit mit Schülern oder Klienten?

Der heutige Künstler jedoch war und ist je nach Veranlagung ebenso wie sein urzeitlicher Kollege gleichzeitig etwas wie Bauer, Viehzüchter, Jäger oder Fischer. Der Großteil heutiger Künstler ernährt sich durch seine Nebenjobs, deren Arbeitsfelder sich von der Hochschulprofessur bis zum Hundeausführen erstrecken. Der Gewinn aus der Beschäftigung mit der Kunst reicht allein nicht zum Leben in den „modern Times“. Die Lust an der Flucht aus der Zivilisation, wie beispielsweise die des Paul Gauguin Ende des 19. Jahrhunderts zu den von der Zivilisation unberührt lebenden Eingeborenen auf Tahiti, von denen er schöne Bildwelten nach Hause brachte, hat sich bis heute nur noch verstärkt. Aber die Auswegparadiese sind knapp geworden. Das Beispiel zeigt aber auch, wie die Kulturkreise sich gegenseitig befruchteten und der „Kunst“- Begriff einmal mehr von den sich ändernden gesellschaftlichen, technischen und geistesgeschichtlichen Gegebenheiten in jedem Kulturkreis geprägt wurde und wird.

Mich beschleicht immer ein ambivalentes Gefühl, wenn ich in meinen Workshops den Jugendlichen die archaische und künstlerische Tätigkeit der Steinbildhauerei als ein Eigeneinsicht, Erfahrung und Erfolg einbringendes Tun anpreise. Als Berufsperspektive für Jugendliche taugt sie hingegen derzeit wenig, denn ich bin auch lebendes Beispiel dafür, dass dies keine „ihren Mann“ ernährende Erwerbsarbeit mehr ist - außer vielleicht für z.B. Grabsteinmetze und in der Denkmalpflege Tätige. Aber auch hier hilft Computer- und modernste Werkzeugtechnik dem Unternehmergeist Arbeitsplätze für hoch spezialisierte und talentierte Menschen zu vernichten und standardisierte Massenware verdrängt regional geprägten, eigensinnigen individuellen Gestaltungswillen. Die künstlerische Steinskulptur hat ihren Platz im modernen Leben weitgehend verloren.

Die bildnerische Tätigkeit in der Kultur der „Kunst“ büßte bis in unsere Zeit an Bedeutung ein, ihre Bedeutung für die Kulturentwicklung der menschlichen Gesellschaft sowie für die Persönlichkeitsentwicklung des einzelnen Menschen war, ist und bleibt jedoch immens.



### 3.2 Über das Bild und die bildnerische Tätigkeit

In Redewendungen unterschiedlichster Herkunft hat sich – „in Bild und Ton“ - mein Thema „Bilder und bildnerische Tätigkeit“ mit schönen Assoziationen niedergeschlagen. Über einen Spannungsbogen von „Du sollst dir kein Bild machen!“ über „Bilde Künstler, rede nicht!“, „Ein Bild sagt mehr als tausend Worte“ bis zu „BILD dir deine Meinung“ deuten sich unterschiedlichste Sichtweisen auf die Rolle von Bildern und das Thema Bild an. Sie verdeutlichen einen sich wandelnden Bedarf und Gebrauch von Bildern und Bild-Sprache, die sich neben der Verbal-Sprache des Menschen entwickelt hat. Beide unterstützten die Verständigung unter den Menschen und formten die Fähigkeit zur Kommunikation.

Das Wort „Bild“ selbst ist in seiner Herkunft unklar, kann auf den germanischen Wortstamm „bil“ (im Sinne von „Wunderkraft“ und Wunderzeichen“) zurückgeführt werden und wird nur im Deutschen und Niederländischen gebraucht. In anderen Sprachen bedeutet „Bild“ beispielsweise „pilt“ (Estnisch), „picture“, „image“ (Englisch), „imagen“, „pintura“, „simbolo“, „ideia“ (Portugiesisch), oder „imagen“, „pintura“, „impression“ (Spanisch), (vgl. Bild, wikipedia, Dez. 2007).

Lautbildung und Zeichenbildung, ursprünglich miteinander verbunden, dienten zu Beginn zunächst dem gleichen Ziel: die Verbesserung der Kommunikation, die als ein wesentlicher Faktor für die Entwicklung der menschlichen Zivilisation zu werten ist, als vor ca. vierzigtausend Jahren die Fähigkeit des Homo sapiens zur Arbeit die stürmische Entwicklung des heutigen Menschen, seiner Produktivkräfte und der gesellschaftlichen Verhältnisse auslöste (vgl. Mirimanow, S.19 ff). Bildnern als besondere Schaffensform des sozialen Menschen hat von Beginn an neben Arbeiten, Sprechen und Denken entscheidendes zur weiteren gesellschaftlichen Entwicklung des Menschen beigetragen. Anfänglich ist die bildnerische Tätigkeit eng mit den emotionellen Äußerungen praktischer Belange und Bedürfnisse verflochten, ist sowohl praktisch -zweckbestimmte als auch spielerische Tätigkeit und geht vollkommen im synkretistisch (gemischt)-geistigen Komplex der Urgemeinschaft auf (vgl. ebd., S. 27).

Offensichtlich ist das ein Vorgang, der sich auch heute noch in jeder Generation einer Kulturgruppe wiederholt. Man könnte die Ansätze zu einer Suche nach Befriedigung von tiefer liegenden Ausdrucks- oder Mitteilungsnötigkeiten z.B. in den Graffitis auf Hauswänden unserer Städte sehen, aber auch in den Kunstprodukten immer neuer diverser Alternativszenen, Kleider und Schmuckmoden z.B. Piercings und Tattoos. Beim Graffiti lässt sich eine deutliche Verweigerung einer verbalen Ansprache und Aussage erkennen, ohne das dabei auf sich als individuelles Ego behauptende individuelle Zeichen und Symbole verzichtet wird, aus denen der Trotz spricht: „Stellt Ihr unsere Welt mit Euren Häusern und Autos voll, ohne uns zu fragen, sprayen wir sie an, ohne Euch zu fragen“. Damit betreibt ein Teil unserer Mitmenschen die Reduzierung ihrer Botschaften auf „Geheimschriften“ und grafische Bilderschriften, wie zu Zeiten der Bilderschriften unserer Vor-

fahren. Und vielleicht waren die Art und Weise, wie die Felsbilder entstanden (und heute Graffiti entstehen), Vorläufer der Sprachfixierung, als eine Möglichkeit von Kommunikation in der weiteren Geschichte neben anderen Kommunikationsformen immer präsent gewesen (vgl. Frutiger, S. 221 ff).

Neben einer ausgeprägten mündlichen Tradition entwickelten die Völker zur Fixierung und Übermittlung von Gedachten und Gesprochenem ein „stammeigenes“ Bild- und Zeichen-Gut mit verständlichen aber auch okkulten, verschlüsseltem Sinn, mit Bild-Zeichen und Symbolen als Gedankenstützen, Verständigungsmittel, Namens- und Besitzanzeigen, Zustands- und Ortsbezeichnungen. Es entwickelte sich ein verbaler Symbolismus, getragen von Piktogrammen als Bildzeichen, Ideogrammen als Ideen und Begriffszeichen sowie Phonogrammen als Lautzeichen, die auf den unterschiedlichen Ebenen der Bildgrammatik bzw. sowohl eine individuell egozentrische Visualisierung als auch eine Soziabilität verfolgten (vgl. Hampe 1999, S.101).

Ich widme im Folgenden dem Bild und der bildnerischen Tätigkeit, deshalb so viele breite Beachtung, weil ich, wie ich später noch ausführen werde, das lebensnahe Praktizieren einer eigenen Bildsprache für genauso selbstverständlich und wichtig finde, wie das Vorhandensein einer eigenen Körpersprache, das Benutzen einer Vokalsprache und das Beherrschen einer Schriftsprache.

Die Bildsprache als ein Teil der menschlichen Kommunikationsfähigkeit und die damit verbundene bildnerische Tätigkeit führt in der allgemeinen Betrachtung oft nur ein an Kunst und Kulturgut gemessenes Dasein. Um sie im späteren Verlauf meiner Arbeit als wichtige Elemente für eine Entwicklungsfördernde Sozialarbeit mit kulturellen Mitteln deutlich zu machen, versuche ich, sie in diesem Teil meiner Arbeit mit ihrer grundlegenden Bedeutung für die Menschen so umfassend und trotzdem so knapp wie in diesem Zusammenhang möglich darzustellen.

### **3.2.1 Der Ursprung der Bilder**

Die Höhlenzeichnungen der Eiszeit (ca. 60000 Jahre v. u. Z.), Aufzeichnungen in Form von geritzten, gehauenen, gemalten Markierungen, dokumentieren die geistige und emotionale Auseinandersetzung des urzeitlichen Menschen mit seiner Umwelt mittels bildnerischer Tätigkeit (vgl. Frutiger, S.111). Neben seiner vokalen und körperlichen, entwickelte der Mensch eine Bild - Sprache, die er materiell manifestieren und so dauerhaft anderen mitteilen konnte. Er begann damit, etwas außerhalb seiner selbst, außerhalb seines Körpers zu materialisieren, was nach dem Moment des Kluges und der Flüchtigkeit der Bewegung weiter Bestand hatte, genauso Bestand, wie die Welt, die ihn umgab, die Pflanzen, Tiere, seine Mitbewohner, Werk-

zeug, Waffen und Kleidung: das Bild (vgl. Mirimanow, S. 29), und da wo im Menschen der „Trieb“ zum Spiel, zur Nachahmung und zum Schmücken seinen Ursprung hat, liegen auch die biopsychologischen Wurzeln der bildnerische Tätigkeit (vgl. ebd., S. 38).

Zunächst entstanden Gebilde genießerisch ohne Absicht etwas nachzubilden. Dann fielen den Menschen Ähnlichkeiten zwischen irgendwelchen Gegenständen und den Gebilden, die sie absichtslos erzeugten, auf - schreibt Arno Stern (vgl. Stern, S. 191). Arnold Hauser hält die Handsilhouetten, die man vielerorts neben den Höhlenmalereien gefunden hat und die offenbar durch Abklatschen entstanden sind, für „Spielerei“, die zunächst weder mit Kunst noch mit Magie etwas zu tun hatten und lässt sie als Beispiel dafür gelten, „ wie dem Menschen erstmals die Idee des Gestaltens zum Bewusstsein gebracht und den Gedanken eingegeben haben kann, dass ein Lebloses und Künstliches einem Belebten und Echten durchaus ähnlich sein könne.“ (Hauser, S.17).

Früheste Vorstufe des bildlichen Gestalten und der bildnerischen Tätigkeit könnte das Fühlen und Betasten mit einem oder mehreren Fingern über eine interessante Oberfläche sein, wie es auch schon bei Menschenaffen und Schimpansen zu beobachten ist (vgl. Peez 2002, S. 94). Und der Ursprung des Bildes und der bildnerischen Tätigkeit liegt vielleicht nahe dem ziellosen mit dem Finger durch den Sand oder durch feuchten Ton fahren, im Zusammenspiel mit der Entdeckung des eigenen Schattens, als der Grundlage silhouettenhafter Darstellung, mit dem interessierten Betrachten einer Tierspur oder des eigenen Fußabdruck im Schnee oder im Ufersand? Die Beispiele machen deutlich, dass der Mensch zur Idee bildnerischer Gestaltung nicht nur auf einem, sondern auf vielen Wegen gelangen konnte, auch an verschiedenen Orten und auf unterschiedliche Art (vgl. Mirimanow, S. 28).

Die ersten zeichnerisch-bildlichen Erfahrungen wird der Mensch mit dem Finger im Sand, die ersten plastisch gestaltenden Erfahrungen durch den zur Faust ausgeführten Pressgriff auf eine Hand voll Ton gemacht haben (vgl. Peez 2002, S. 96). Vom zufälligen und unbewussten kam es zum bewussten und geplanten Zeichnen mit einem verkohlten Stöckchen auf einer Oberfläche wie Holz oder Stein oder das Ritzen von Formen und Mustern in weiches Material wie in Sand mit Holz oder Knochen. „Natürliche Vorsprünge im Felsen wurden durch die Menschen des späten Paläolithikums vor ca. 17 000 Jahren als Tierkörper assoziiert und dann genutzt, um die Tiere der Höhlenmalerei reliefartig darzustellen. Aus Schlamm und Lehm auf dem Höhlenboden wurden plastische Tierdarstellungen geformt, in die wiederum hineingeritzt wurde, was belegt, dass die Verbindungen zwischen dem Zeichnen, dem Malen und dem plastischen Arbeiten am Anfang wohl fließend waren aber nicht zufällig entstanden.“ (Peez, S. 99). Einen sehr starken Eindruck davon, wie es für das einzelne Subjekt mit dem Bildnern begonnen haben kann, vermittelt „Die Arbeit am Tonfeld®“, eine von Heinz Deuser in den 1970er Jahren entwickelte tiefenpsychologisch fundierte, kunsttherapeutische Methode, bei der Arbeitende „nur“ mit beiden Händen Kontakt zum Ton, in einem überschaubaren flachen Kasten zu

einer Fläche gedrückt, aufnimmt und versucht, sich ohne zu Denken und Schauen auf jeden Impuls der Hände einzulassen. In der Arbeit am Tonfeld wird aktualgenetisch im unmittelbaren Erleben die eigene Entwicklung bis in phylogenetische Ursprünge wiederholt und man erfährt schließlich, dass das, was uns in diesem Ton - Feld begegnet, eine Entsprechung zu einem selbst hat und zu einem selbst gehört. Man bekommt in dieser Selbsterfahrung eine Ahnung davon wie die Einbindung von „neuen“ Bilderfindungen in soziale Traditionen ihren Anfang genommen haben kann, wie sich aus individueller bildnerischer Tätigkeit die Formen archetypischer Urbilder der Menschheit zu entwickeln begannen. (vgl. Arbeit am Tonfeld, März. 2008).

Zum entdeckten Spaß am Erzeugen einer Spur gesellte sich immer mehr die Zweckdienlichkeit des hergestellten Bildes. Als nützlicher Gegenstand trat es zunehmend in den Dienst der Gemeinschaft und so kam es immer mehr auf Haltbarkeit und Verständlichkeit an. Die Herstellungstechnik verfeinerte sich und war schließlich nicht mehr jedem zugänglich. Es entstand die Rolle des Künstlers, der sich über sein „Vermögen“ und der Idee „des Hervorbringens, des Aus-dem-Nichts-Produzierens, der Schaffungsmöglichkeit schlechthin“ bewusst war (Hauser, S.17).

Diese „im Auftrag“ geschaffenen Bilder mussten nach A. Hauser zuerst als „Mittel einer magischen Praxis“ dienen und stehen damit in der Steinzeit noch ganz im Dienste des Lebens mit durchaus pragmatischer und auf unmittelbare wirtschaftliche Ziele gerichteter Funktion. Hauser war überzeugt, dass der paläolithische Jäger und Maler dachte, in dem Bild das Ding selbst zu besitzen und mit der Abbildung Gewalt über das Abgebildete zu gewinnen. Das Bild war die «Falle», in die das Wild gehen musste und die Falle mit dem bereits eingefangenen Tier, es war Wunsch und Wunsch Erfüllung in einem. Wenn der paläolithische Jäger und Maler ein Tier an den Felsen malte, so schaffte er ein wirkliches Tier herbei (vgl. ebd., S. 13).

Schon wegen ihres magischen Zweckes musste also diese Kunst naturgetreu sein, argumentiert Hauser für den Zusammenhang des Naturalismus der paläolithischen Malerei mit der Magie und nicht mit bewusster- und vorsätzlicher Weise verfolgter ästhetischer Wirkung: „Das herbei zu zaubernde Tier sollte sich als das Gegenstück des Abgebildeten einfinden - es konnte nur zum Vorschein kommen, wenn das Abbild treu und echt war. Das unähnliche Bild war nicht nur fehlerhaft, es war unreal, sinn- und zwecklos.“ (Hauser, S.16).

Mit fortschreitender Entwicklung gab es weitere nahe liegende nützliche und lebenserhaltende Gründe für Zeichen und bildhafte Erfindungen. Daneben, dass ihnen magische Kraft zugesprochen und sie als Götzen angebetet wurden, als Merkmale, als Ortsbezeichnungen und Grabsteine dienten, war es wichtig geworden zur Kennzeichnung von persönlichem Eigentum, auch bildhaft darzustellen, das bin auch ich, das ist ein Teil von mir. Die bildliche Darstellung des Individuums durch ein Zeichen oder Signatur entwickelte beispielsweise bei Nomadenstämmen sehr früh die Kennzeichnung des Eigentums von Vieh und Gegenständen. Solche

Zeichen in Viehgehörn, in Tonwaren, Waffen, Werkzeugen, Bekleidung, Behausung geritzt, wurden bei Funden aus der Steinzeit entdeckt und als „Eigentum - Zeichen“ gedeutet (vgl. Frutiger, S. 305). Also ist auch möglich zu sagen, ein Zugang des Homo sapiens zum Bildnern und zum Bild, entwickelte sich durch das Bedürfnis, seinem Verhältnis zu seinen „Wertgegenständen“ Ausdruck zu verleihen und sie natürlich auch mit einem Kenn-Zeichen zu versehen, sie zu signieren oder ihren Inhalt anzugeben (z.B. Tongefäße). Gegenstände wurden durch erfolgreichen ständigen Gebrauch zu unentbehrlichen Gefährten und zu begehrttem Eigentum. Schließlich war die Idee der „Schmückung“ und Verzierung begleitet von einer beginnenden Entwicklung des ästhetischen Empfindungen der Menschen und der Gedanke, die Gegenstände im kultischen Sinne zu „weihen“, dass sie zu mehr Sicherheit und größeren Nutzen führen und vor Unheil, Krankheit und Tod schützen, der Antrieb zur „Auszeichnung“ der Gegenstände des täglichen Bedarfs (vgl. ebd., S. 240).

Mit der wachsenden Notwendigkeit der Kommunikation entwickelte sich das Zeichen als Vereinfachung des Bildes - bis es später zum Schriftzeichen wurde - getragen von neuen Notwendigkeiten: Sicherheit der Vermittlung, Schnelligkeit der Ausführung. Daneben entwickelte sich das Bild als Wiedergabe der Dinge neben der Schrift weiter und diente auf seine Weise auch der Kommunikation (vgl. Stern, S. 191).

Es ist anzunehmen, dass schon das ursprüngliche »Sprechen« nicht allein aus Lauten bestand, sondern aus vielerlei Gestikulieren, Berühren, Beriechen etc., so dass sich eine begleitende, erklärende, rituelle oder erzählende Gesten- und Lautsprache entwickelte und in enger Verbindung mit einfachsten Bildnern stand (vgl. Frutiger, S.111-117). Flüchtigste Illustrationen des Gesprochenen entstanden spontan als körperliche Sprechbegleitung. Auch heute noch unterstützen wir unser Reden durch Figuren umschreibende Gesten und zeichnen schnell mit dem Fuß oder Finger in eine glatte Sandfläche um zu verdeutlichen, was wir gerade erzählen.

Der Mensch begann zu hören und zu sehen, wo Zeichnungen oder Zeichen in direkter Beziehung mit ausgesprochenen Silben, Wörtern oder Satzbegriffen aufgetreten sind. Er entwickelt Beobachtungsvermögen und Interpretations-Sinn, lernt Zusammenhänge herzustellen und gezielt zu wiederholen. So liegen die Anfänge von Sprache, Bild-Zeichen und Schrift sehr eng zusammen und die Behauptung, dass allen Schriften mit Sicherheit Bilderschriften zugrunde liegen, verwundert nicht. Das Bildzeichen (Pictogramm) entwickelt sich zu einem ideenhaften Ausdruck „Ideogramm“ hin, und die ursprünglichen Bild-Zeichen wurden durch eine reduzierte Strichgebung immer stärker stilisiert und in die späteren alphabetischen Schriften umgewandelt.

Um materiellen Ausdruck davon zu geben, was ihn zum Ausdruck bewegt, war dem Menschen von Beginn an die Fähigkeiten gegeben, sich die nötigen Mittel anzueignen. Der Mensch fand ob mit oder ohne Werkzeug einen Weg zum materiellen Bild, bzw. zum Bildnern in Material. Als Voraussetzung musste Homo sapiens wenigsten schon die Fähigkeit zum abstrakten Denken

mitbringen, durch welches er fähig wurde, „nicht nur die Dinge selbst wahrzunehmen und zu erkennen, sondern auch ihre Ähnlichkeit und die von ihrer existierenden Erscheinung abstrahierte Form.“ (Mirimanow , S. 29). Außerdem müssen ein gewisses Maß an Muße, Langeweile und beständigeres, gesichertes Leben als weitere Bedingungen für Entstehung und ursprüngliche Entwicklung bildnerischer Tätigkeit angesehen werden. Dieser Zustand konnte erst erreicht werden, als mit Beginn des Paläolithikums die wachsende technische Ausrüstung des Menschen in seinem Kampf mit der Natur das Bestehen verhältnismäßig beständiger Wirtschaftskollektive ermöglichte und die neuen Jagdmethoden größere Nahrungsreserven (Herdentiere, Pferde, Bison, Mammut) ergaben (vgl. ebd., S. 29). Der paläolithische Jäger und Maler war zwar wohl von den Pflichten der Lebensmittelbeschaffung nicht vollkommen befreit gewesen, obwohl man annehmen darf, so Hauser, dass eine teilweise Arbeitsteilung bereits eingetreten war und die Gruppen sich in einer relativen Freiheit von unmittelbaren Nahrungsorgen bewegten. Die entwickelte Technik der paläolithischen Malereien spricht dafür, dass diese nicht von Dilettanten, sondern von geschulten Fachleuten stammen, die einen beträchtlichen Teil ihres Lebens mit der Erlernung und Ausübung ihrer Kunst verbracht hatten und einen Berufsstand für sich bildeten (vgl. Hauser, S.26 f). Der Zweck des Gegenstandes, Form und Materie des Struktur gebenden Trägermaterials des Gegenstandes sowie die der Eigenschaft des Zeichenutensils haben das Aussehen und die Form der Zeichnung und der Ursprünglichkeit des Zeichens entscheidend und primär mitbestimmt. Die zu findenden Materialien, Tiere und Pflanzen waren in den verschiedensten geographischen Zonen unterschiedlich; im Norden boten sich Holz, Knochen und Steine an, um Runen einzuritzen, im Süden z. b. Palmblätter (vgl. Frutiger, S. 97). Die Zeichen und ihre äußere Gestalt erfahren formale Veränderungen, Stilisierungen und Vereinfachungen hauptsächlich durch die verwendeten Materialien und Werkzeuge. Beispielsweise erlaubte das oberflächige, zweidimensionale Zeichnen oder das Malen mit in Farbe getauchtem Stengel und Hohlfeder auf leichtere Unterlagen, wie Rinde, Häute, Blätter sich im Zeitablauf schneller auszudrücken und erweiterte damit die Ausdrucksmöglichkeiten. In Stein ritzen oder hauen, in Holz brennen oder schnitzen, in Leder malen oder sticken verleiht einem Zeichen immer ein anderes Aussehen und bringt in der Folge unterschiedliche »Typisierungen« hervor (vgl. ebd., S. 242).

Bei der Entwicklung neuen Werkzeuges für einen optimierten Arbeitsprozess ergibt sich eine Loslösung von den naturgegebenen Formen hin zu immer präziseren, zweckmäßigeren Formen, die der besseren Beherrschung einer vollkommenen Technik dienen, betont W. Mirimanow und folgert, dass sich dieser Prozess bildlich in immer präziseren Formen der Linien und Oberflächen, in einem sich entwickelnden Gefühl für Rhythmus und Symmetrie (Wespen- und Vogelnester, Bienenwaben, Verzweigungen, Meereswellen u. ä.), graphischer und plastischer Symbolen ausdrückt, was neben der Entstehung ästhetischer Empfindungsfähigkeit mit dem Vorhandensein einer Idee von Ordnung und Stabilität in Zusammenhang zu bringen ist (vgl. Mirima-

now, S.101). Daneben musste der Mensch der Urzeit schon die Fähigkeit zu konzentrierter Aufmerksamkeit, innerer Disziplin und Selbstbeherrschung, die als weitere Voraussetzungen für ein Beginnen mit der Bildarbeit gelten können, mitbringen. Weiterhin, so stellt Georg Peez fest, „eine Idee wird nicht einfach durch die Tätigkeit der Hand auf das Material übertragen. Erst im „Dialog“ mit dem Material kann eine Intention mittels des „Werkzeugs“ Hand im Prozess der Vergegenständlichung variiert werden. Beim Bearbeiten von Ton werden die Hände des Menschen instrumentelle sowie die fühlend - tastende „Werkzeuge“ und gleichzeitig sind sie Ausdrucksorgan und Erkenntnisorgan.“ (Peez 2002, S. 99)

Im Umgang mit diesem berührungintensiven, stark „dialogischen“ Werkstoff verbinden sich die vier Elemente Erde, Wasser, Luft und Feuer wie bei keinem anderen bildnerischen Material: Der Ton besteht aus Erde und Wasser, er wird an der Luft getrocknet und im Feuer gebrannt. Angesichts dieser „elementaren“ Bedeutung des Tons ist es nachvollziehbar, dass das Werkmaterial Ton werden eng mit den Lebenselementen verknüpft und in vielen Schöpfungsmythen ganz unterschiedlicher Kulturkreise der Mensch aus Ton-Erde vom „mit der Hand denkenden Schöpfer“ geformt wurde. (vgl. ebd., S. 99).

### **3. 2. 2 Das Bildnern und archetypische Bilder**

Der Bildfindungsprozess in der bildnerischen Tätigkeit beginnt laut Mirimanow mit dem Herausreißen eines oder mehrerer Elemente aus einem bildgedanklichen Fluss, und dem Festhalten dieser vor dem geistigen Auge stehenden Bilder. Dieses „Bild“ wird ein unmittelbares Erkenntnis- und Handlungsobjekt und ist damit auf dem Weg zur Wahrnehmung durch außen stehende Betrachter. Der lebensweltlichen Notwendigkeit in der Vergangenheit, Gewalt über die Dinge zu erlangen, folgte bildnerisch der „symbolische“ Versuch, Gewalt über die Dinge zu erlangen und begründete den Glauben, dass mit der Darstellung der Dinge, Gewalt über die Dinge zu erlangen sei (vgl. Mirimanow, S. 53 ff).

Im urgeschichtlichen Bildfindungsprozess sowohl auf der individuellen wie der kollektiven menschheitsgeschichtlichen Ebene steckt weit mehr als ein rein der Funktion dienender Arbeitsprozess. Es wird darüber hinaus Eindrucksfähigkeit geweckt und geschärft, Phantasie angeregt, Interesse an den Möglichkeiten des Materials und der Instrumente und die Fähigkeit, Gefühle und Ideen in anschaulicher Form auszudrücken, entwickelt.

Für den prähistorischen Menschen war das Erlernen des bildnerischen Gestaltens nicht das Außergewöhnliche. Der prähistorische Mensch war im gleichen Maße Bildner wie er auch Jäger, Sammler oder Viehzüchter war und der schöpferische Impuls war etwas ebenso Natürliches wie der Jagdinstinkt oder das Streben, die Sippe weiterzuführen. Der prähistorische Mensch schmückte seine Werkzeuge, Waffen, Behausungen, Kleider, seine Haut. Aus Holz, Knochen oder Stein geschnitzte oder geschnittene und aus Ton geformten Bildwerke dienten als Fetische,

Ahnenstatuen, oder Masken (vgl. ebd., S. 43). Der synkretistische Charakter der urgemeinschaftlichen Kultur und ihrer religiösen Kulte lässt annehmen, dass im Zusammenhang mit Totemismus, Jagdmagie, Toten - und Fruchtbarkeitskulte die Entfaltung der bildnerischen Tätigkeit überall und daneben auch Tanz, Musik und Theater stark befördert wurde (vgl. ebd., S. 90).

Aus den Urzeiten der verschiedensten Völker in vielen Regionen der Erde finden sich Spuren einfachster Bilder und Zeichen gleicher Form, von denen man annimmt, dass sie ähnliche Bedeutungen ausdrückten (vgl. Frutiger, S. 43). Ob eine bildhafte Vorstellung angeboren sein kann oder ob sie zuerst erlebt werden muss, um als Erinnerung im Unterbewusstsein eingetragen zu werden, ist nicht geklärt. Aber die Vorstellung, dass tief im Unterbewusstsein Bilder als so genannte »Archetypen« von Geburt an vererbungsmäßig verankert sind und auf eine gemeinsame symbolische Deutung Bezug nehmen (Jung), setzt hier an (vgl. ebd., S. 115). Neuere Theorien kommen über Einsichten über die biochemischen Vorgänge in unserem Hirn zu ähnlichen Schlüssen, wie ich weiter hinten ausführen werde. Ich schließe mich Adrian Frutigers Meinung an und finde es nicht unberechtigt, einen gemeinsamen Ursprung der Zeichengebung zu vermuten, wenn wir die urzeitlichen Bilder von menschlichen und tierischen Figuren, von typischen Waffen wie Pfeile, Sperre, Äxte usw. sehen.

Kerben an den Stäben, Harpunen und Speerspitzen aus Reihen gerader, wellenförmiger oder sich überschneidender Linien, Spiralen und Punkte sind die einfachsten im Paläolithikum anzutreffenden Motive. Spiralen, Kreuze, Hakenkreuze, Sonnenzeichen, komplizierte Kreisgebilde, Dreiecke u.ä. sowie Abbildungen von Tieren u. Menschen kommen im Neolithikum dazu (vgl. Mirimanow, S. 101 ff). Der Mond wurde beispielsweise auch im Gegensatz zur Sonne in allen Teilen der Welt als Sichelform beobachtet, ein Berg als Dreieck und das Wasser als Wellenlinie dargestellt. Es bestehen also zumindest elementare Objekte und bildhafte Zeichen, die allen Völkern gemeinsam gewesen sein können. Eindeutig belegen konnte man einen gemeinsamen Ursprung aber bisher nicht (vgl. ebd., S. 115).

Bild-Zeichen von Vegetation finden sich ebenfalls in allen Zivilisationen als Symbole für Leben, Wachstum und Befruchtung. Verständlich, denn der Wald als ursprünglich wesentlichster Teil des menschlichen Lebensraumes bot ihm Schutz und Nahrung. Symbolischen Gehalt erlangten Pflanzenteile wie Dornen oder Knospen, Blüten und Blätter. Dem Baum verdankt der Mensch Früchte und Nahrung aller Art sowie Holz für Feuer, Baustoff, Werkzeug, etc. was ihn geradezu zum „Baum des Lebens“ werden ließ. Der Baum an sich ist z.B. Gleichnis einer Bindung zwischen Himmel und Erde. Seine Wurzeln greifen tief in das Unbekannte der Erde, sein Stamm galt als Achse der Welt und sein Geäst berührt den Himmel, das Überirdische. Seine Lebensdauer ist beobachtbar um vieles länger als die des Menschen; was ihm Attribute der Weisheit und die Stellung eines Ahnen einbrachte.

Auch die Beziehungen zwischen Mensch und Tier kann als archetypisch bezeichnet werden. Tiere gaben für Clans und Gruppen das Totem ab und noch später wurden Gottheiten durch Tiere verkörpert. Für das Unterbewusstsein des Menschen spielen Tiere als Aus-



druck für alles Instinktive, als Symbole materieller, geistiger und kosmischer Kräfte eine Rolle (vgl. Frutiger, S. 252 f). Tiere waren dem Mensch Nahrungsquelle, Rohstofflieferant für Werkzeug, Kleidung u. v. m. Tiere waren Leidensgenossen im Kampf mit den Naturgewalten und Eigenschaften des einen werden noch heute in bildhafter Weise auf den anderen projiziert. Bildlich gesprochen „stark wie ein Bär“ und „dumm wie ein Ochse“ aber spitz wie die Karnickel kann man heut wie damals sein. Der „Playboy“ liefert in unseren Zeiten das passende Piktogramm dazu.

Die Abbildung der Hand, als das Körperteil, das am häufigsten im Gesichtskreis des Menschen erscheint, symbolisiert mal das Heilbringende, aber auch Gesten der Verschwörung und des Unheils, Wegweisung und Warnung. Aus der Beobachtung des Fußabdruckes im Boden entstand das schöne Symbol-Zeichen der Fußsohlen und in der Folge z.B. bildlicher Ausdruck der Vorstellung von der Spur der einst auf Erden weilenden Gottheit (Buddha) (vgl. ebd., S. 259 - 262). Die Sexual-Organen des Menschen als die ursprünglichen Symbole für Leben, Macht, Fruchtbarkeit etc. finden sich schon in den ersten Felszeichnungen und das Motiv des menschlichen Gesichts symbolisierte in allen Kulturkreisen verschiedenste Aspekte der menschlichen Umwelt. Das Abbild der menschlichen Figur wurde allgemein als Ausgangspunkt für die Konstruktionen mythologischer, religiöser und philosophischer Weltbilder und als Erklärung des Kosmos verwendet. Selbst die „unsichtbaren“ Organe des Menschen, wie das Herz, finden sich aus der reinen Vorstellung heraus dargestellt. Es ist eines der verbreitetsten Symbol-Zeichen und dessen Silhouette hat nichts mit dem Aussehen des lebenden Organs zu tun. Über Bilder von Skeletteilen, wie Schädel und Beckenknochen wird der Tod symbolisiert.

Die auferstehende unsterbliche Seele war in der primitiven Vorstellung ein physisches Organ, das durch vielerlei Symbole bildlich dargestellt, den gestorbenen Körper verlässt. Der Vogel ist beispielsweise ein Symbol für den Übergang vom Irdischen zum „Himmlichen“, das nach urtümlichen Vorstellung mit dem Jenseitigen des Lebens verbunden ist, geworden (vgl. ebd., S. 246 ff). Für den an den Erdboden gebundenen Menschen müssen die sich in der Luft bewegenden Vögel, Geschöpfe mit »überirdischen« Fähigkeiten gewesen sein. Man findet das Bild fliegender Tiere in allen Kulturkreisen und bereits in der Steinzeit. Indem man als Attribut „Flügel“ anhängte, verlieh man den Geschöpfen die Fähigkeit des Fliegens. (z.B. die geflügelte Schlange, der fliegende Drachen und der Engel, ein geflügelter Mensch).

Die Gegenstände des Alltags wie Werkzeuge, Nahrungsgefäße, Bekleidung und Behausung und ihre Bild-Zeichen können in neuem Zusammenhang symbolische Aussage bekommen und neue Zeichen hervorbringen. Bild-Zeichen von Waffen weisen symbolisch auf den Tötungs- und Todesakt hin. Auf prähistorischen Felszeichnungen begegnen wir dem Pfeil in Verbindung mit Krieg und Jagd. Die Doppelaxt - heiliges Opfer-Instrument - wurde zum

Zeichen für Blitz und Donner und versinnbildlicht in vielen Kulturen der Welt die Dualität von Leben zeugend und zerstörend, Kraft und Tod (vgl. ebd., S. 263 ff).

Feuer, Wasser, Erde, Luft erkennt der Mensch mit seiner erwachenden Intelligenz vorerst als lebensbestimmende, schicksalhafte und göttliche Mächte. Zwischen Himmel und Erde versuchte sich der Mensch zu orientieren. Aus der Beobachtung der Gestirne entstanden die Begriffe der Himmelsrichtungen. Die Sonnenbahn wurde zur Tangente der Horizontalen, die den Tag durchquert. Im Gegensatz dazu erwachte das Gefühl der festen vertikalen Achse, im Polarstern des Nordens verankert.

Als sichtbarer Ausdruck dieses Erlebens und Erkennens entstand das Kreuz als Zeichen für bewusst gewordene Gliederung des Lebensraumes in oben, unten, links und rechts. War das gerade Kreuz-Zeichen Ausdruck alles Statischen, fest Verankerten und durch seine gestische Einfachheit als Markierung und Gedankenstütze verwendbar, erforderte dagegen das Zeichnen einer Swastika - das Kreuz mit gebrochenen Strich-Enden (Hakenkreuz) - hingegen eine differenziertere intellektuelle Vorstellungs- und Ausführungsfähigkeit vom Betrachter (vgl. ebd., S. 276 - 284). Wenn die vier Haken des Swastika - Kreuzes nicht einen geraden, sondern einen gebogenen Verlauf aufweisen, brachte es eine Bewegung im Sinne einer Rotation zum Ausdruck und wird zu dem Zeichen eines Sonnenrades. In einer altchinesischen Deutung, bedeutet das Zeichen mit linksabbiegenden Haken »Glück«, dasjenige mit rechtsläufigen Haken jedoch »Unglück«.

Die Spirale ist ein weiteres uraltes Sonnen- und Lebens-Zeichen, in der ständigen Umdrehung die Pulsierungen und Perioden allen Lebens symbolisierend. In Wellen, Ranken, Flechten, Verschlingungen, Knoten, Locken deuten sich Wasser, Wachstum, Entwicklung, Formung Schaffen und Schönheit an.

Dass die Kreis- oder Scheibenform im Unterbewussten als Archetype eine bevorzugte Stellung einnimmt, ist auf die Form der Sonne mit ihrer Leben spendenden Bedeutung zurückzuführen, dem Mond oder aber auch der Form des menschlichen und tierischen Auges nachempfunden. Die monatliche Veränderung des Mondes und die im Zeitraum des Jahres sich wandelnden Sternkonstellationen wurden zu festen Anhaltspunkten bei der Zeiteinteilung des Menschen. Der Mond erscheint in den Verwandlungsphasen der Sichelform, des Halbkreises, der runden Scheibe. Die Ähnlichkeit der Mondsichel mit dem Gehörn des Rindes, mit der Welle des Wassers, mit Wurzel, Schlange und Phallus u.a. haben weltweit zu vielsagenden Bildzeichen und lebensumfassenden Grund-Symbolen geführt.

Auf die archetypischen Bedeutungen von Farben möchte ich trotz ihrer unbestreitbaren Wichtigkeit nicht eingehen, um mit dieser Arbeit in einem überschaubaren Rahmen zu bleiben. Aus diesem Grunde geht es mir auch bei dieser Auflistung archetypischer Bilder nicht um Vollständigkeit.

### 3.2.3 Von der Zeichnung zum Zeichen, vom Abbild zum Sinnbild, zum Symbol

Das Bild ist zumeist nicht eindeutig in der Aussage und verständlich "lesbar", bietet aber die noch undefinierte Aussagemöglichkeit eines symbolischen Gehalts vom bewusst Verständlichen bis in den Bereich des Unbewussten. Steht dem Menschen ein Bild vor Augen, sind diese Gedanken-Bilder nicht von ausgeprägter Gegenständlichkeit, sondern durch die Übereinander-Reihung der Eindrücke zu Klischees und Schemen der Dinge, die er viele Male gesehen und „erlebt“ hat, geworden (vgl. Frutiger, S. 225). Dieser Wandlungsprozess eines Bildes findet sowohl in einer kleinen Gruppe zwischen den Mitgliedern als auch in größerem gesellschaftlichem Rahmen, z.B. durch Handel oder kontinentale Wanderung verschiedener Völkerstämme und den damit verbundenen Begegnungen und Auseinandersetzungen statt.

Zunächst ist eine Abbildung ein Zeichen, das nur dazu gebraucht wird, um ein ganz bestimmtes Ding, einen Zustand oder ein Ereignis zu bezeichnen oder zu beschreiben. Jeder Gegenstand oder irgendein Wesen oder dessen Abstraktion in Form eines Zeichens kann entweder als Be-Zeichnung gehandhabt oder im nächsten Schritt zum Symbol sublimiert werden, beginnt A. Frutiger den Wandlungsprozess von der Zeichnung zum Zeichen, vom Ab - Bild zum Sinn-Bild, zum Symbol zu differenzieren (vgl. ebd., S. 235).

Hauser formuliert dazu: „Über Vereinfachung, Stereotypisierung der Konturen und Schematisierung zu eindeutigen und leichtfasslichen Verständigungsformen und einfachen und ansprechenden Dekorationsformen wandelt sich das naturalistische Abbild allmählich mit vermittelnden Übergängen zu piktografischen Zeichen und abstrakten Ornamenten. Durch Denken und Deuten, Ordnen und Formen, Betonen und Übertreiben entstehen Symbole, Abstraktionen, Typen und Zeichen und verdrängen sinnfällige Erscheinungen und Erlebnisse, konkrete Bilder und Formen. Neben das Gegenstands- und Erinnerungsbild, treten Gedanken- und Sinnbild.“(Hauser, S.21).

Es ist ein stufenartiger Prozess der Schematisierung eines Abbildes über ein schematisiertes Bild zum Zeichen. Bei Schematisierungen der ersten Stufe stützt sich der Betrachter automatisch auf das Erinnerungsbild, das er von dem Gegenstand in sich trägt, um z.B. eine Konturenzeichnung, in der nur die wesentlichsten Außenformen linear umgrenzt und auf Farben, Halbtöne, Schattierungen usw. verzichtet wurde, zu „lesen“ (vgl. Frutiger, S. 229). In einer zweiten Stufe von Schematisierung hat sich das Bild weiter von der Realität gelöst. Die Darstellung ist auf absolut Notwendiges reduziert und an den Betrachter sind damit höhere intellektuelle Anforderungen gestellt, wenn er die Mitteilungen „lesen“ will, die in einem solchen Bild stecken.

Bei der dritten Stufe von Schematisierung ist die bekannte äußere Formen eines Objekts verschwunden und das Bild zeigt den Sinn einer Sache durch spezifische Zeichen, deren Bedeutung nicht mehr unmittelbar klar zu erkennen ist, die also in den Bereich von „gehei-

men“ Zeichen gehören, als solche zunächst nur vom Insider benutzt und von der Gruppe erst gelernt und angenommen werden müssen, um als Symbole mit allgemeinen Aussagewert einer bestimmten Zeit und einer bestimmten Region zu funktionieren und als solche erkannt zu werden. Die einstmals erstmalige Kombination von Kreis und Kreuz beispielsweise, öffnete dem einzelnen und der Gruppe vielleicht einen neuen gedanklichen Eindruck, der wiederum kommuniziert, die Entwicklung des Zeichens zum Symbol für irgendeinen wichtig gewordenen Zusammenhang vorantreibt (vgl. ebd., S. 53). Zu Symbolen erhobenen Gegenstände, Lebewesen etc. funktionieren dann als Mittler zwischen der erkennbaren Realität, dem Begreifbaren, Sichtbaren, allem Gegenständlichen und dem Unsichtbaren, Überirdischen, allem Mystischen (vgl. ebd., S. 236) und sagen jedem „Insider“ einer Kultur viel mehr als dem außen stehenden Betrachter.

Die Symbolik Europäischer Kunst und Architektur ab dem Mittelalter z.B. würde uns nichts sagen, wenn wir die Bibel nicht kennen würden. Sie wären für uns genauso geheimnisvoll fremd wie die Kunst des alten Mexikos oder der Osterinseln (vgl. Mirimanow, S. 62).

Ornamente sind letztlich das Resultate einer gestalterischen Entwicklung, deren Ausgangspunkt mehr oder weniger naturalistische Abbilder waren und die im weiterer Prozess stilisierte Formen angenommen haben, die so weit vom ursprünglichen Vorbild entfernt sind, dass der kunsthistorisch ungeschulte Betrachter ihre symbolische Gestaltungsidee nicht mehr nachvollziehen kann (vgl. ebd., S. 102).

Durch die sich entwickelnden Möglichkeiten des Menschen (Gestik, Mimik, Stimme, Sprache, Bild, Schrift, usw.), subjektive Erfahrungen auch an andere Individuen weiterzugeben und mit den Erfahrungen anderer vermischt, ergänzt und erweitert werden zu können, entstand ein ständig wachsender, kulturell tradiertes Schatz kollektiver Bilder von im Verlauf der bisherigen Entwicklung einer Gemeinschaft bei der Bewältigung innerer und äußerer Probleme gemachten Erfahrungen. Diese im kollektiven Gedächtnis bewahrten und weitergegebenen inneren Bilder erwiesen sich als mächtige Werkzeuge zur Gestaltung der äußeren Welt (Weltbilder) und der eigenen Entwicklungsbedingungen (Menschenbilder) (vgl. Hüther, S. 68). Für Ruth Hampe lassen sich bei Darstellungen von Kreis, Kreuz, Spirale, Zahlen- und Anordnungsrelationen, Wiederholungs- und Rotationsmuster u. a. mit Verweis auf eine primäre Natur, die Götterwelt, das Totem usw. Strukturbildungen ablesen und mit gefundenen „naturwissenschaftlichen“ Phänomenen in Übereinstimmung bringen (vgl. Hampe 1999, S. 225). Die Sprache übernimmt dabei die Funktion der bewusstseinsmäßigen Artikulation und Kommunikation über die bildliche ikonische Symbolgebung. Bilder von figurativen Motiven wie Blüten- und Pflanzenformen, menschlichen und tierischen Motiven „erklären“ in Zusammenarbeit mit Sprache in der rhythmisch ornamentalen Reihung, ein zyklisches, auf Kontinuität bezogene Raum- und Zeitverhältnis.

Die Selbstbilder, die Menschenbilder und die Weltbilder, die ein Mensch in seinem Kopf umherträgt und die sein Denken, Fühlen und Handeln bestimmen, sind entstanden durch das, was er in seinem bisherigen Leben an immer wieder Neuem gesehen, gehört, gerochen oder gespürt und wahrgenommen hat und baute sich auf Bildern auf, die schon da waren und als individuelle und kollektive Leitbilder, als Visionen und Ideen bis dahin die Lebens- und Weltgestaltung der Menschen bestimmt haben. Und auch die sind davor erst einmal Stück für Stück in den Gehirnen einzelner Menschen entstanden (vgl. ebd. S. 9 ff).

In der Form von Bildern werden Gedächtnisspuren eines alten Wissens primordialer Gesetzmäßigkeiten im Wechselverhältnis von Mensch zur Natur und Ordnungsstrukturen in der Gestaltung von Lebensformen verwahrt. Sie tragen Sprachbilder eines kollektiven Kodes in sich, der sich im Laufe der Geschichte aufgelöst und zunehmend zu individuellen Verstehens- und Gestaltungsformen gewandelt hat. Derartig „archetypische“ bildliche Gestaltungsformen und Symbole mit »universaler« Bedeutung sind immer wieder für einen erneuten individuellen sinnlich-unmittelbaren Aneignungsprozess offen (vgl. ebd., S. 238). Andererseits können aber nur urpersönliche Assoziationen zur verborgenen Bedeutung eines Bildes oder eines Traumes hinführen, „die durch die von Freud so genannte »Traumarbeit« (durch Symbolisierung, Verdichtung, Verschiebung, Umkehrung und andere Abwehrmechanismen) verschleiert ist.“ (Rubin 1991, S. 31). Seit langem herrscht allgemeine Einigkeit darüber, dass visuelle Bilder die unbewussten Wünsche und Konflikte dessen, der sie erschafft, enthüllen können und der diagnostische Wert der psychischen Funktion des Symbolisierens ist unbestritten. „Aber - wie Freud selbst feststellte - »manchmal ist eine Zigarre nichts anderes als eine Zigarre«, und man muss lernen, alle solchen Übersetzungen der symbolischen Bedeutung aus dem manifesten Inhalt als Hypothesen zu sehen, die erst von den Assoziationen des Träumers bestätigt oder zurückgewiesen werden.“ (ebd. S. 31) Aus psychoanalytischer Sicht wird das Bild wie der Traum oder der Tagtraum als „Ausdrucksfeld des Unbewussten“ aufgefasst, das mit den Mitteln der Symboldeutung und unter Beachtung der Mechanismen von Verdichtung und Verschiebung analysiert werden kann. (vgl. Schuster 2000, S. 144) J.A. Rubin definiert das „künstlerische“ also bildnerische Symbol als ein Kondensat, ein Träger vieler Bedeutungen und von seiner Natur her imstande, offensichtliche Polaritäten zu integrieren: Realität und Phantasie, Bewusstes und Unbewusstes, Ordnung und Chaos Ideenbildung und Gemütsbewegung (vgl. Rubin 1993, S. 331).

Begreift man das Bildliche und die bildnerische Tätigkeit als ikonisch-symbolische Ausdrucksform menschlicher Artikulation, kann man sie als Praxis einer symbolischen Verarbeitung verstehen. Das Ikonisch-Symbolische in der ästhetischen Transformation (das Bildliche und die bildnerische Tätigkeit) gilt als Symbolspiel sowie als Vermittlung zur handlungsorientierten Verwendung. (vgl. Hampe 1999, S. 7 f) Man kann die symbolische Sprache über Bilder und

Metaphern, wie ein "Spielfeld" sehen, auf dem auf spielerische, unbewusste und poetische Weise Lösungen für anstehende Probleme erarbeitet werden (vgl. Shah, S. 155).

### **3.2.4 Der biologische Ursprung der Bilder**

Von jedem Kind werden durch innere Handlungsmuster und das für diese Umsetzung erforderliche Rüstzeug als Beziehungserfahrung, anhand der von seinen Bezugspersonen bezogenen »Vorbilder«, von den jeweiligen Vorfahren übernommen und an die jeweiligen Nachfahren überliefert. So beginnt Gerald Hüther den labyrinthischen Einstieg in „Die Macht der inneren Bilder“, in seinem gleichnamiges Buch (vgl. Hüther, S. 30 f).

„Vorbilder“ können demnach den Blick weit öffnen, Neugier und Lust an der Entdeckung der Welt und der eigenen Gestaltungsmöglichkeit fördern oder aber Ängste und Unsicherheiten übertragen, den Blick verengen, Vertrauen, Neugier und Gestaltungslust rauben. Sie gehören zu dem sich ständig vergrößernden Schatz an selbst entworfenen inneren Bildern über die Beschaffenheit der Welt und über seine eigene Beschaffenheit, der sich angesammelt hat und von einer Generation zur nächsten weitergegeben wird.

Hüther geht von bekannten biologischen Entwicklungsgrundlagen aus, wie z.B. der, dass unsere visuelle Orientierung primär für unser tägliches Leben und die Voraussetzungen für das Sehen schon bei der Geburt vorhanden sind, obwohl sich die effektive Nutzung der Augen erst in den ersten drei bis vier Monaten entwickelt, oder dass ein visuelles System das Vorhandensein anderer sensorischer Systeme, die es beerbt bzw. absorbiert und damit vielfältige, mehrkanalige und mehrdimensionale Zusammenhänge von Bewegung, Emotion und Erkenntnis, voraussetzt.

Dabei sind auch grundlegend die frühen Systeme des Gleichgewichts (Vestibuläres System), der Bewegung und Beweglichkeit, des Tastens, vielleicht auch erste Hörerfahrungen und das sinnreich schützende System der embryonalen und frühkindlichen Reflexe (Moro-Reflex, Tonischer Labyrinthreflex, Asymmetrisch - Tonischer und Symmetrisch - Tonischer Nackenreflex) und ihrer Wechselwirkungen, sowie ihres sukzessiven Abbaus beteiligt (vgl. Matthies, S.42 f).

Dies als späteren zweiten Entwicklungsschritt beiseite legend, beschreibt Gerald Hüther das Gehirn als einen »Bilder generierenden Apparat«, der sich schon während der frühen Phasen der Hirnentwicklung als geeignet erweist, handlungsleitende innere Bilder in Form bestimmter Aktivierungs- und Interaktionsmuster zwischen besonders »interaktionsfreudigen« Zellen zu generieren, diese in Form neuronaler Verschaltungsmuster abzuspeichern und zur Aufrechterhaltung der inneren Ordnung des Gesamtsystems zu nutzen (vgl. Hüther, S.9 f). Diese Nervenzellen organisieren und ordnen sich in bestimmten Gruppen, verbinden sich untereinander auf eine bestimmte Weise mit Fortsätzen und passen ihre innere Organisation immer besser und immer wieder neu an die vorgefundenen und sich ständig in bestimmter Weise verändernden Verhältnisse an. Die Konstellation, welche Nervenzellverschaltungen

im Gehirn stabilisiert und ausgebaut und welche durch unzureichende Nutzung gelockert und aufgelöst wurden, ist ausschlaggebend dafür, wie ein Mensch denkt, fühlt und handelt. Dank den im Gehirn sehr früh programmartig herausgeformten neuronalen Verschaltungsmuster, die nicht kulturell, sondern biologisch „überliefert“ wurden, verfügt jedes Kind schon zum Zeitpunkt der Geburt über einen beträchtlichen Schatz an inneren Bildern.

Während sich das Gehirn entwickelt, bewirkt die fortwährende Teilung von Nervenzellen und das Auswachsen von Fortsätzen, dass ständig zum bereits Vorhandenen etwas Neues hinzukommt und die jeweils neu gebildeten Zellen in das bereits entstandene Gefüge der bisher gebildeten Nervenzellen eingebettet und eingefügt werden. Das bisher entwickelte Strukturmuster aus Nervenzellen und Fortsätzen wurde und wird so immer wieder zur Matrix, an der sich alle nun noch weiter hinzukommenden Nervenzellen und Fortsätze ausrichten.

Lange vor der Geburt beginnt das Gehirn des Kindes damit, sich mit Hilfe der Sinnesorgane ein eigenes inneres Bild von der Beschaffenheit der äußeren Welt zu machen, die ja vor der Geburt eine von der äußeren Welt abgeschirmte innere Welt im Bauch der Mutter ist. Fühlen, hören oder schmecken kann das ungeborene Kind vor der Geburt bereits im Mutterleib und Tastempfindungen, Geräusche oder der Geschmack (Geruch) des Fruchtwassers werden als charakteristische Impulsmuster über sensorische Nervenbahnen an das Gehirn weitergeleitet ( vgl. ebd., S. 36 ff.).

Wichtig dabei für mich und mein Thema: erste Bilder, innere Bilder entstehen, wenn die in den sensorischen Arealen der Hirnrinde regelmäßig und immer wieder ankommenden Erregungsmuster zur Stabilisierung der dabei aktivierten synaptischen Verschaltungen führen und sich auf diese Weise als innere Bilder im Gehirn des ungeborenen Kindes verankern.

Nach der Geburt - erläutert Hüther - entstehen in der Sehrinde erst allmählich noch sehr einfache Grundmuster der Anordnung und Verknüpfung all jener Nervenzellverbände, die am Erkennen, Wiedererkennen und Verarbeiten optischer Eindrücke beteiligt sind. In dem das Neugeborene z.B. das Gesicht der Mutter immer wieder intensiv betrachtet, entsteht in all jenen Hirnbereichen, die dabei aktiviert werden, ein zunehmend deutlicheres und präziseres inneres Bild dieser Mutter, das dann auch immer besser und sicherer wieder erkannt wird.

Neben der Welt aus Farben, Formen, Gerüchen, Bewegungen, Laute, in der der Säugling lebt, erfährt er schon „Botschaften“, wozu er nur die Mimik und Gebärden der anderen „richtig“ zu lesen braucht. Seine Gebärden, Bewegungen, Mimik, Laute und Berührungen „berichten“ über ineinander greifen, sich aneinander ausrichten, aufeinander einstimmen oder falsch „gelesen“ werden, aneinander „vorbeilaufen“, einander „zuwiderlaufen“ und nicht im Einklang sein (vgl. Müller, 1999, S. 110).

„Die Erlebnisse der frühen Mutter-Kind-Beziehung und die „Ergebnisse“ der Versuche ihres Säuglings, sich auszudrücken und zu vermitteln, werden als wichtige innere Objektbeziehungen gespeichert und wirken sich auf die weiteren Erfahrungen mit inneren und äußeren

ren Objekten auf das weitere Leben aus.“ (Dannecker 1999, S.207 ff.) Entsprechend seinen Erfahrungen wird das Kind mit seinen Handlungen auf seine Umwelt Einfluss nehmen, z.B. wird es durch die Erfahrung eines angstfreien Alleinseins ein authentisches, kreatives Selbst entwickeln und Impulse und Bedürfnisse in befriedigende Handlungen umwandeln.

Die oben erwähnten ersten inneren Bilder sind nach Gerald Hüther abhängig von eingearbeiteten Ich-Strukturen und beziehen dann Formen, die aus der Umwelt auf sie zukommen mit ein, so wie Claus Bahnsen ausführt, z.B., wenn die Mutter viel für ihr Baby gesungen oder gesummt hat, werden die auditiven emotionellen Eindrücke - eng verbunden mit frühen Objektbeziehungen zur Mutter - emotionell verstärkt und so verschiedene Sensibilitäten für Ton, Bild, Text, kinetische Bewegung (Tanz) und Kombinationen geprägt. „In diesen Urerlebnissen verbinden sich phylogenetisch alte Spuren und ontogenetisch frühe Strukturen, mit frühen Mutter-Kind-Beziehungen.“, kategorisiert Bahnsen diesen Prozess (Bahnsen, S.73 ff).

Karin Dannecker sieht in den ersten Reaktionen des neugeborenen Kindes (Gesten, Stimme, Bewegungen der Augen usw.) auf innere oder äußere Erfahrungen (Reize) ein zentrales, allen Menschen gemeinsames psychisches Bedürfnis darin, von seinem „inneren Bild“ und von seinen gerade gemachten Erfahrung, einen wie auch immer gestalteten veräußerten Formeindruck anderen Kenntnis zu geben (vgl. Dannecker 1999, S. 206). Die Entdeckung, dass es Spuren im Wasser, Schlamm, Brei, Sand oder mit dem Stift auf Papier oder der Wand hinterlässt, gibt ihm ein weiteres Gefühl für seine eigene Existenz und es nutzt diese Entdeckung, um seine Freuden und seine Nöte, das Wichtige, was es bewegt, zu kommunizieren.“ (ebd., S. 208).

Nach Donald W. Winnicott`s Theorie zur Frage nach den eigentlichen Ursachen menschlicher bildnerischer Gestaltungskraft schafft sich das Kind zwischen dem dritten und sechsten Lebensmonat nach der schmerzlichen Erfahrung der Trennung von der Mutter einen Ersatz, indem es sich so genannte »Übergangsobjekte« schafft und damit die wahrgenommene zeitweise Trennung von seiner Mutter verarbeitet (vgl. Peez. 2000, S. 41 f). Diese Übergangsobjekte stellen nach Winnicott den Gebrauch von Illusion in einem frühen Entwicklungsstadium dar, ohne den ein menschliches Wesen keinen Sinn in der Beziehung zu einem Objekt finden kann. Demnach benutzen wir, um im Laufe unseres Lebens innere und äußere Realität miteinander in Beziehung zu setzen, einen intermediären Erfahrungsbereich, um uns Bestimmbares oder Unbestimmbares in Bildern vorzustellen, uns etwas anwesend zu machen oder anwesend erscheinen zu lassen (vgl. ebd., S. 31). Bildnerisch gestaltende Tätigkeit kann in diesem Sinne als Arbeit an einem Übergangsobjekt aufgefasst werden, das eng mit den Wünschen und Phantasien seines Urhebers verbunden ist. In der Notwendigkeit, eine Phantasie, einen Traum in reale Materie visuell, kinetisch oder auch auditiv umzusetzen, bietet sich dem Bildner ein Lernprozess für Ich-Erweiterung und -Manifestation an. Die notwendige Strukturierung, Disziplin und



Schöpfung von Form wirken didaktisch für das „Ich“. Die „Strukturen und Objektfunktionen der bildnerisch-gestalterischen Tätigkeit sind mit zwischenmenschlichen Lösungen für Triebbefriedigung vergleichbar und können zwischenmenschliche Bedürfnisse in symbolische Aktivitäten kanalisieren und in dieser Weise dem „Ich“ dazu verhelfen, Kontrolle über emotionelle Wünsche herzustellen.“ (vgl. Bahnson, S. 75).

Gerald Hüther geht in seinem Buch „Die Macht der inneren Bilder“ mit seiner vorgetragenen These über den Ursprung der Bilder weit vor die Geburt des Menschen bis nah an die Entstehung von Zellen. Diese ersten Lebensformen entwickelten demnach schon die Fähigkeit, innere Bilder (gemeinsame Reaktions- und Handlungsmuster) zu übernehmen, zu erweitern und zur Lenkung des eigenen Wachstums und zur Aufrechterhaltung der eigenen inneren Ordnung zu nutzen.

Das ursprünglich rein stoffliche, von DNA - kodierten Mustern gelenkte Wachstum hat nach Hüther beim Menschen eine neue Qualität angenommen und ist ein nichtstoffliches, durch die Verbreitung von inneren, das Denken, Fühlen und Handeln bestimmenden Bildern gelenktes, geistiges Wachstum geworden. Das bis dahin sichtbare und messbare Wachstum ist in ein immaterielles, nicht sichtbares und nicht messbares Wachstum umgeschlagen.

Die Entwicklung der Handlungsmuster und inneren Bilder geht dann wie folgt vor sich: „Ganz zuunterst“ werden Adhäsionsmoleküle durch Gensequenzen zu Grundmustern organisiert, die nach ihrem speziellen Plan die Zellen der vielzelligen Organismen zusammenhalten. Eine Stufe weiter bringen Eizelle und Samenzelle ihre je eigene Geschichte und die mit ihr überlieferten inneren Bilder bei ihrer Verschmelzung als Mitgift ein. Aus dieser befruchteten „Mutter“ - Eizelle gehen nun alle unterschiedlich ausdifferenzierten und spezialisierten Zellen hervor, formieren sich zu Organanlagen und Organen und schließlich sogar zu einem Bilder generierenden Gehirn zusammenfügen. Auch diese embryonalen Zellen besitzen eine gemeinsame Geschichte und gemeinsame Reaktions- und Handlungsmuster, die ihren Entwicklungsweg bestimmt und sie immer wieder zusammenführt und zusammengehalten haben. Und schließlich wird der entstehende Mensch durch frühe Bindungen an seine Mutter geprägt, mit der er enger verbunden war, als er sich das später als Erwachsener noch vorstellen kann. (vgl. Hüther, S. 91 ff).

Zusammenfassend heißt das für mich, dass jegliches Bildermachen mitgeprägt ist von inneren Bildern unserer biochemischen „Urahnen“, quasi „genetisch bedingt“, von „archetypischen“ Erfahrungen (Schlange, Mond, Geburt, Hunger, Tod), die sich immer wiederholten, von den Bildwelten und Weltbildern vieler Kulturen und Epochen und zuletzt natürlich auch von den heutigen, von neuen technischen Entwicklungen geprägten, Sehangeboten unserer Zeit.

Hüthers Text folgend und dabei von seiner These ausgehend, dass jeder auf Grund seiner eigenen individuellen Grundstruktur nur bestimmte universelle Grundstrukturen zu sehen und zu erkennen vermag, versuchte ich mir autosuggestiv eine visuelle Vorstellung (Bild) von solchen

universellen Grundstrukturen zu machen. Als bildliche Grundstrukturen, die dann ja wohl zumindest teilweise meine ganz persönlichen sind, obwohl ich sie natürlich mit vielen menschlichen Artverwandten auf die eine oder andere Weise teile, kamen für mich dabei heraus: das fast symmetrische Doppel, die spiralförmige Bewegung und das Mikro im Makro.

Das „Doppel“ sehe ich in vielen Formen, Prozessen und Gegenständen (z.B.: Brüsten, Pobacken, Vulva, der Eichel des Penis, Hoden, Nase, dem gesamten menschlichen Körper, aber genauso in Pflaume, Apfel, Brötchen, Kernspaltung, Zellteilung). Es ist immer eine „Fast - Symmetrie“ mit dauernder Tendenz zum Hinüberwandern ins Ungleichgewicht und zur Auflösung durch Abspaltung. Es ist immer in beweglicher Balance und ist offensichtlich teilbar. Die spiralförmige Bewegung, wie sie sich mir vorstellt, wird für mich am stärksten durch die bekannten computeranimierten Modelle von DNS - Schlangen, die sich durch einen imaginären grenzenlosen Raum bewegen, illustriert. Aber auch die sich endlos nach oben erweiternde Wendeltreppe im Turm suggeriert mir diese sich spiralförmig nach oben windende Bewegung, die den Blick mit samt einem Schwarm mir ähnlicher Teile in einen Wirbel hineinzieht.

Das Mikro im Marko hat sich mir überzeugend in den per Computer hergestellten „Fraktalen“ (wörtlich das Gegenteil von total) dargestellt, wo in schwebender Bewegung, an einem Mikroteilchen, bei näherer Kamerafahrt noch kleinere formgleiche Teile erscheinen, aber alles nur ein Detail eines noch größeren Zusammenhanges ist, wie sich im nächsten Moment herausstellt. Diese Bilder und Animationen sind Visualisierungen der mathematischen Theorie des Phänomens der komplexen Zahlen. Die Vergrößerung des fraktalen Bildes ist durch Neuberechnung quasi bis zur Unendlichkeit möglich. Es entstehen immer wieder neue Details und Strukturen, die dabei die gleiche oder ähnliche Form des ursprünglichen Fraktals wiederholen. Diese sogenannte Selbstähnlichkeit, ist in der Natur auch an gewachsenen Strukturen wie Farnen, Bäumen oder Korallen zu beobachten.

Gerade bei dem Letztgenannten, von mir als solches für mich entdecktes inneres Bild einer universellen Grundstruktur, ist mir sehr bewusst, dass erst die heutige technische Entwicklung es mir möglich macht, solche Bilder wieder zu erkennen, zu erkennen bzw. genau zu fixieren, während es in früherer Zeit wesentlich schwieriger war, tranceähnliche, flüchtige Visionen und Träume ihnen angemessen materialisiert sichtbar zu machen.

### **3.2.5 Das bildnerische Weltverhältnis**

Seit der Mensch damit begonnen hat, zu ergründen, welches die unsichtbaren Kräfte sind, die die vielfältigen Lebensformen auf der Erde und damit auch sie selbst hervorgebracht haben, nutzt er alle ihm zur Verfügung stehenden und sich entwickelnden Möglichkeiten und eben auch die Fähigkeit, sich von ihrem Werden und Vergehen, von der Ursache ihres Leides oder Glücks, ihrer Kraft und ihres Erfolgs oder Elends und Ohnmacht ein „Bild zu machen“, sowohl

geistig als auch materiell (vgl. Hüther, S. 37). Überall auf der Erde gab der Mensch dieser Kraft einen Namen, oftmals sogar eine konkrete Gestalt, und immer verbarg sich dahinter das Bild einer geistigen, über alle menschliche Vernunft hinausreichenden, schöpferischen Kraft.

Die Überreste dieser frühen Vorstellungen finden sich in Form unterschiedlicher Schöpfungsmythen in allen Kulturen der Bedeutung wegen, die sie für den Menschen als entscheidende, Halt und Orientierung bietende, Ordnung stiftende und bewahrende Kraft besaß: Es war ihre wichtigste Ressource zur Überwindung von Verunsicherung und Angst. Und je besser es einer Gemeinschaft gelang, diese Ressource zu nutzen und zu festigen, desto angstfreier und zuversichtlicher konnten sich die Mitglieder dieser Gemeinschaft allen Bedrohungen entgegenstellen, desto mutiger und unbekümmerter waren sie in der Lage, nach neuen kreativen Lösungen für immer neue Herausforderungen zu suchen.

Nachdem der Mensch erst einmal entdeckt hatte, dass er selbst imstande waren, die Welt nach seinen Vorstellungen zu verändern und zu gestalten, war es nur noch eine Frage der Zeit, bis das alte Bild einer vom Schöpfergeist geschaffenen und getragenen Weltordnung durch ein neues ersetzt wurde, in dem er selbst als Entdecker und Gestalter der Welt erschien (vgl. ebd., S. 38). Er hat die seine eigene Entwicklung lenkenden inneren Bilder in immer stärkerem Maß in diese Richtung verändert. Er hat den jeweils in Kriegen Besiegten seinen Stempel aufgedrückt und sie gezwungen, ihre alten Vorstellungen, Rituale und Lebensziele aufzugeben und diejenigen der Sieger zu übernehmen. „Auf etwas subtilere Weise haben aber auch die jeweils Erwachsenen seit jeher den in die von ihnen geschaffene Welt hineinwachsenden Kindern ihren Stempel aufgedrückt und dafür gesorgt, dass die jeweiligen inneren Bilder von einer (Sieger-) Generation zur nächsten überliefert wurden.“ (ebd., S. 46). „Die von unseren jeweiligen Vorfahren entwickelten und über Generationen hinweg erfolgreich benutzten Welt-, Feind- und Menschenbilder haben die nachfolgenden Generationen durch Gesetze, Glaubens- und Verhaltensregeln und Vorschriften fest im kollektiven Gedächtnis von Familien, Sippen, Stämmen und Volksgruppen verankert und erfolgreich zur Organisation ihres Zusammenlebens und zur Gestaltung ihrer jeweiligen Lebenswelten genutzt. Die einmal geschaffenen familien-, gruppen-, schichten- und kulturspezifischen Lebensbedingungen schaffen nun ihrerseits wieder die jeweiligen Welt-, Feind- und Menschenbilder die zur Stabilisierung und Aufrechterhaltung der ihnen zugrunde liegenden Vorstellungen beitragen sollen und können.“ (ebd., S. 101). „Daneben führen die alten inneren Bilder (die biologisch überlieferten und sehr früh im Hirn programmartig herausgeformten neuronalen Verschaltungsmuster), entweder in Form früher Kindheitserfahrungen oder in Form angeborener Triebstrukturen und Instinktprogramme ein „verstecktes“ Dasein.“(ebd., S. 39).

Therapeuten versuchen, andere Menschen in die Lage zu versetzen, Sicherheit bietende innere Bilder wachzurufen, wenn die Angst erzeugenden Bilder übermächtig und damit denk- und handlungsbestimmend zu werden drohen. Wenn sie sich bemühen, die bisherigen Überzeugungen, Haltungen und Einstellungen eines Menschen zu verändern, so arbeiten sie an diesen inneren Mustern und versuchen sie umzuformen. Es könnte sein, dass wir bestimmte innere Bilder auf neue Weise zusammenfügen und als Orientierung bietende Vorstellungen zur Aufrechterhaltung oder Neugestaltung unserer sozialen Beziehungen und unserer bisherigen Lebenswelt nutzen können. Schriftsteller, Künstler und viele andere Menschen, die ihre Erfahrungen an andere weitergeben, bemühen sich jedenfalls darum, neue innere Bilder zu erzeugen, und erreichen bisweilen, dass sich der Blick derer, die ihre Bücher oder Gedichte lesen und ihre Bilder oder Skulpturen betrachten, weitet und verändert, dass die inneren Bilder der Leser und Betrachter wieder lockerer und offener werden (vgl. ebd., S. 16).

Das bildnerische Weltverhältnis existiert und äußert sich in der bildnerischen Tätigkeit, in der und durch die es hervorgebracht wird, und zwar einmal im bildnerischen Erleben und zum anderen in der Formvorstellung, die als das Umschlagen des bildnerischen Erlebens in eine visuell-anschauliche Form charakterisiert wird.

Jeder Mensch hat mehr oder weniger Erfahrungen mit eigener bildnerischer Tätigkeit und ein seiner Natur gemäÙes unterschiedlich ausgeprägtes bildnerisches Weltverhältnis. Ist einer häufig und berufsmäßig bildnerisch tätig, „dann entwickelt und vervollkommenet sich im Verlaufe der individuellen Lebensgeschichte und im Ergebnis eines Lernprozesses, bei dem Nachahmung, Identifikation, Belehrung und Unterweisung eine wichtige Rolle spielen, die Fähigkeit, bildnerisch zu erleben (vgl. Regel 1986, S.78). Das jeweilige subjektive bildnerische Weltverhältnis bildet sich im Verlaufe der individuellen Entwicklung der Persönlichkeit heraus, ändert sich, durchläuft Phasen der Labilisierung und der Stabilisierung im Zusammenhang mit dem Wandel der Persönlichkeitsstruktur und eingebunden in die umfassendere Wertorientierung und Werthaltung des Individuums und seines gesellschaftlichen Weltverhältnisses innerhalb „seiner Epoche und da wiederum seiner Klasse.“ (ebd., S.79). Etwas über sein bildnerisches Weltverhältnis und seine bildlichen Grundstrukturen lässt sich für jeden Menschen auf dem Weg zu eigener Bildkompetenz nur über die selbst praktizierte bildnerische Tätigkeit erfahren.

### **3.2.6 Die bildnerische Tätigkeit**

Über den ursprünglichen Impuls der bildnerischen Tätigkeit schreibt Judith Rubin: „Der Impuls, Dinge zu berühren, Kontakt herzustellen, ein Objekt zu manipulieren und Spuren zu hinterlassen, zeigt sich bereits im Sandspiel des sehr kleinen Kindes, so dass man annehmen kann, dass

alle Menschen das Bestreben in sich tragen, in irgendeiner Weise »Formen zu erschaffen«.(Rubin 1993, S. 329). Bewegt ein Kleinkind etwa eine Wachsmalkreide auf Papier bzw. auf einer Fläche, so wird eine Bewegungsspur, eine Zeichnung sichtbar, führt Georg Peez aus. Für ihn ist Zeichnen, weil es weitestgehend der Auseinandersetzung mit der Materie enthoben ist, eine der freiesten, unbestimmten und universellsten bildnerischen Tätigkeit. Gleiches gilt ihm für das Formen mit Ton, denn Ton ist ein amorphe Masse, die unterschiedlichste Verarbeitungsweisen erlaubt. Ähnlich wie beim Zeichnen hinterlässt der erkundende und tastende Zugriff in den Ton bereits eine Veränderung in der plastischen Form. Doch im Gegensatz zum Zeichnen, bei dem sich ein Werkzeug zwischen Hand und Zeichnung befindet, wird durch die sensitive Unmittelbarkeit in der Handhabung von Ton häufig auch in diesem Zusammenhang vom „Denken mit der Hand“ gesprochen, denn die Hände des Menschen sind beim Bearbeiten von Ton neben dem rein Instrumentellen auch die fühlend - tastenden „Werkzeuge“. Sie sind gleichzeitig Ausdrucksorgan und „selbstständiges Erkenntnisorgan“. Auf diese Wechselbeziehungen zwischen Machen und Denken verweisen Verben für kognitive Vorgänge, wie z.B. erfassen, begreifen, behandeln, behalten (vgl. Peez, 2002, S. 96).

Für Daniel Widlöcher hat der Farbfleck, der kräftige Strich, den das Kind auf das Papier aufbringt, vergleichbar dem Schrei, der impulsiven Geste, eine befreiende Wirkung und dass das Vergnügen für das Kind, eine Art Spur als bildnerische Zeichen auf dem Malgrund (Schlamm, Sand, Wand, usw.) zurückzulassen, mindesten so enorm sein muss, dass deshalb Wiederholungen selbstverständlich unternommen werden (vgl. Widlöcher, S. 218). Bei Alfred Bareis ist es das etwa zweijährige Kind, das seine bildnerische Entfaltung mit dem „Kritzeln“ beginnt. In dieser Phase, so Bareis überwiegen die Freude an der Bewegung, am Spiel mit Stiften und Papier, die motorische Komponente und das Funktionelle des Malens als Vorgang, so dass die entstehenden Spuren als solche kaum beachtet werden. (vgl. Bareis, S. 9).

Nach Martin Schuster, der die theoretischen Arbeiten verschiedener Autoren in seinem Buch „Psychologie der Kinderzeichnung zu diesem Thema analysiert hat, entwickelt sich das kindliche Zeichnen vom 8. Monat bis 3 Jahre in einer so genannten Kritzelpphase, wo ein Grundrepertoire an Formen aus der Freude an der rhythmischen Bewegung, die sichtbare Spuren hinterlässt, entwickelt wird, wie z.B. schwingende Linie, Punkt, Zick-Zack-Linie, Schleife, Spirale, Wirbel, Kreis (Schuster, S. 13). Hat das Kind den Zusammenhang zwischen seinem Tun mit Stift oder Pinsel und den dadurch bewirkten Spuren irgendwann erfasst und die Motorik des Kindes hat sich verfeinert und koordiniert, folgen den ersten Kritzeleien durch rasches Hin- und Herfahren ohne Abheben des Stiftes vom Papier konzentrierte, gleichgerichtete, meist bogenförmige Kritzelpstriche bis hin zu kräftig und lustbetont in kreisenden Bewegungsabläufen ausgeführten dichten Linienknäuel (vgl. Bareis, S. 9 ff).

In der weiteren Folge kommen in „gerichteten“ Strichen Zickzacklinien, Kreise, Ovale, unregelmäßig sich kreuzende, gerade und gebogene Linien in rhythmischen und regelmäßigen Reihungen hinzu, die schon „gezieltere“ motorische Bewegungsabläufe erfordern und in de-

nen sich das Interesse an den entstehenden Formen selbst und ein kindlicher Wille ausdrückt, bestimmte Dinge oder Inhalte zu bedeuten. Begleitet wird diese Phase von den „Schmierspuren“ vom 5. Monat bis 2,6 Jahren, die das Kind mit Lebensmittelbrei oder anderen Materialien produziert. Schuster weist darauf hin, dass die Altersangaben der hier berichteten Phasenfolgen natürlich nicht als Altersnorm aufgefasst werden können. „Es gibt große individuelle Altersabweichungen durch unterschiedliche Begabung und natürlich auch durch das unterschiedliche Anregungsniveau der Umgebung.“ (Schuster, S. 13). Ab dem 18. Monat bis ins 4. Lebensjahr experimentieren die Kinder mit zunehmender Kontrolle über ihre Bewegungen über z.B. Ähnlichkeit der Bewegung mit Abbildungsmöglichkeiten und benennen diese auch auf Anfrage, so dass die Forscher von einem sinnunterlegten Kritzeln sprechen. In der „Schemaphase“ (2,6 - 5 Jahre) findet das Kind Zeichenformen, die zunächst nur in wenigen Aspekten visuelle Ähnlichkeit mit einer abgebildeten Sache aufweisen. Farben werden wie zuvor willkürlich gewählt. Es entstehen so genannte Kopffüßler aus Kreisen und Strichen. Er gilt als Prototyp frühester Gestaltungsversuche. In einer weiteren Schemaphase (4 - 7 Jahre) vollzieht sich die „Geburt des Bildes“. Das Repertoire an dargestellten Gegenständen (Motiven) wird ausgeweitet und es entstehen nachweisbare Handlungs- und Erzählstrukturen des Bildes. Ab 5 Jahren sind grundlegende (grafische) Merkmale der Personen und Gegenstände erarbeitet. Eine Anreicherung an Details und Verknüpfungen, eine Verdeutlichung des Mitteilungsgehaltes sowie eine Individualisierung des Bildkonzeptes (Unverwechselbarkeit) und Ausdruckssteigerung hat sich vollzogen. Richtungsdifferenzierung, „Röntgenbild-Transparenz“, Prägnanztendenz (Körper von vorn, Füße von der Seite), Bedeutungsgröße Bedeutungsperspektive und exemplarische Details (lange Haare, Rock für Mädchen, kurze Haare, Hose für Jungen) kommen ins Bild. (vgl. Schuster, S. 13 -46)

Im Zusammenhang mit dem bildnerischen Tätigsein, dem „Benennen“ und das in Erinnerung rufen von Details aus Erlebnissen, Geschichten etc. bei kleinen Kindern berichtet Judith Rubin, dass ihr – schon längst im Beruf der Kunstlehrerin und Kunsttherapeutin tätig – erst als sie selbst Mutter war und ihre Kinder beobachtete, bewusst wurde, dass es einen originären Zusammenhang zwischen allen dem Menschen möglichen Formen des Denkens, Mitteln des Aussendens und Empfangens von Botschaften gibt (vgl. Rubin 1993, S.227). Sie schreibt: „Auch im Vorschulalter spielten meine Kinder in dieser »multimodalen« Weise - sie zeichneten Bilder in den Sand und machten gleichzeitig wiegende Bewegungen, sie gaben vor, Riesen zu sein, und brummten dazu, oder sie sangen, während sie mit Bauklötzen spielten.“(ebd., S 227). Die Kinder benutzten so Literatur, Kunst, Musik, Tanz und Schauspiel in einer ganz ursprünglich zusammenhängenden Form.

Sie berichtet, wie ein Kind klangliche Wirkungen erzeugte, um die Explosion, die es gerade malte, auch akustisch darzustellen und die auf dem Papier repräsentierte Handlung auf eine weitere nonverbale Weise zu verlebendigen. Judith Rubin kam zu dem Schluss, dass es ganz selbstverständlich ist, wenn Kinder nach geistesverwandten Formen der Äußerung suchen,

wenn Dramatisches wie Bildkünstlerisches nebeneinander geschehen, und dass in diesem Kindesalter offensichtlich die beiden Gehirnhälften des menschlichen Gehirns, die aus bioorganischer Sicht unterschiedlich spezialisiert sind (die linke Hälfte analytisch-logisch-intellektuell und die rechte Hälfte musisch-räumlich-ganzheitlich) noch zusammen arbeiten (vgl. ebd., S. 228 f). Die bildnerische Tätigkeit wird vom gesprochenen Wort parallel begleitet. Kognitive Fähigkeiten werden in visuellen wie in verbalen Formen erkennbar (vgl. Silver, S. 249). Die Gedankenassoziationen, die uns das Kind anlässlich seiner Zeichnung verbal mitteilt, zeigen, dass es auf Vorstellungen zurückgreift, die auf seiner visuellen Wahrnehmung und inneren Vorstellungsgabe beruhen. (vgl. Widlöcher, S. 114)

Das Bild eines Kindes soll eine Geschichte erzählen. Dazu möchte das Kind einen Gegenstand und bestimmte Qualitäten dieses Gegenstands möglichst so (genau) darstellen, dass er in die „Erzählung“ passt. Die entstehende bildnerische Darstellung ist abhängig von den jeweiligen motorischen und visuellen Fähigkeiten des Kindes, die sich von zufälligen „Kritzelein ohne Bedeutung“ zu immer absichtlicheren „Kritzelein mit Bedeutungsintention“ entwickeln. So werden zum Beispiel verschiedene Blickwinkel sowie Inneres und Äußeres eines Gegenstandes (z.B. Haus) gleichzeitig gezeigt oder Details „exemplarisch“ dargestellt, z.B. für volles Haar, fünf Stück davon.

Die „Erzählung“ der Zeichnung spiegelt die Vorstellungswelt des Kindes wider und hat, abgesehen von Aktualitätsbezügen und konkreten Situationen, vor allem symbolische Bedeutung. Was das Kind bewegt und nicht sagen kann, lässt es uns durch seine Bilder erkennen. Neben der „Erzählung“ drücken die „zeichnerische Gebärde“, die Art und Weise, wie das Kind z.B. die weiße Oberfläche eines Blattes behandelt, die Wahl der Formen und der Farben bestimmte Elemente seines emotionalen Zustandes aus (vgl. ebd., S. 99 ff).

Judith Rubin betont außerdem, dass die bildnerische Tätigkeit wohl zuvorderst starken spielerischen Charakter hat und überschüssige aber nicht zu Konflikten führende Energie freisetzt. Die Erleichterung und Befreiung „danach“, das Reflektieren und das Nachdenken darüber, wie der Prozess und wie das Produkt erlebt werden, das Sich Versenken ins Tun, sowie ein geglücktes Erleben der Freude über das Ergebnis das Innehalten und Schauen gehören allesamt zum kreativen Prozess und unterstützen die Sublimierung und Bewältigung von Konflikten (vgl. Rubin 1993, S. 330).

Günther Regel schreibt: „Während des bildnerischen Erlebens vollziehen sich alle bildnerisch relevanten motorischen Vorgänge in Wechselwirkung mit psychischen Vorgängen. Verlauf und Vollzug der konkreten Bewegungs- und Tonusvorgänge sind selbst auch psychisch determiniert und teilen sich im bildnerischen Ergebnis auf entsprechende Art mit. Das angestrebte bildnerische Ergebnis, dessen Form sich in der Vorstellung weiterhin selbst im bildnerischen Prozess verändert, beeinflusst außerdem den Bewegungsverlauf in seiner Zielgerichtetheit und damit wiederum das im Werden befindlichen Werk.“ (Regel, S. 39).

Von achten bis zwölften Lebensjahr reift die Entwicklung des Bildschemas weiter aus. Gegenstandsanaloge Details (Binnendifferenzierung/ Detailfreude) nehmen zu und werden innerhalb des Bildschemas umstrukturiert (inselhafte Differenzierung). Eigene und äußere Motivstrukturen (von Märchenfantasien zu Abenteuer, Technik, Politik oder Film- und Comic-Adaptionen) werden visualisiert. Übertreibungen, Karikierungen, Ironisierungen treten auf. Angst vor unzulänglicher „realistischer“ Wiedergabe beginnt sich zu äußern und „Vorbilder“ beginnen maßstäblich zu wirken. Am Beginn des Jugendalters (12/13 Jahre) beginnt das Schemabild sich aufzulösen. Es vollzieht sich eine Hinwendung zu einem realitätsorientierten, zunehmend naturalistischen Bild. Handelnde Personen treten in Beziehung zueinander. Die Zentralperspektive wird versucht. Die Jugendzeichnung ist schon oder noch geprägt von der Fähigkeit (Begabung), sich selbst auszudrücken, spiegelt nun schon deutlich die Orientierung an künstlerischen oder medialen Vorbildern (Comics, Jugendkultur, Werbegrafik) und die Unterschiede zwischen einzelnen Jugendlichen, bedingt durch Peergroup, Bildung/Ausbildung, und sozio-kulturelles Niveau des Elternhauses (vgl. Schuster, 2000. S. 46 ff.).

Daniel Widlöcher beschreibt die weitere Entwicklung folgendermaßen: Zunächst hing das Interesse am bildnerischen Ausdruck von den ursprünglichen intellektuellen und psychomotorischen Fähigkeiten des Kindes ab und schien mit den zunehmenden Einflüssen zu wachsen. Dagegen scheint mit dem allgemeinen Reifeprozess der Persönlichkeit in der Vorpubertät das Interesse am bildnerischen Ausdruck abzunehmen. Die bildnerische Tätigkeit ist in diesem Alter in stärkerem Maße von dem in unserer Kultur präsenten Stilen geprägt und der Heranwachsende stößt außerdem bei der Suche nach Ausdruck auf Tätigkeiten, die seinen Bedürfnissen nun gerade mehr entsprechen, z.B. Musik oder Lyrik. (vgl. Widlöcher, S. 206 ff.).

Innerhalb der bildnerischen Tätigkeit von Kindern und Jugendlichen nimmt mit der Zeit das Nachahmen, Abzeichnen und Kopieren einen immer breiteren Platz ein. Die Direktheit eigener Bildideen und Bildfindungen stellt sich beim bildnerisch Tätigen dann wieder ein, wenn er im Prozess der bildnerischen Gestaltungsarbeit an den Punkt kommt, wo er zugunsten „seiner Idee“ die durch Vorbildung und Medien erfahrene Klischees beiseite lassen kann und sich dem unmittelbaren Tun und Geschehen widmet (vgl. Schottenloher 2002, S. 126).

Daniel Widlöcher beschreibt allgemein als die Quellen der Schöpferkraft des bildnerisch Tätigen: sein individuelles Talent und der Fundus der künstlerischen Produktion seiner und vergangener Epochen, den er rezipiert und an dem er sich schult und misst (vgl. Widlöcher, S. 218 ff). „Vormachen“ und „Nachmachen“ umschreibt wahrscheinlich die ursprünglichste Form kultureller Überlieferung zwischen den Generationen. (vgl. Peez, 2002, S. 121)

Durch Nachahmen, Abzeichnen und Kopieren und außerdem sehr stark durch die heutigen Massenbildmedien wird unsere ureigene Bilderfahrung „kulturell“ eingeebnet, nivelliert. Eine sprichwörtliche „Bilderflut“ geht, durch uns hindurch und an uns vorbei und verfällt dann einer Egalisierung. Für den einzelnen bleibt von Bedeutung, was aus dem Fundus der kulturhistorischen Bilderwelten auf ihn weiterwirkt. Für die Sozialisation von Kindheit und



Jugend ist die Begegnung mit einzelnen bleibenden Bildern, die aufgrund einer persönlichen Berührung, einer eindrücklichen Bilderfahrungssituation und des emotionalen oder Erkenntnisgehalts auf Dauer im Gedächtnis bestehen bleiben, unverzichtbar. Jeder kann selbst überprüfen, dass er einen Vorrat von verlässlichen Bildern, bestenfalls sogar vielfältig auslegbaren, immer erneut einsetzbaren Bildern im Kopf besitzt, Bilder, mit denen man leben kann. Wichtig ist also, dass uns erinnerbare Bilder als verlässliche Markierungen im Lebensprozess im Strom der bildlichen Reize, der uns ohne Unterbrechung überströmt, echt „begegnen“. Dazu bedarf es im Gegenzug des Aufnehmens von Einzelbildern der Erfahrung des eigenen Machenkönnens von Bildern (vgl. Matthies, S. 28 ff.).

Der bildnerisch Tätige setzt aktiv innere Bilder um, verändert sie, gestaltet sie, muss sich mit dem oft widerspenstigen Material auseinandersetzen, muss viele Entscheidungen fällen, muss ein anfänglich leeres Blatt oder einen rohen Stein mit aller Ungewissheit, was daraus wird, bearbeiten (vgl. Schottenloher 2002, S. 126 f). Das Erlebnis, „ein Bild zu malen“, bedeutet anders gesehen: Eine Bewegung wird mit einem Werkzeug gefühlt und ein Resultat wird unmittelbar sichtbar. Im Gegensatz zum sonstigen Alltagsgeschehen ist die Zuordnung eines Resultates zu einer handelnden Person (Urheber) sofort und unmittelbar möglich. Das Gefühl von Urheberschaft hat große Bedeutung für die grundlegenden Selbstempfindungen. Dazu kommt, dass ein Mensch bei der bildnerischen Tätigkeit ein in ihm wohnendes, variables Bildschema entdeckt, eine Ordnung oder Struktur findet, oder beides benutzt ohne bis dahin davon zu wissen. Schon hinter gleichbleibendem ungelenktem Gekritzeln oder monoton sich wiederholenden Schemata entfaltet sich oft eine sich wandelnde Bildwelt in einer dem Menschen eigenen Ordnung und Komplexität, einer bildnerischen Grundstruktur, wie oben beschrieben. (vgl. Müller, V. 1999, S. 109).

Sinnlich-emotionale mit geistig-strukturierenden Kräften wirken auf ganz eigene Weise zusammen und lassen ein mit Identität der Person verbundenes einmaliges und unverwechselbares Bild entstehen. Jeder führt einen persönlichen und unverwechselbaren Dialog mit sich und der Welt. Wenn man sich in Bildern individuell und selbstbestimmt ausdrückt, „entfaltet“ man eine Vorstellung oder bannt bedrängende Bilder, versucht etwas darzustellen - immer aber handelt man, spielt, spricht man, öffnet sich, äußert sich, sieht, was man macht und zeigt es auch (vgl. Scheel, S. 18).

Das Hervorbringen und Variieren bildnerisch relevanter Erkenntnisse, Wertungen und Mitteilungsabsichten (Gegenstände der bildnerischen Tätigkeit) unter maßgeblicher Beteiligung des bildnerischen Denkens und der Phantasie benennt Günther Regel mit dem Begriff „das bildnerische Erleben“. Und dieses „bildnerische Erleben“ muss, um überhaupt kommunizierbar und für andere da zu sein, „aus dem Kopf des Kunstproduzenten herausgebracht und materialisiert werden“ (Regel, S.35), in ein Medium übertragen, mit bildnerischen Mitteln sichtbar vergegenständlicht und damit in eine bildsprachliche Existenzform gebracht wer-

den (vgl. ebd., S.35). Als die entscheidenden Teilprozesse der bildnerischen Tätigkeit nennt Regel das (immaterielle) Hervorbringen der Bildvorstellung und „die »gekonnte« praktische Ausführung der Ideen und Vorstellungen“. Sie existieren gleichermaßen wichtig und notwendig und agieren in einem aufs engste verknüpfte, sich wechselwirkend beeinflussenden Miteinander (vgl. ebd., S.39).

Dynamische Grundlage und Triebkraft der bildnerischen Prozesse ist für Regel die Motivation. Sie bewirkt nicht nur alle damit in Verbindung stehende Aktivitäten, sie bestimmt auch deren Richtung und Intensität, und beeinflusst deren Inhalt. Die meist mehreren und miteinander verflochtenen Motive, nennt Regel die „Motivationsstruktur der bildnerischen Tätigkeit“, in der sich die unterschiedlichsten Motive oder Motivgruppen mit unterschiedlichem Anteil und in unterschiedlicher Stärke an der Motivation der bildnerischen Prozesse beteiligen. Hauptmotiv der bildnerischen Tätigkeit ist danach, ein sich ins Visuell-Anschauliche konkretisierendes bildnerisches Weltverhältnis in einem gestalteten Werk zu realisieren (vgl. ebd. S.99). Sekundär wirken weiterhin eine Reihe anderer Motive, so z. B. die Erwartung des Vergnügens, den lustvollen Reiz zu empfinden, der beim Umgang mit bildnerischen Materialien und beim Hervorbringen und Wahrnehmen von Formqualitäten entstehen kann; der Drang nach gestaltbezogener visueller Organisation des bildnerischen Materials; der Wunsch, sich ein anschauliches Bild zu machen von der Welt und den Menschen, und sich selbst dabei als Schöpfer zu verwirklichen, oder die Erwartung, in der bildnerischen Tätigkeit Zerstreung oder einen sinnvollen Zeitvertreib zu finden; die Hoffnung oder Gewissheit, mittels der bildnerischen Tätigkeit besser mit dem Leben fertig zu werden; der Wunsch, anderen Menschen Freude zu bereiten, usw. (vgl. ebd., S. 100).

Laut Günther Regel sorgt das divergierende Denken immer wieder dafür, „dass das bildhaft-anschauliche Denkmaterial umstrukturiert und die verschiedenen Angebote der schöpferischen Phantasie an Bildideen und Formvorstellungen ins Kalkül gezogen und fortwährend unbewusst, gelegentlich auch bewusst auf ihre Brauchbarkeit geprüft und bewertet werden als gültig oder ungültig, echt oder unecht, vollständig oder unvollständig. Erweisen sie sich als für die Realisierung der Aussageabsicht brauchbar, dann werden sie aufgenommen und weiterverarbeitet, anderenfalls werden sie verworfen. Wenn eine brauchbar erscheinende Bildidee oder Formvorstellung gefunden ist, wird das bildnerische Denken fokal, es konzentriert sich vorübergehend auf das gewonnene Resultat und dessen weitere Ausformung und Verarbeitung wie auf einen Brennpunkt. So erfolgt auf verschiedenen Wegen, auf Neben-, Um- und womöglich auch auf Abwegen, auf das Ziel gerichteter fortlaufender Selektionsprozess, bei dem das bildnerische Denken bald überwiegend konvergierenden, bald mehr divergierenden Charakter hat und in hohem Maße intuitiv-heuristische Züge trägt.“ (Regel, S. 195).

Damit beschreibt Regel den Prozess bildnerischer Tätigkeit, so wie er ursprünglich auf kollektiver wie auf individueller Ebene stattfand und auch im heutigen bildnerischen Subjekt immer wieder stattfindet.

#### **4. Die bildnerische Tätigkeit in Kunsttherapie, Kunstpädagogik, Kulturarbeit und kultureller Sozialarbeit/Sozialpädagogik**

Ich möchte mit diesem Teil meiner Arbeit deutlich und damit bildnerische Tätigkeit für eine Sozialarbeit mit kulturellen Mitteln deutlicher nutzbar machen, was 1973 der Kunsthistoriker Mirimanow schrieb: Die bildnerische Tätigkeit, die wir heute unreflektiert als „künstlerische“ bezeichnen, wurde erst später in den Rang des Ausdruckes eines ästhetischen Empfindens gehoben und von den ursprünglichen, in jedem Menschen wieder erweckbaren Bedürfnissen abgetrennt und aus den Zusammenhängen praktisch - zweckbestimmter und spielerisch-geistiger Tätigkeit gelöst (vgl. Mirimanow, S. 22).

Wenn Menschen über das, was sie bildnerisch tätig geschaffen haben, sagen: „Das ist Kunst.“, dann ist das in Ordnung. Sagen sie aber, „mit Kunst hab ich nichts am Hut“, oder „Ich verstehe nichts von Kunst.“, „Ich kann keine Kunst, hab kein Talent zum Malen.“, dann versperren sie sich im Moment aus Scham, die aus früheren Tagen herrührt und der Unlust sich eine Frustration über einen Misserfolg einzufahren, den Zugang zu ihrer Fähigkeit, bildnerisch tätig zu sein, Bilder zu schaffen, zu bildnern.

Meine Hypothese ist, dass es vielleicht für die kreativen Ressourcen des Einzelnen beförderlicher ist, die menschliche Fähigkeit, Bilder, die Menschen zu ihrer eigenen besseren Verständigung mit sich und der Welt schaffen, in den Vordergrund zu stellen und besonders in der Sozialen Arbeit, in der frühen Kunstpädagogik und Kunsttherapie vom Begriff „Kunst“, Abstand zu nehmen, denn die kulturelle Zuschreibung »Kunst« für einige Bilder und Skulpturen kann sich unter wechselnden Kriterien und Umgangsformen historisch jeweils ändern, deshalb bleibt immer fraglich, welche Kunst denn gemeint ist, wenn ein Sozialpädagoge oder Kunsttherapeut von Kunst spricht.

Aus ihrem Kunstanspruch abgeleitet, können Künstler zwar manchmal kategorisch und auch kompromisslos sein, aber in ihrer Rolle als sozialpädagogisch oder kunsttherapeutisch Tätige sollten sie vor allem die vielfältigen Ansprüche und Facetten der Adressaten - seien es Kinder, Jugendliche oder Erwachsene - situativ und zielgruppengerecht anerkennen und nutzen können (vgl. Peez 2002, S. 48).

Hintergrund dieser Diplomarbeit ist selbstverständlich auch meine ganz persönliche Suche nach den „richtigen“ Angeboten „bildnerischer Tätigkeiten“ für eine produktive kulturelle Sozialarbeit. Der Diplom-Sozialarbeiter, der ich mal sein werde, sucht mit der theoretischen Arbeit an diesen Themen die Arbeitsberechtigung in der Praxis von sozialer Kulturarbeit und kultureller Sozialarbeit für den Diplom-Bildhauer, der ich schon bin.

Die Erfahrungen mit meiner individuell entwickelten bildnerischen Tätigkeit, qualifizieren mich, die bildnerische Tätigkeit, als einen Kern-, Dreh- und Angelpunkt der Sozialarbeit mit kulturellen Mitteln zu deklarieren. Ich beschränke ich mich dabei zwar nur auf das Bildkünstlerische, aber das Bild als Elementarteilchen steckt ebenso in anderen menschlichen Ausdrucks- oder Sprachformen, wie im Wort, dem Text, der singenden Stimme, der Bewegung, dem Tanz, dem Klang, erzeugt durch Geräte und Instrumente, der Fähigkeit der Verstellung und des Rollenspiels. Mit allen hat die bildende Kunst das „Bild“ als Sprache gemeinsam, z.B. in poetischer, klangmalerischer, das sinnbildlicher oder auch Bühnenbildlicher Form. Theater, Tanz oder Musik u. a. muss ich im Rahmen dieser Arbeit allerdings unbetrachtet lassen.

Ich registriere in meinen Workshops, wie jeder Schaffende die Spannung von Kreativität und Destruktivität, die ihm während des Arbeitsprozesses begegnet, erlebt. Nach anfänglich entwickelten geistigen bildlichen „Vor - Vorstellungen“, beginnt mit der handwerklichen Tätigkeit das Eigenleben des Bildes (des Materials) und stellt sich jeden Moment neu vor. Um weiter zu kommen, muss aber nun immer wieder der Zustand der letzten Phase zerstört und ein neuer formiert werden. Ein Bild zu schaffen, ist damit ein Prozess ständiger Entscheidungen, viele Zustände zu Gunsten eines nächsten und des einzigen in der „Vor – Vorstellungen“ angepeilten, zu verwerfen. Gleichzeitig sind diese Entscheidungen auch das konstruktive Element, das schließlich die neue Form hervorbringt. Es scheitert nur der, der das Scheitern auszuschließen versucht. Es braucht z.B. gerade in der Steinbildhauerei ein gehöriges Maß an autoaggressiver Destruktivität, um dem ursprünglichen Zustand des Steines eine Form abzurufen und aufzuzwingen. Erreichen kann ich es wiederum nur, wenn ich gezielt mit meinem Rhythmus, und fürsorglich mit meinem Körpergefühl arbeite und den Arbeitsprozess auf Effizienz durchdenke.

Bildnerisch materialisiert sich seelische Erfahrung, verdichten sich Lebensprozesse und künstlerische Impulse, wagen wir einen schonungslosen wie liebevollen Blick auf uns selbst, schreibt Doris Titze, und das so bildnerisch gestaltete, soll als erstes vor uns selbst bestehen. Wir übernehmen damit Verantwortung für uns selbst. Das Bild besitzt nach Beendigung des Arbeitsprozesses eine eigene materielle Identität und bleibt auch bei der Betrachtung durch andere beständig gegenwärtig. (vgl. Titze, S.181 ff.).

In meiner Rolle als Workshopleiter, Sozialarbeiter, Coach sehe und erkenne ich die Kraft, die Fähigkeiten, die Ressourcen der anderen, wenn ich ihnen beim Bildnern zuschauen, ihren Rhythmus, ihre Körperhaltung, Phasen der Konzentration und Entspannung, den Klang ihrer

Stimme oder ihre Schweigsamkeit beobachte und in mich aufnehme. Aus dem eigenen Erleben weiß ich auch und kann bei anderen tolerieren und damit umgehen, dass es schwer zu akzeptieren ist, dass „Gemalte Bilder zugleich auch schon mitgeteilte Bilder sind“. (ebd. S. 181). An der ursprünglichen Absicht des Urhebers können vielfältige bewusste und unbewusste Ebenen der Psyche beteiligt sein, vom individuellen Selbst bis zu den transpersonalen und spirituellen Dimensionen, und außer dem gemeinten Sichtbaren geben Bilder für den geschulten Betrachter vieles über den Macher und seinen Schaffensprozess, seine Grenzen, Probleme und Ressourcen preis. Die Bildner müssen damit leben, dass das Bild nun Bedeutungen und Zuordnungen erfährt, auf die sie keinen Einfluss mehr haben. Deutungen werden geäußert und haben manchmal mehr mit dem Deutenden als mit dem Gedeuteten zu tun. Ein Bild wirkt weiter und lebt durch seine Betrachtung, auch wenn das Geschaffene nicht den eigenen Erwartungen und „Vorvorstellungen“ entspricht.

Bei der bildnerischen Tätigkeit können eigene Erfahrungen definiert, eigene Themen entwickelt, Identität und Einmaligkeit entdeckt und dargestellt, ein Gefühl der eigenen Besonderheit gewonnen, aber auch die komplizierten Gefühle von Eifersucht, Wut und Furcht, mit denen wir nun einmal leben, zum Ausdruck gebracht werden und so dazu beitragen, eigenes „regressiv-aggressives Selbst“ zu akzeptieren sowie ein eigenes „kreativ-produktives Selbst“ wertzuschätzen. Die bildnerische Tätigkeit hilft (nicht nur) Kindern, ein neues Vokabular zu entwickeln, mit dem sie ihrer Umgebung ohne Furcht begegnen und ihre Erfahrungen in eine neue Ordnung bringen können. (vgl. Rubin 1993, S. 271). Diese befürwortende Erklärung kann im Prinzip als Begründung für die bildnerische Tätigkeit in Kunsttherapie, Pädagogik, Kulturarbeit und kultureller Sozialarbeit stehen.

Nach Rubin wäre die bildnerische Tätigkeit (künstlerische Betätigung) in Schule und Schulsozialarbeit eine sehr natürliche Form der »primären Prävention«. Sie stellt fest, dass erzieherische und therapeutische Werte und Ziele gar nicht so weit auseinander liegen und folgert, „hätten mehr Kinder die Möglichkeit, ihre Gefühle in und durch Kunst zum Ausdruck zu bringen, dann bräuchten vielleicht nicht so viele Kinder professionelle Hilfe bei ihren emotionalen Schwierigkeiten.“(ebd.,, S. 289). Sie beschreibt in ihrem Buch „Kunsttherapie als Kindertherapie“ sowohl klinische als auch pädagogische Settings, in denen es ihrer Meinung nach möglich ist, Bewusstheit, Gefühle von Identität und Reifungsprozesse von Kindern zu fördern und den Phantasien und Wünschen eines Kindes Platz zu bieten und sie verweist sehr deutlich auf die Möglichkeit, kunsttherapeutische Techniken und Mittel im Zusammenhang mit Schule und Schulsozialarbeit einzusetzen. Judith Rubin argumentiert, „Wer vom therapeutischen Nutzen künstlerischer Betätigung für Kinder und Familien überzeugt ist, wird auch andere in dem Sinne beeinflussen können, dass sie derartige Erfahrungen möglich machen.“( Rubin, 1993, S. 337).

## 4.1 Die bildnerische Tätigkeit in kunsttherapeutischen Zusammenhängen

Kunsttherapie macht Verkrampfungen und Blockierungen im körperlichen und seelischen Bereich bildhaft-konkret deutlich und deutbar bzw. löst diese im therapeutischen Prozess. Sie ermöglicht den Patienten durch die dargestellten Bildinhalte einen konkret-persönlich-individuellen Zugang zur eigenen Psyche und verringert durch den spielerischen Umgang mit unbekanntem Materialien und Techniken, die Angst vor Neuem / Fremdem / Unbekanntem, und ermöglicht flexiblere Reaktionen im Alltag. Kunsttherapie verhilft zur Individuation, zur Integration abgespaltener und verdrängter Teile des Selbst, schafft durch künstlerischen Prozess und Produkt eine „Pufferzone“ zwischen Innen- und Außenwelt, gleichfalls zu deren Bewusstwerdung, Bearbeitung und Einteilung. Kunsttherapie spricht Psyche und Physis gleichermaßen an, bezieht zeitliche Dimensionen von Gegenwart (aktuelle Situation) und Vergangenheit (Erinnerung) ein, ermöglicht das Erfassen des Leben als ganzes als einen kreativ-schöpferischer Prozess analog zum bildnerischen Gestalten, und fördert damit die Selbstaktivierung und prägt somit das Zukünftige (Lebensgestaltung und -ziel) (vgl. Treter, S. 194).

In der Kunsttherapie wirken nach Ingrid Riedel vier Prozesse: Gestaltungs-, Symbolisierungs-, Besprechungs- und Beziehungsvorgang (vgl. Riedel, S.25). Rubin beschreibt Kunsttherapie als eine vom Kunsttherapeuten/Künstler geschaffene besondere und geschützte Situation, in der die Klienten sich mit Hilfe ihrer künstlerischen Betätigung selbst erkunden und schließlich verstehen können. Klient und Therapeut nehmen über das Bild miteinander Kontakt auf und kommunizieren. In diesem Rahmen positioniert sich der Klient spontan gegenüber der Bezugsperson und lernt, zusammen mit diesem anderen Menschen seine schöpferischen Aussagen und sich selbst zu betrachten (vgl. Rubin 1993, S. 331 - 337). Für den Klienten ist es hilfreich, wenn er komplexen Gefühlen (z.B. Aggression) eine Form und Gestalt geben kann, denn es ist nicht immer leicht, über Gefühle zu sprechen, und manchmal lassen sie sich schwer oder überhaupt nicht in Worte fassen. Der Klient spürt vielleicht, dass er die Konfusion in gewisser Weise „in der Hand“ hat, wenn er ein Material in destruktiver, aggressiver oder auch regressiver Weise verwendet, z.B. „die modellierte Eltern- oder Autoritätsfigur anschließend »zu Kleinholz macht.«“ (ebd., S. 334).

Die formalen Aspekte eines Bildes (Linie, Organisation Klarheit, Vollständigkeit, Symmetrie, Bewegung oder Farbe usw.) können wichtige Hinweise auf den Zustand des kognitiven Apparates des Klienten liefern. Diese Dinge sind hilfreich, wenn es um Wahrnehmung und Beschreibung, und auch wenn es um die Diagnose geht. Judith Rubin ist der Meinung dass es durchaus sinnvoll ist, „in diesem Zusammenhang vom psychischen Determinismus auszugehen - von der Überlegung, dass alles Verhalten (einschließlich des expressiven Verhaltens) eben nicht zufällig ist, sondern eine Bedeutung hat.“ (ebd., S. 88). Allerdings, so meint sie, sind formale Indizien mit Vorsicht zu betrachten und Verallgemeinerungen, die von der immer gleichen Bedeutung sprechen mit Skepsis zu begegnen, da diese

oft genug zu einem leider nur zu verbreiteten und dennoch falschen Gebrauch, ja zum Missbrauch von Kinderkunst und zu pseudopsychologischen Gerede führen. Man sollte man sich primär an seine Beobachtungen und an das halten, was im Kontext der Begegnung mit einem gestalterisch tätigen Kind »Sinn macht«. (vgl. ebd., S. 86).

Schon Sigmund Freud beobachtete, dass seine Patienten ihm ihre besonders wichtigen Mitteilungen häufig in Form von Bildern machten, dass das Bewusstwerden der Denkvorgänge durch Rückkehr zu den visuellen Resten möglich ist und bei vielen Personen gut funktioniert und dass manche Patienten oftmals stärker in der Lage waren, das Gesehene aufzuzeichnen als zu beschreiben (vgl. Rubin 1991, S. 27). Nachdem Carl Gustav Jung um 1917 erkannte, wie wichtig es für ihn persönlich war, den Bildern aus seinem Unbewussten nachzugehen, begann er, seine Patienten zu ermuntern, sich Bilder und Zeichnungen (visuelle Repräsentanzen) von ihren Träumen und Phantasien zu machen. Er nannte es „Aktive Imagination“, dass der Patient mit dem Malen und Zeichnen zu eigener Aktivität im therapeutischen Prozess übergeht und Bilder, die aus seinem Unbewussten aufsteigen und für ihn eine entscheidende Rolle spielen können, dauerhaft materialisiert und sie und ihre Wirkung damit einer Deutungsarbeit unterziehen kann (vgl. Edwards, S. 113, ff).

1925 bezeichnete der amerikanische Psychiater und Psychoanalytiker Nolan Lewis die Interpretation künstlerischer Schöpfungen als einen wichtigen Teil der psychoanalytischen Technik (vgl. Rubin 1991, S. 28). Otto Rank unterstreicht in seinen Büchern „Der Künstler“ 1917 und „Art and Artist“ 1932 die Bedeutung der Interaktion zwischen Patient und Therapeut und der Kreativität des Patienten, der durch sie in der Lage ist, eine Antwort auf eine problematische Situation zu finden und seine eventuell traumatische Vergangenheit zu neutralisieren. (vgl. Blankertz / Doubrawa, S. 375).

Für Anna Freud war das Zeichnen und andere schöpferische Ausdrucksformen von Anfang Teil ihrer kindanalytischen Praxis, um den „Mangel in der Assoziationswilligkeit des Kindes“ auszugleichen, während Analytiker, die erwachsene Patienten behandelten, das Zeichnen oder Malen sehr selten als Teil der Analyse benutzten. Doch im Verlauf der dreißiger, vierziger und fünfziger Jahre wurden die reichen projektiven Möglichkeiten bildnerischer Tätigkeit offensichtlich immer klarer gesehen und immer mehr zu diagnostischen und therapeutischen Zwecken herangezogen.

Zusammengebracht wurden die Freudschen Erkenntnisse über die Kommunikation unbewusster Inhalte durch Bilder und die Einbeziehung der Kunst in die Therapie dann im Wesentlichen durch Margaret Naumburg. Für sie war das heilende Potential symbolisch - künstlerischer Äußerung und das »Freisetzen« des Unbewussten durch Bilder das eigentlich Therapeutische, in einem kathartischen wie kommunikativen Sinne und das zentrale Anliegen ihres kunsttherapeutischen wie auch des später von ihr entwickelten kunsttherapeutischen Ansatzes. Naumburgs praktiziertes Ziel war die Einbeziehung des Malens und Modellierens in

die psychoanalytisch orientierte Psychotherapie, weil dieses Vorgehen die direkte Äußerung von Träumen, Phantasien und anderen inneren Erfahrungen, die eben nicht als Worte, sondern als Bilder auftauchen, gestattet. Der Patient ist bei Margaret Naumburg aufgefordert, selbst zur Interpretation seiner eigenen Schöpfungen beizutragen, wodurch seine Fähigkeit zur Interpretation und seine Autonomie gefördert werden. Die entstandenen Bilder stellen für sie eine symbolische Sprache dar und sind eine Form der Kommunikation zwischen Patient und Therapeut. Margaret Naumburg sah die imaginative und kreative Äußerung schon an sich als eine Quelle des Wachstums und der Lebenskraft wie auch ein Verständigungsmittel im Leben jedes Individuums (vgl. Rubin 1991, S. 29 ff).

Margaret Naumburg, zunächst Erzieherin und später Therapeutin, gilt als Begründerin der Kunstpsychotherapie (art psychotherapy, 1966). Sie bezeichnete ihre Arbeitsweise als dynamisch orientierte Kunsttherapie. Im Kontrast dazu prägte Edith Kramer den Begriff von der Kunst als Therapie (art as therapy, 1971). Sie betont die heilende Wirkung des Kunstschaffens und vertrat aber die Ansicht, dass die Kunst als Therapie eine der Psychotherapie beigeordnete Therapie sei.

Edith Kramer ist in allererster Linie Künstlerin. Für sie ist die durch die Kunst erreichte Sublimierung zum Eckpfeiler ihrer theoretischen Auseinandersetzung mit der Kunsttherapie geworden. Sie spricht von Kunst als einem Mittel, den Radius menschlicher Erfahrungen zu erweitern und als Möglichkeit, diese Erfahrungen durch die bildnerische Tätigkeit zu variieren und zu wiederholen, Konflikte von neuem erleben, lösen und integrieren. Ihrer Ansicht nach haben die Künste dem Menschen immer geholfen, den ewigen Konflikt zwischen seinen individuellen Triebregungen und den Forderungen der Gesellschaft zu versöhnen. (vgl. Ulman, S. 293 f). Der Kunsttherapeut macht laut Edith Kramer, nichts anderes, als dem Patienten durch kreative Erfahrungen die Möglichkeit einzuräumen, die widerstreitenden Forderungen von Über-Ich und Es durch einen kreativen Prozess zu versöhnen. Edith Kramer arbeitete sowohl als Malerin und Therapeutin und trat bewusst als Kunsttherapeutin auf, nicht als Psychotherapeutin (vgl. ebd., S 296).

Spätestens seit Aaron Antonovskys Salutogenese-Konzept wurde der Blick in der kunsttherapeutischen Arbeit von den pathologischen Elementen der Bilder stärker auf die Ressourcen der Patienten, auf besondere Verhaltensweisen, praktisch-technisches Geschick und Gestaltungsvermögen gelenkt. Die Menschen sollten durch die bildnerische Tätigkeit mit den eigenen Möglichkeiten des bildnerischen Denken vertraut gemacht werden, um mehr Sensibilität, Aufnahmebereitschaft, Beweglichkeit und Kritikfähigkeit gegenüber der eigenen und fremden Arbeit, Hingabe und Ausdauer, Mut zur eigenständigen bildhaften Aussage und zur freien Entfaltung zu entwickeln (vgl. Bareis, S 64 f).

Bilddialogische Verfahren, bei denen Bilder in Partner- oder Gruppenarbeit hergestellt werden, haben sich in der Kindertherapie oder in psychotherapeutischen Prozessen, in denen Klienten nicht sprechen können oder nicht sprechen wollen, bewährt. Bekannte Verfahrens-



formen sind z.B. das Schnörkelspiel von Winnicott, das Kontaktzeichnen von Grätz und das gegenstandsfreies „induktive“ Zeichnen aus dem Unbewußten von Furrer. (vgl. Wichelhaus, S. 349 ff). Wird in Paaren oder Gruppen gleichzeitig mit oder ohne Vorgabe an einer gemeinsamen bildnerischen Aufgabe gearbeitet, so entwickelt sich das Produkt fortlaufend im nonverbalen Dialog, der durch den Arbeitsprozess entsteht (vgl. ebd., S. 355). Bei der bilddialogischen Kommunikation in der Gruppenarbeit ergänzen die Partner solche Elemente, die das Bild beleben und dynamisieren können, z.B. werden trostlose Häuser „verschönert“, einsame Menschen bekommen Freunde (Tiere, andere Menschen), vereinzelte, verstreute Bildelemente werden synthetisierend zusammengefasst. Annäherung, Begegnung, sogar Verschmelzung oder auch Abweisung Abgrenzung, Distanzierung oder Angriff (z. B. durch Übermalung) sind einige der Interaktionsweisen, die Aussagen über gruppenspezifische Prozesse erbringen können. Kurzzeitige bilddialogische Arbeitsangebote ergeben Aussagen über die aktuelle Gruppensituation und Dynamik und können gleichzeitig ein Konfliktaustragen mit nonverbalen Mitteln, also im Ansatz Konflikt lösende Aktionen sein. Der bildnerische Dialog wird so als ein „ungefährliches Feld“ für Probanden benutzt und verfolgt als Ersatz oder Vorläufer für den sprachlichen Dialog bei dem gemeinsame Bilder entstehen die Absicht der Beziehungsaufnahme des Therapeuten zum Patienten auf nonverbaler Ebene. Die dabei entstandene bildnerischen Produkte bildet die Grundlage eines verbalen Dialogs (vgl. ebd., S. 353 ff).

Aus systematische Darstellungen von Entwicklungsstufen der Kinderzeichnung und die gewonnene Kenntnis der durchschnittlichen zeichnerischen Entfaltung des Kindes auf den verschiedenen Altersstufen zogen Psychologen und Therapeuten Rückschlüsse auf den seelisch-geistigen Entwicklungsstand eines Kindes, auf Entwicklungshemmungen, auf Schulreife und Bildungsfähigkeit auf strukturelle Elemente der Persönlichkeit, auf ihre Erlebnisse und Konflikte (vgl. Bartsch, S. 61 f). Dazu wurden bestimmte Vorgehensweisen und Techniken entwickelt. Der Mann-Zeichen-Test z.B. soll Auskunft geben, wie das Kind einen Menschen sieht und sein Wahrnehmungsfeld gliedert. Es wird bewertet, was das Kind zeichnet, welche Körperteile, Gesichtsteile usw., nicht aber wie (im ästhetischen Sinne) es zeichnet. Françoise Minkowska sah in der Zeichnung der Familie eine besonders ergiebige Ausdrucksmöglichkeit, um familiäre Konflikte sichtbar zu machen. Ihre Anweisung besagt einfach: „Zeichne deine Familie.“ Während und nach Ausführung der Zeichnung beobachtet man das Kind, sammelt die Kommentare und notiert die Reihenfolge, in der die Personen erscheinen, den Platz, die Größe und die Gestalt von jeder dargestellten Person, eventuelles Zurückgehen, Streichungen, Unschlüssigkeiten und die Namen, die das Kind seinen Personen gibt. Anschließend wird die Zusammenstellung der Familie (eines oder mehrere Mitglieder können weggelassen sein) untersucht. Gibt es privilegierte Plätze? Wenn die Personen in zwei Reihen angeordnet sind (es sind niemals mehr als zwei), scheint die obere die vornehmere zu sein. Die Reihenfolge des Erscheinens ist sehr bezeichnend, und die erste gezeichnete Person (oft in der oberen

linken Ecke) ist häufig das Familienmitglied, das im Leben des Kindes die wichtigste Rolle spielt. Noch bezeichnender ist die Verteilung der Familie im Ganzen (alle Kinder auf der einen Seite, Vater und Mutter zusammen oder im Gegenteil getrennt, usw. Ebenso Aufschlüsse geben die Größe der Personen, die Qualität der Darstellung, die Bedeutung der Attribute (Kleider, Kennzeichen), hingepfuschte oder unfertige Person (Fehlen des Armes oder der Hände) u. a. Schließlich ist der Platz, den das Kind sich selbst gibt, aufschlussreich. Ist es seine Familie, wie das Kind sie sieht, sie sich wünscht, oder sie fürchtet, die es zeichnet (vgl. Widlöcher, S.191)?

Das Malen und Zeichnen benutzen Psychodiagnostiker auch als so genannte projektive Tests, wobei man von der Tatsache aus geht, dass Kinder wie Erwachsene „ihre eigenen Erlebnisse, Konflikte, Hoffnungen, Befürchtungen nicht unmittelbar als ihre eigenen“ ausdrücken, sondern sie in andere Personen „projizieren“, die sie erfinden. Die eigene Geschichte kommt danach, zwar in den meisten Fällen nicht bewusst, immer in irgendeiner mehr oder minder sichtbaren Form zur Anschauung, auch wenn die Versuchsperson glaubt, frei zu erfinden und die Geschichte einer anderen, fremden Person darzustellen.

Beim Test „Familie in Tieren“ von Brem-Gräser wird das Kind aufgefordert, seine Familie als Tiere zu zeichnen. Die Interpretation gibt Auskunft über die Familiensituation (vgl. Bareis, S. 62 f). Bei dem so genannten Baumtest von Karl Koch wird der Klient aufgefordert, »einen Baum« zu zeichnen (aber keine Tanne). Die Zeichnung des Baumes bringt mehr eine geistige als eine physische Vorstellung vom Menschen zur Darstellung. Der Stamm symbolisiert die Autonomie, ist Repräsentant eines stabilen Ichs des Individuums und Bereich der Ideen. Die Wurzeln tauchen ein in die nährenden Erde und gelten als Zeichen der Zugehörigkeit zur Gemeinschaft. Die Krone mit Ästen und Blätter ist Ausdruck der Art und Weise, wie das Individuum seine Möglichkeiten ausnützt und in der es sich der umgebenden Welt anpasst und dabei trotzdem seine Autonomie bewahrt (vgl. Widlöcher, S.184 ff). Neben solchen thematisch gebundenen Tests wurde in der Psychodiagnostik auch athematisch gezeichnet. Aufgefordert, irgendetwas zu gestalten, darf das Kind zeichnen und malen, was es will. Aufgrund einer inhaltlichen und formalen Analyse des Bildes werden dann Schlüsse auf aktuellen Zustand und charakterliche Eigenart einer Persönlichkeit gezogen (vgl. Bareis, S. 62 ff).

Kunsttherapie wird oft als „Hineininterpretieren in die Bilder“ missverstanden und das Wissen um Symbole gilt schon als Qualifikation, Bilder zu lesen und zu deuten. Gertraud Schottenloher schreibt dazu: „Es gibt keinen allgemein gültigen Schlüssel, um die Bilder zu lesen. Richtlinien wie Symbol- oder Farbdeutungen, Analyse der Bildraumaufteilung, graphische Merkmale usw. können zwar Hinweise geben, sind letztlich aber ohne genaue Kenntnis des Einzelfalles nicht anzuwenden.“ (Schottenloher 1990, S. 33 f) Gefühle lassen sich graphisch darstellen und ebenso lassen sie sich „lesen“. Zackige oder gerundete Linien beispielsweise, werden je nach dem mit Empfindungen wie aggressiv oder weich, bedrohlich oder verspielt,

männlich oder weiblich o. ä. assoziiert. Die bildliche Darstellung als solche darf man allerdings nicht für eine 1:1 Übertragung von Innenleben in Selbstaussdruck halten, wie es etwa die spontane Mimik oder Gebärde sein könnte. Bildnerische Darstellungen unterliegen immer einem bestimmten Grad der bewussten Steuerung und so nähert sich ein Klient unangenehmen Themen zunächst in indirekter, verdeckter Form. Deshalb ist wichtig zu unterscheiden, dass Dargestelltes sowohl spontaner Ausdruck ist, als auch reflektierte "Bildsprache" oder Symbol und Ausdruck von „Unbewusstem“. Durch das bildnerische Ausdrücken dieser unbewussten Zusammenhänge können diese bewusst werden und die geistigen und seelischen Kräfte des Menschen wecken. (vgl. Fuchs 2002, S. 23 f).

Martin Schuster sieht die bildnerische Tätigkeit und der damit verbundene bildhafte Ausdruck von Inhalten als eine „intrapersonale“ Kommunikation zwischen bildhaften und verbalen Verarbeitungsmodi (vgl. Schuster, S. 183) und die bildnerische Produktionen der Klienten auch nur als Anlass zu einem Gespräch. Beides geben ihm zwar Raum für Hypothesen über die seelische Situation des Klienten, aber kaum Grund genug für Diagnosen. Ob ein Merkmal der Zeichnung aus einer besonderen Erlebnissituation, aus den typischen Merkmalen des jeweiligen Entwicklungsstandes oder aus Anregungen der aktuellen bildlichen Umwelt entnommen ist, ist für Schuster im Einzelfall nicht ohne Information über die biographische Situation des Kindes zu unterscheiden (vgl. ebd., S. 191).

Karin Dannecker überlegt, wie ich, ob die Verwendung des Begriffes „Kunst“ im komplexen Arbeitsfeld „Kunsttherapie“ den wahren Inhalt assoziiert und trägt. Ihrer Meinung nach bewirken die lebensgeschichtlichen Voraussetzungen der Patienten offensichtlich, dass in der Kunsttherapie selten künstlerisch überzeugende Werke entstehen, sondern subjektive Produkte, denen der kommunikative, über die persönlichen Themen und Belange hinausgehende Charakter von Kunst fehlt. Sie schreibt, dass es nahe liegt, nach einem weniger besetzten Begriff zu suchen. Man könnte dadurch viele der Irrtümer und hochgeschraubten Erwartungen, dass es sich in der Kunsttherapie um künstlerische Leistungen drehe, einfach aus dem Weg räumen (vgl. Dannecker, 2006, S. 221). Karin Dannecker weiß: „Wenn man von der *Kunst* spricht, führt dies erfahrungsgemäß zu vielen weiteren Fragen, und es werden kontroverse Meinungen provoziert, denn sie entbehrt bekanntlich jeder verbindlichen Definition.“ (ebd., S. 221) und „Eine Überprüfung der Thematik scheint notwendig, da die rasante technische Entwicklung sich in den neuen Kunstformen wieder findet und eine Kunsttherapie, die den Anspruch der Kunst in sich trägt, der Auseinandersetzung mit diesen Gegebenheiten nicht ausweichen kann.“ (ebd., S. 211). An anderer Stelle schreibt sie: „In der Kunsttherapie geht es nicht darum, Patienten zu Künstlern zu machen, sondern ihr Leiden zu lindern und ihnen ein Leben mit vertieften Fähigkeiten, der Verarbeitung ihrer Erfahrungen und persönlichem Wachstum zu ermöglichen, in dem an Stelle von hemmenden Symptomen echte Symbolisierungsfähigkeit treten kann.“ (Dannecker 2006, S. 222). Sie betont, dass Inhalt und Formeigenschaften eines Patientenbildes

die ureigenen Botschaften über den Schöpfer kommunizieren und das Subjektive seiner Persönlichkeit dem Betrachter zur Aufschlüsselung mitteilen (vgl. ebd., S. 227). Der Begriff „Kunst“ ist dabei offensichtlich völlig überflüssig.

Von anderer Seite werden die sich mit dem Begriff Kunst verbindenden Charakteristika im Zusammenhang mit Kunsttherapie sogar eher in Frage gestellt, wie z.B. von Gertraud Scholttenloher, die schreibt, dass der Anspruch, es müsse wirkliche handwerklich-klassische Kunst entstehen, die Chancen der Kunsttherapie verkehrt und seitens der Patienten nicht Freiraum, sondern Druck; nicht Lust, sondern Frust; nicht Eigenmotivation, sondern rückzugsimmanente Fremdbestimmung zur Folge hätte (vgl. Schottenloher 1990, S.33). Auch bei Martin Schuster findet sich die Kunsttherapie genauer bezeichnet als Maltherapie in einer Kapitelüberschrift und wird als arbeitstragender und entwicklungsfördernder Begriff im weiteren Text seines Buches „Psychologie der Kinderzeichnung“ beibehalten (vgl. Schuster, S. 180 f).

Judith Rubin schreibt: „Was für mich, unabhängig vom Kontext, allein zählt, ist nicht »Kunst um der Kunst willen« und auch nicht »Kunst um der Therapie willen«, sondern einzig und allein »Kunst um der Person willen.«“ (Rubin 1993, S. 332) und ihr erscheint am wichtigsten, sich „über zumindest zwei Dinge einig zu sein: (1) über die Bedeutung des Bildes und (2) über die Komplexität von Person und Prozess“ (Rubin 1991, S. 336).

So beschäftige ich mich ermutigt und freien Blickes mit dem Bild als wesentlichem Grundbaustein sowohl des Zivilisationsproduktes Kunst, als auch der Psychotherapie und ihrer Allianz mit der Kunsttherapie und mit dem Einsatz der Erkenntnisse aus diesen Disziplinen in eine aktuell mit akuten Problemen ringende Schulsozialarbeit und kulturelle Sozialarbeit.

## **4.2 Die bildnerische Tätigkeit in Kunstpädagogik und Kulturarbeit**

Die Erkenntnis, dass künstlerisches Gestalten bereits in der kindlichen Entwicklung der Menschen eine bedeutende Rolle spielt, taucht schon bei Pestalozzi und dessen Schüler Fröbel auf. Einfluss auf das Gewährwerden des hohen Stellenwertes der Kunst in der Erziehung hatten Goethes kunsttheoretische und Schillers ästhetische Schriften („Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen“). Kunstpädagogik, aufbauend auf humanistischem Gedankengut der deutschen Klassik, konnte erstmals zwischen 1835 und 1865 im schulischen Rahmen als „fakultativer Gegenstand Zeichnen“ in Bayern und Preußen Fuß fassen.

Bedingt durch den Wandel innerhalb der Kunst forderten Reforme der Kunsterziehungsbewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts das freie Zeichnen und damit die Abschaffung der festen, repressiven Vorgaben und Methoden wie stupides Nachmalen von vorgezeichneten Formen (vgl. Menzen, S. 40 ff). Die Forschungsergebnisse von Georg Kerschensteiner und anderen um 1905 belegten damals eine Wechselbeziehung zwischen Schulerfolg und der Fähigkeit, zu zeichnen. Statistisch wurde nachgewiesen, dass der Prozentsatz der intellektuell begab-

ten Kinder (nach ihrem Schulerfolg beurteilt) unter den guten Zeichnern höher ist als unter den schlechten und dass eine positive Wechselbeziehung zwischen der Schrift und der Zeichnung, zwischen dem Zeichnen und dem Rechnen, dem Zeichnen und dem muttersprachlichen Aufsatz, und zwischen dem Zeichnen und den manuellen Arbeiten besteht (vgl. Widlöcher, S.166 ff).

In der aktuellen Diskussion um Kunstpädagogik im Fächerkanon der Schule und Kulturarbeit wird die Notwendigkeit einer „Ästhetischen Erziehung“ mit einem ständig wachsenden Bedarf an "Bildkompetenz" begründet. Der ergebe sich, weil Weltaneignung und Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen in unserer medial bestimmten Gegenwart von einem inflationären Bildgebrauch maßgeblich geprägt werden (vgl. Peez, 2005, S. 75). Mit der weltweiten Ausweitung der Neuen Medien seien Bilder im heutigen Alltag allgegenwärtig, selbstverständlich und tragendes Informations- und Verständigungsmittel geworden und man nimmt an, dass der technologische Fortschritt diesen Trend so sehr verstärken wird, dass die Balance zwischen Auge und Ohr im Kommunikationsprozess sich noch mehr in Richtung auf das Visuelle verschieben wird. Die neuen „massenmedialen“ Bilder erzwingen sich sogar im Fach Kunst gegenüber dem „künstlerischen“ einen fachdidaktisch „offenen Bildbegriff“. Zum Gegenstand des Kunstunterrichts kann seitdem alles werden, was vorrangig für das visuelle und haptische Wahrnehmen gestaltet wurde und wird, sowohl die gestalterischen Produkte als auch die gestalterischen Prozesse.

Die Theoretiker der Kunstpädagogik stellen nachdrücklich fest, dass Bilder sich von anderen Mitteln menschlicher Kommunikation, z.B. von der Wortsprache unterscheiden. Das Bild sei ein zusammengefügtes dichtes Zeichensystem, das seine gesamten visuellen Elemente bzw. Strukturen dem Betrachter sinnlich präsent, phänomenal konkret und simultan, moment- und ausschnitthaft darbietet. Im Vergleich dazu repräsentiert die Sprache Handlungen und Ereignisse prozesshaft und wird sukzessive gehört oder gelesen. Worte sind zunächst symbolisch-abstrakt und werden erst durch „Imagination“ bildhaft konkretisiert sinnlich und präsent. Das Wissen über wesentliche Unterschiede zwischen Bild und Sprache bedeutet deshalb auch ein wichtiges Argument für eine weite Entwicklung von Bildkompetenz. (vgl. Niehoff, S. 18 ff).

"Bildkompetenz" umfasst die eigene produktiv-gestalterische bildnerische Tätigkeit und die „Visuelle Kompetenz“, die rezeptive, d. h. die erlebnishafte, analysierende und deutende Auseinandersetzung mit visuellen Gestaltungen unter Einbeziehung der räumlichen und haptischen Erfahrung. Darüber, wie es zu dieser "Bildkompetenz" kommen kann, gibt es nach Peez verschiedene aktuelle wissenschaftliche Konzepte und theoretische Standpunkte, die zwischen Bildorientierung, künstlerischer Bildung, Biografieorientierung oder Ästhetischer Forschung tendieren.

Ausgehend von reformpädagogischen sowie kunstpädagogischen Traditionen wurden Konzepte entwickelt, die unter dem Vorzeichen der Subjektorientierung die individuelle Lebensgeschichte und das subjektive ästhetische Forschen mit vielen biografischen Anknüpfungspunkten in den

Mittelpunkt bildnerisch-ästhetischer Praxis und Rezeption stellen. Ihre Vertreter gehen davon aus, dass zu Beginn der kunstpädagogischen und -didaktischen Überlegungen der Bezug zur Biografie und Subjektivität der einzelnen Schüler im Mittelpunkt (Biografieorientierung) stehen muss.

Vertreter, die die bildnerische Auseinandersetzung, als eine forschende Annäherung an das Unbestimmte betrachten, nutzen alle zur Verfügung stehenden Verfahren, Handlungsweisen und Erkenntnismöglichkeiten aus den Bereichen des Alltags, der Kunst und der Wissenschaft und beziehen sich dabei auf den erweiterten Kunstbegriff, der von widerständigem, konstruktiven und dekonstruktiven Verfahren sowie unkonventionellem Denken geprägt ist. Das Erkennen des Neuen durch ein Verrücken des Bekannten zum Unbekannten ("Irritation") kennzeichnet ihre Kunstpädagogik. Diese „Ästhetische Forschung“ untersucht und bearbeitet in diesem Sinne bildnerisch fiktiv entworfenen Dinge, Objekte, Menschen und Situationen. In selbst gewählten thematischen Projekten sollen in Werkstattssituationen ästhetische Erfahrungen ermöglicht werden und zwar mithilfe künstlerischer Strategien und aktueller Kunst als Anregungspotenzial.

Für Vertreter der Kunstpädagogik (Künstlerische Bildung) als kunstanalogen Prozess, basierend auf dem erweiterten Kunstbegriff und Ideen der Lebenskunst (Beuys) gibt es einzig die „Kunst“ als Grundlage künstlerischer Bildgestaltung sowie Basis für reflexive und praktische Bildrezeption, von der aus der Umgang mit bildnerischen Mitteln versiert eingeübt werden kann.

Vertreter der Bedeutung des Bildes für die Bildung zur Stärkung der "Bildkompetenz" favorisieren hingegen eine Kunstpädagogik, die von der Klärung und Sicherheit in den bildnerischen Mitteln, vom bildsystematischen Denken und den Methoden der Bildanalyse gekennzeichnet ist. Sie gehen davon aus, dass es viele Bilder gibt und nur ein verschwindend kleiner Teil davon Kunstwerke sind und so die Kunst der Kategorie "Bild" zugeordnet werden kann (vgl. Peez 2005, S. 75 ff). Die Anhänger der so genannten Künstlerischen Bildung wiederum wenden sich entschieden gegen diese „Unterordnung“ der Kunst.

Georg Peez stellt fest, dass die fixierten Grenzen oft als fließend erscheinen und in der Unterrichtspraxis, in der bildnerischen Auseinandersetzung mit kunst- und lebensrelevanten Themen, oft kaum mehr festzustellen sind.

Rolf Niehoff stellt die „Bildkompetenz“ als das fachliche Kernanliegen eines „kompetenzorientierten Kunstunterrichts“ vor. „Bildkompetent sein“ bedeutet danach, Bilder als gestaltete Phänomene und als komplexe spezifische Form- bzw. Form-Inhalts-Gefüge wahrnehmen, erleben, verstehen, analysieren und gestalten zu können; Bilder als besondere Zeichensysteme von anderen Zeichensystemen, z.B. von der Sprache, unterscheiden zu können; Bilder durch ihre jeweiligen Urheber subjektiv-biografisch und durch historisch-kulturelle Kontexte bedingt wahrnehmen, erleben, verstehen und deuten zu können und in der Lage zu sein, unterschiedliche Bildsorten zu unterscheiden und sowohl rezeptiv als auch gestalterisch in Wechselbeziehungen zu bringen. Ganz allgemein sollen in einem prozess-, ergebnis- und kompetenzorientierten Kunstunterricht die Schüler bildbezogenes Wissen sowie Fertigkeiten, Fähigkeiten und Einstel-

lungen für den Umgang mit Bildern erwerben und sich selbständig handelnd mit den fachlichen Gegenständen, den Bildern, und bildbezogenen Zusammenhängen auseinandersetzen. In diesem Kunstunterricht sollen sich die drei leitenden fachlichen Handlungsfelder (Produktion von Bildern, Rezeption von Bildern und Reflexion über bildbezogenen Zusammenhänge) durchdringen und auf diese Weise eine komplexe Bildkompetenz der Schüler bewirken.

Nach Rolf Niehoff wird das „Bild“ als spezifisches Medium und gestaltetes visuelles Phänomen mit einer eigenen komplexen Wirklichkeit, als spezifisches Symbolsystem, das einen eigenen Prozess der Decodierung beansprucht, verstanden. Das Bild ist durch spezifische Strukturen determiniert, die eine spezifische Rezeption bewirken und erforderlich machen. Und schließlich ist es durch seine Urheber und Rezipienten subjektiv geprägt. Der Begriff Bild bezieht sich dabei sowohl auf die Prozesse als auch die Ergebnisse bildnerischen Handelns. Er subsumiert inhaltlich alles, was vorrangig für das visuelle Wahrnehmen hergestellt wurde und wird: Objekte, Prozesse, Situationen, die »traditionelle« Handzeichnung ebenso wie das digital erzeugte Bild so genannter Neuer Medien (vgl. Niehoff, S. 18 ff).

Gestützt auf neuere Befunde der Hirnforschung basieren aktuelle didaktische Ansätze, z. B. handlungsorientierte Lernweisen auf einer Vernetzung von sinnlichem Wahrnehmen und Handeln mit begrifflichem Reflektieren. Man unterscheidet explizites oder begriffliches Wissen, das sprachlich gebunden ist von Handlungs- oder implizitem Wissen, das nicht sprachlich mitgeteilt werden kann und bildliches oder anschauliches Wissen, das an die sinnliche Wahrnehmung geknüpft ist. Das Lernen wird als eine komplexe wechselseitige Durchdringung von sinnlich-handelnden, sinnlich-rezeptiven und kognitiv-reflexiven Prozessen begriffen und das Fach Kunst könnte durch seine spezifischen Arbeitsweisen eine Herausbildung und Vernetzung aller drei Wissensformen ermöglichen und die Vernetzung von unterschiedlichsten Lern-, Kommunikations- und Ausdrucksformen, eben auch nonverbaler, z.B. bildnerischer und musikalischer ermöglichen und fördern. Der Kunstunterricht könnte sozialisatorisch bedingten sinnlichen Vereinseitigungen und Verlusten (eine hypertrophe Beanspruchung des Sehens, eine hohe Inanspruchnahme des Hörens sowie ein deutliches Schwinden haptischer und kinästhetischer Erfahrungen) entgegenwirken, aus denen disproportionale Sinnesentfaltung und Verlust an synästhetischen Erfahrungen und hieraus Lerndefizite heutiger Schülerinnen und Schüler resultieren. Doch noch wird durch unsere gegenwärtige Bildungskultur vorrangig nur die Ausbildung eines Teils des menschlichen Potentials gefördert, nämlich primär das an die Wortsprache gebundene begriffliche Wissen.

Für die in der Schule zu vermittelnde Allgemeinbildung ist das Fach Kunst also in mehrfacher Hinsicht von grundlegender Bedeutung. Nach Rolf Niehoff ist es das einzige Schulfach, welches das Bild zum zentralen Gegenstand hat, und sollte daher zum »Fach des Bildes« werden (vgl. ebd., S. 18 ff). Im Fach Kunst werden Bilder gestaltet, rezipiert (betrachtet, erlebt, untersucht, gedeutet) und über die gestalterischen und rezeptiven Prozesse, Ergebnisse und Zusammenhänge wird reflektiert. Es macht die notwendige Verschränkung von sinnlicher Erfahrung

und begrifflichem Denken im menschlichen Erkenntnisprozess und eine sinnlich - handelnde Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt verständlich. Bei der Entwicklung einer „Bildkompetenz“ wird die Entfaltung basaler produktiver, rezeptiver und reflexiver Fähigkeiten bei den Schülern gefördert.

Beim „Ringem“ des Einzelnen um „Bildkompetenz“ liegen ästhetische Erfahrung und Selbsterfahrung erwiesener Maßen eng bei aneinander. Gestaltungsarbeit (bildnerische Tätigkeit) ist grundsätzlich immer eine Art von problemorientierter Sachauseinandersetzung und integriert Selbsterfahrung, Wissenserwerb und gestalterische Transformation. Insofern verbindet sie kognitive und intuitive, sinnliche und emotionale Anteile in der persönlichen Herstellung von Bedeutungen, setzt Erfahrungen, Erkenntnisse und Intentionen mit der eigenen Person in Beziehung und fördert damit die gesellschaftlich gefragten basal - kommunikativen, sozial - reflexiven und kreativen Handlungskompetenzen (vgl. Buschkühle 2006).

Aber Kunstunterricht muss kein Ernstfall sein. Auch im „künstlerischen Spiel“ kann nebenbei - jenseits von allen Lernzielen - viel gelernt werden: Geschicklichkeit, Selbstbewusstsein, Phantasie, Zusammenarbeit, Geduld, Genauigkeit, vielfältiges Handwerk, Raumgestaltung, Wunschartikulation, Witz, Angst, Hoffnung, Glück, Leid, Disziplin, Übung und Ekstase, Liebe, Wut und Trauer, aber auch Verstand, Wissen und Können, Disziplin, Ordnung und Ausdauer (vgl. Beck, S. 365). Spielerischer Ernst sollte seinen Platz bekommen, und Johannes Beck ist „...davon überzeugt, dass eine Pädagogik, die den freien schöpferischen Ausdruck auch in den Bildungsinstitutionen ermöglicht und fördert, selbstheilende Wirkungen hervorbringt“ (ebd. S. 365)

Judith Rubin weist mit Nachdruck darauf hin, dass die Beschäftigung mit Kunst nicht nur Hilfe bei gestörten und behinderten Kindern ist, sondern auch bei »normalen« Kindern in der Schule und zu Hause ein zu befriedigendes Bedürfnis sei und Selbstvertrauen, Selbsterkenntnis und Selbstachtung fördert (vgl. Rubin 1993, S. 289 f). Im Kunstunterricht sollten Kindern alle Möglichkeiten der Selbstäußerung offen stehen und gesellschaftlich sollte eine Kunstpädagogik befürwortet werden, die Gefühle ebenso hoch bewertet wie Fakten; im Sinne einer Gefühlserziehung, die den Menschen menschlicher machen kann.

Zwischen der Phase der Kritzelei und der naiven und ungeschickten Nachahmung der »Kunst« der Erwachsenen entdeckt das Kind eine Ausdrucksweise, die ihm entspricht, und aus der es große Befriedigung schöpft. Wenn aber diese Anlage zu einer eigenen bildnerischen Sprache nicht gefördert wird, geht sie zusammen mit der Freude an der bildlichen Tätigkeit verloren und die gewünschte „Bildkompetenz“ zu entwickeln, gestaltet sich schwierig.

Martin Schuster geht davon aus, dass eine „bildsprachliche“ Kompetenz sich auf dem Hintergrund bildhafter Denkprozesse schon im frühesten Lebensalter bereits vor und parallel zur Sprache entwickelt. (vgl. Schuster, S. 141f). Alles, was ein Kind wegen der noch zu geringen Sprachfähigkeit nicht ausdrücken kann oder aus bestimmten Gründen nicht kommuni-



zieren will, kann möglicher Weise trotzdem in einer bildsprachlichen Metaphorik kommuniziert werden. Bildelemente können im Sinne einer Bildsprache kommunikativ (das Kind will etwas illustrieren) und symptomatisch (das Kind reagiert auf die im Bild entstehenden Bedeutungen wie auf den wirklichen Gegenstand) sein und sowohl eine so genannte symptomatische als auch kommunikative Metapher bilden. Einfache Emotionen wie Freude oder Traurigkeit werden auch schon von einem Teil der drei- bis vierjährigen Kinder in metaphorischer Form verstanden und die entsprechenden Bildmetaphern basieren meist auf einfachen Attributen, wie z. B. der Form von Gegenständen. Schon mit dem Beginn der Kinderzeichnung nach der Kritzelphase, also bereits im Alter von ca. 3 Jahren, gelingt die Produktion von bildhaften Gleich-Wie-Beziehungen. Dabei greifen Kinder auf ihr bestehendes Wissen zurück: Ein Fußball ist wie ein Ei; die Sonne ist wie eine Orange, der Mond wie eine Banane. Dies sind so genannte visuelle Metaphern, die auf üblichen Objekteigenschaften beruhen und von Kindern leicht verstanden werden. Später kommen Metaphern, die auf Gemeinsamkeiten in den Relationen (besser: Funktionen) der verglichenen Inhalte basieren (ein Dach ist wie ein Hut; ein Fenster ist wie ein Auge), relationale Metaphern, dazu. Bestimmte Sachverhalte werden, um sie bildsprachlich auszudrücken - metaphorisch - in Bildelemente umgesetzt. Die Macht eines Königs kann z.B. durch seine Größe ausgedrückt werden, er ist so mächtig und kräftig wie ein Riese. Begrifflich - sprachliche Elemente werden in Beziehung zu visuellen Elementen gesetzt, also eine Kombination aus sprachlicher und visueller Metapher benutzt (vgl. ebd. S. 138).

Das Malen und Zeichnen eröffnet eine „nonverbale Kommunikation“, die den Ausdrucksmöglichkeiten des Kindes und speziell auch des in seinen verbalen Möglichkeiten begrenzten Kindes entgegenkommt. Zwar wird die Bildwahl dem Kind nur mehr oder weniger bewusst sein, dennoch gibt auch die Bildmetaphorik einen tieferen Einblick in die Situation des Kindes als etwa eine nur verbale Ausdrucksweise, zumal eine Kommunikation über einen bildhaften Kommunikationskanal „geschützt“ auch negative Gefühle zu äußern ermöglicht. (vgl. ebd., S. 180) Ängste die gezeichnet werden können, werden dadurch schon ein Stück beherrschbar, manipulierbar, zeichenbar, was schon zu einer gewissen Beruhigung führen kann. Den „Angstmachern“ im Bild Figuren gegenüber zu stellen, die dem Kind bei der Bewältigung behilflich sind, eröffnet einen Weg. Selbst gemalte Bilder (oder auch nur einzelne Elemente aus solchen) können für Kinder zu einem Zutrauen stiftenden Element werden, das bei wichtigen, erleichternden Erlebnissen anwesend war und nun in der Lage ist, Erleichterungen hervorzurufen. Auch aus der Erinnerung lassen sich in solchen Bildern Momente vergegenwärtigen, in denen sich das Kind gut und kräftig gefühlt hatte, und deren Anblick nun in der Lage ist, einen Teil dieser Gefühle wieder zu aktivieren (vgl. ebd., S. 189).

Die bildnerische Tätigkeit fordert zum Beherrschen von Werkzeugen und Medien auf, als Voraussetzung, eine persönliche Aussage zu treffen und bietet die Erfahrung, ein Material

»traktieren« zu dürfen und damit »Macht« und »Meisterschaft« zu erfahren, ohne ein Risiko einzugehen. Kinder lernen, sachgerecht mit Arbeitsgeräten und künstlerischen Materialien umzugehen und erleben mit Stolz und Freude, dass sie selbst etwas tun können, und zwar gut. Sie sind kompetente Personen und als solche mit den Dingen fertig geworden. Sie spüren die Freude, die ein ästhetisch gelungenes Produkt in seinem Schöpfer auslöst und das Glück, sich mit Menschen darüber auszutauschen, sowie den Stolz, den ihm der Beifall eines anderen Menschen einträgt. (vgl. Rubin 1993, S. 331).

Im nichtdirektiven Gespräch als Interaktionsform kann dem Kind eine Transformation bildhaft kommunizierter Inhalte auf die verbale Ebene angeboten werden. Anhaltende, freundliche und wertschätzende Aufmerksamkeit aktiviert die sicher in jedem Kind vorhandenen Kräfte zur Selbstheilung, weil sie die Selbstachtung und das Selbstvertrauen stärkt (vgl. Schuster, S.181). Eltern und Erzieher, die den therapeutischen Wert des Malens nutzbar machen wollen, müssen versuchen, eine „therapeutische“ Haltung zu entwickeln, die nicht durch Kritik oder Lenkung die Entfaltung der kindlichen Gedanken- und Gefühlswelt behindert. Lehrer oder Sozialpädagogen und Künstler sollten nur die Rolle eines technischen Beraters spielen, der das Kind von dem Zeichenmaterial, die ihm zur Verfügung stehen, profitieren lässt, und die Freude an der materiellen Seite des Malens und des Zeichnens stimuliert. Sie sollten für Ordnung und den richtigen Gebrauch der Werkzeuge sorgen und dem Kind über die Hindernisse hinweg helfen, die ihm seine Ungeschicklichkeit bereitet, ihm aber unbedingt Gelegenheit einräumen, sich mit Freiheit der Freude am Schaffen hinzugeben (vgl. Widlöcher, S. 223).

Nach Judith Rubin kann das Kind durch bildnerisch-gestalterisch Tätigkeit lernen, sowohl Autonomie und Unabhängigkeit zu entwickeln als auch die Verantwortung für den Prozess wie für das Produkt übernehmen. Es kann in Gruppenarbeiten Gemeinsamkeit, Zusammenarbeit und stützende Interaktion erleben und Neugier entwickeln auf andere Menschen, auf deren Art und Arbeitsweise. Es kann dabei lernen zu teilen, die Arbeit des anderen zu respektieren und als soziale Gruppe miteinander zu leben (vgl. ebd., S. 331). Durch eigene Offenheit entsteht eine allgemeine Offenheit, eine intuitive und bewusste Wahrnehmung von bildnerischen Prozessen des einzelnen und der Gruppe. Vorstellungen, Phantasien, Träume, Ängste Wünsche werden durch die bildhafte Gestaltung zu Botschaften. Zwischen den einzelnen Teilnehmern kann sich ein neues Gemeinsames entwickeln, was wiederum auf die inneren Gestaltungskraft und -möglichkeit des Einzelnen zurück wirkt (vgl. Meng, S.91). Die bildnerisch-gestalterische Arbeit provoziert, auszuwählen, zu machen, zu handeln, Entscheidungen zu revidieren, zu begutachten, zu bewerten und Nutzen aus früheren Erfahrungen zu ziehen und veranlasst die Kinder, kreativ und in anderen Bahnen zu denken, es mit alternativen Problemlösungen zu versuchen, risikofreudiger zu sein, Fehlschläge eher hinzunehmen, flexibel an die Dinge heranzugehen (vgl. Rubin 1993, S. 331).

Wolfgang Domma konkretisiert konzeptionellen Überlegungen zur ästhetischen Erziehung verhaltensauffälliger Schülern anschaulich am Beispiel einer Kunstwerkstatt, als ein Erfahrungsfeld, wo räumliche, mediale und beziehungshafte Faktoren zusammenspielen (vgl. Domma, S. 383 ff). Da sie in vielen Punkten den Werkstatträumen und der Arbeitsweise der Künstler und Kunsttherapeuten in dem von Heike Meves initiierten Modellprojektes einer Kunstwerkstatt für Entwicklungsfördernde bildnerische und gestalterische Tätigkeiten an Schulen in Treptow - Köpenick im Zeitraum von 1998 bis 2003 gleicht, möchte ich Dommas Werkstatt obwohl sie ein anderes Schulumfeld als Ausgangsbasis hat, so vollständig wie möglich vorstellen, habe aber den Text für den Rahmen dieser Arbeit zusammengefasst und gekürzt: Die Werkstatt als konkreter Raum sollte, hell und freundlich gestaltet, räumliche Differenzierungen und Nischenbildungen gestatten. Als Beziehungsraum auf präsymbolischer Handlungsebene setzt die Werkstatt klare Grundregeln. Jeder kann ungestört arbeiten, die Sachen der anderen sind tabu. Wer arbeitet, hilft mit beim Aufräumen. Körperliche Auseinandersetzungen werden nicht zugelassen. (Für Domma ist diese Eindeutigkeit notwendig, um dem Ausagieren der Schüler begegnen zu können und die Fähigkeiten, Grenzen im Sinne des Selbstschutzes und der Aufrechterhaltung eines konstruktiven Raumes aufbauen zu können. Ambivalenzen werden zugelassen, um dem Schüler sein konkretes Verhalten bewusst zu machen und Möglichkeiten der Selbststeuerung von Ängsten, Widerständen zu eröffnen.) Bei destruktiver Ablehnung von medialen oder beziehungshaften Interventionen im Sinne der Missachtung der obigen Regeln, muss derjenige den Raum verlassen, kann aber in der Regel wiederkommen. (Bei schweren Fällen vereinbarten die Kunsttherapeuten unseres Projektes mit Lehrern und Eltern zeitweise Einzelbetreuungsstunden für die entsprechenden Kinder.)

Begrüßung und Ankommensrunde sollen ein „erstmal entspannen, zur Ruhe kommen, vielleicht erzählen, eventuell auch gestaltend „aktiv werden“ ermöglichen. Die Materialien (Farbe, keramischer Ton) bedienen Handlungsmöglichkeiten auf der vorsymbolischen Ebene, auch als Möglichkeiten, Widerstand aufrechterhalten und steuern zu können. Sie bieten sowohl regressive, als auch progressive, dynamisierende und strukturierende; unterschiedliche sensomotorische Impulse an. Um biographisch relevante Themen auf symbolisch geschützter Ebene zum Ausdruck zu bringen, bedarf es ein über einen längeren Zeitraum kontinuierliches Angebot von entsprechenden materiellen, medialen Möglichkeiten und entsprechender gestalterischer Arbeitsprozesse und Beziehungsstrukturen, die dieses erlauben.

Das methodische Repertoire der Kunstwerkstatt stellt Domma als ein individuelles Arrangement medialer, beziehungshafter und zeitlicher Elemente dar, das mit jeweils unterschiedlichen Zielsetzungen ausgestattet ist. Das Interesse in der Werkstatt aktiv zu werden, entzündet sich häufig an Ideen für Gegenstände wie Regale, Schiffe, kleine Anhänger aus Ton oder Speckstein, geknüpfte Armbänder, Nachzeichnungen verschiedenster Embleme meist sportlicher oder

musikalischer Vorbilder, Dinge, die für die Schüler einen direkten Gebrauchswert haben bzw. ihrem Sozialprestige in der jeweiligen Gruppe dienlich sind (vgl. ebd., S. 385).

Das Angebot der Werkstatt kann auch die Hemmungen und Versagensängste wieder zum Vorschein bringen und Anforderungen an Konzentration und Ausdauer stellen, die schon in den bisherigen Schulstationen zum Scheitern geführt haben. Einige Schüler „suchen“ gezielt - aus welchen Gründen auch immer - den Misserfolg, in dem sie viel zu hohe (Gestaltungs-) Anforderungen an sich stellen, bereits fertige und geglückte Objekte ablehnen oder (unabsichtlich) zerstören. Hier gilt es schrittweise, medial wie beziehungsweise, der „Misserfolgsorientierung“ entgegenzuarbeiten, ein realistisches Anforderungsprofil mit aufzubauen und so zur Selbstakzeptanz beizutragen. Deshalb gilt primär die Zielsetzung, Misserfolge vermeiden und schnelle Erfolgserlebnisse aufbauen.

Für die Grundstimmung in der Werkstatt als positive Gegeninszenierung zu den Verhaltensweisen der Schüler trägt der Leiter die personale Verantwortung. Seine Haltung muss eindeutig in Bezug auf die obigen Regeln, aber auch im Sinne einer emphatischen Annahme der Jugendlichen sein und muss weiter gehen, als die eines beruflichen Rollenträgers, sondern sie muss in der Persönlichkeit verankert und geklärt sein. In seiner Verantwortung liegt das Gestalten der Einstiegssituation für die Schüler. Aktives Warten, angemessene Nähe-Distanz-Regulation durch eigenes Arbeiten des Leiters, den sensiblen Moment für das Angebot von Hilfe erspüren sind für Domma emotional wirksame Handwerkzeuge. Flexibel und kompetent sowohl auf der Beziehungsebene wie auf der medialen Eben zu intervenieren, und entsprechend den Anforderungen der jeweiligen Situation, diese Ebenen zu wechseln, bzw. miteinander kombinieren zu können, zeichnet die besondere Professionalität des Anleiters aus (vgl. ebd., S. 386).

Wolfgang Domma stellt von Seiten der wissenschaftlichen Kunsttherapie eine gewisse Skepsis fest, inwieweit die derzeitige ästhetische Praxis, also der Kunstunterricht in der Schule über einen Bildungs- und Erziehungsauftrag hinaus, auch therapeutische Zielsetzungen systematisch verfolgen kann. Andererseits hält er es für möglich und im Rahmen von Schulentwicklung und den sich der Schule stellenden neuen Anforderungen auch in gewissen Grad für notwendig, die pädagogischen Zielrichtungen der vorliegenden Praxis des Kunstunterrichtes auf solche Möglichkeiten hin zu untersuchen. Domma sieht die theoretischen Grundlagen der methodischen und didaktischen Erweiterung kunstpädagogischer Handlungsmomente, wie sie eine Zusammenarbeit mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen erfordert, durch die „Pädagogische Kunsttherapie“ bereitet und verweist darauf, dass die bisherigen Konzeptionen ästhetischer Unterweisung mit verhaltensauffälligen Schülern, in Bezug auf spezielle, modifizierte medialen Angebote in einem komplexem Zusammenspiel räumlicher und beziehungshafter Komponenten als ergänzungswürdig angesehen werden müssen (vgl. ebd., S. 380 ff).

### 4.3 Die bildnerische Tätigkeit in einer kulturellen Sozialarbeit

Die Entwicklung und Förderung der bildnerischen Sprache sollte wie ich oben darzustellen versuchte, einen erheblichen Teil im Lehrplan des „Kunstunterricht“ ausmachen. Da die kulturelle Sozialarbeit die verschiedensten kulturellen Mittel (z.B. Theaterarbeit, kreatives Schreiben, Musik), nutzt, um ihrem Auftrag nachzukommen, kann die bildnerische Tätigkeit nur ein Teilbereich neben anderen Angeboten sein. Sie bleibt für mich aber schon wegen ihrer präventiven Möglichkeiten ein notwendiges Modul von kultureller Sozialarbeit, die eingebunden z.B. in Schulsozialarbeit als zusätzliche Ressource, die pädagogische Qualität der Schule als Lebensort weiterentwickeln hilft und das Repertoire pädagogischer Arbeitsformen und Lernchancen erweitern kann.

Im Prolog dieser Arbeit berichtete ich von der Zusammenarbeit mit einem Team von Sozialarbeitern, die bei FIPP e.V. mit Schülern ohne Schulabschluss an deren Berufsorientierung (KJHG § 13,2) arbeiteten. Die Sozialarbeiter baten mich, zu versuchen, aus dem Wunsch der Jugendlichen, ein Graffiti auf eine Wand am Haus der Einrichtung zu sprühen ein realisierbares Aktionsangebot und eine Möglichkeit zu machen, den Jugendlichen näher zu kommen und sie dem Anliegen der Maßnahme gegenüber aufgeschlossener zu machen. Für die sechs Jugendlichen wurde an jedem Montag eine (Mal-)Stunde zur gemeinsamen Entwurfsarbeit für das Graffiti angesetzt als Voraussetzung und Bedingung für die spätere Sprayaktion. Dieses gemeinsame Malen, angesetzt als Prüfstein für ihre gemeinsame „Graffiti - Kompetenz“ bildete den Rahmen für eine längere Phase des Wiederentdeckens ihrer bildnerischen Kompetenzen und des bildnerischen Suchens nach den ihren eigenen und wichtigen Themen auf einer nonverbalen Ebene. Sie wurden herausgefordert, gefördert und als Gruppe zu einem gemeinsamen für sie ganz neuen Erfolgserlebnis geführt. Diese temporäre Mal-Werkstatt war nur ein Baustein in dem Neuorientierungsprozess, den die Sozialarbeiter bei den jugendlichen Schulabbrechern in Gang setzten wollten. Er entstand als Reaktion auf die Ergebnisse in der Gesprächsarbeit mit ihnen und wirkte in der weiteren Arbeit mit ihnen fort. Diese Art bildnerischer Tätigkeit zur Neuorientierung und Entwicklungsförderung in einen größeren Zusammenhang einzubringen, „niedrigschwellig“, relativ spontan und durch ein Ergebnis-Ziel zeitlich eingegrenzt, stellt nur eine Möglichkeit der bildnerischen Tätigkeit dar. Als sozialarbeiterisches/sozialpädagogisches Mittel kann so bildnerische Tätigkeit gerade in krisenhaften Neuorientierungssituationen (von Schule in die Leere, von Arbeit in Arbeitslosigkeit, vom Knast in den offenen Vollzug, von Familienleben ins Singledasein u. a.) helfen, sich über seine Befindlichkeit, seine Ressourcen und Möglichkeiten „ins Bild“ zu setzen.

Die Idee der Entwicklungsfördernden bildnerischen Tätigkeit bietet laut Wolfgang Domma Schülern die Möglichkeit „genetischer Regression“, verstanden als pädagogisch intendierte Rückgriffe auf Ausdrucks- und Gestaltungsweisen, die nicht dem Lebensalter entsprechen, sondern - bezogen auf die Beeinträchtigung / Störung / Behinderung - dem Nachvollzug wichtiger

Entwicklungsschritte dienen, realisiert als sensomotorische und symbolische Auseinandersetzung und Begegnung mit Welt. Und andererseits bietet sich mit der entwicklungsfördernden bildnerisch gestalterischen Tätigkeit den Kunsttherapeuten und Künstlern, die im sozialarbeiterischen/sozialpädagogischen Kontext arbeiten, die Möglichkeit präventiv wirksam zu werden, den Sozialpädagogen und Lehrern „diagnostische“ Einblicke zu gewinnen und pädagogisch verantwortbare Handlungsschritte vorzubereiten. Für diese Arbeit sieht Domma als theoretische Basis ein (psychoanalytisches) Verständnis der problematischen Verhaltensweisen der Schüler, das deren Auffälligkeiten auch als eine Notwendigkeit zur Externalisierung / bzw. Inszenierung der Symptomatik in der Auseinandersetzung mit Menschen und sozialen Umfeldern versteht, die als ursprüngliche Bewältigungsstrategie der frühen Lebenserfahrungen, dann als generalisiertes Muster der Begegnung mit Welt, zum Schutze abgespaltener, abgewehrter Traumata, aufrechterhalten wird. Weiterhin offenbart für Domma die aktuelle Symptomatik derzeitiger Schüler auch die aktuelle, meist schwer beeinträchtigte bzw. mangelhaft ausgebildete Fähigkeit zur spielerischen, sprich: symbolischen Auseinandersetzung mit inneren und äußeren Welten, die eine frühkindliche, lustvolle und ungestörte Beschäftigung mit „Übergangsobjekten“ im Winnicott'schen Sinne nicht im ausreichenden Maße bzw. nur unter massiven traumatischen Störungen ermöglicht hat. Ebenso wird die wenig vorhandene notwendige Beziehungsbasis einer „good-enough“- Mutter, die diesen „Übergangsraum“ ja gewährleisten und mitgestalten muss, offen sichtbar (vgl. Domma, S. 382 ff). Das Angebot einer bewusst „bildnerischen Tätigkeit“, basierend auf kunsttherapeutischer, künstlerischer und sozialpädagogischer Kenntnis und Erfahrung, z.B. als **Entwicklungsförderndes Malen und Modellieren**, im Konzept einer kulturellen Sozialarbeit, könnte auf den verschiedensten Arbeitsfeldern der Sozialarbeit im besten Sinne zweckdienlich sein.

In Sozialpädagogischer Elternarbeit, einem durchaus aktuellem Thema derzeitiger sozialarbeiterischer Zielsetzungen, könnten Eltern über bildnerische Tätigkeit und künstlerischen Medien mit ihren bildnerischen Möglichkeiten bekannt gemacht werden. Die Kommunikation über Bilder kann den Eltern oder anderen Bezugspersonen das Erleben ihres Kindes näher bringen (vgl. Hubner, S. 404 ff.). Weiter können sie erfahren, wie sie die bildnerischen Medien ihren Kindern selbst an die Hand geben, wie sie »Spiel« in Gang bringen können. Sie können sich dabei der Freude am kreativen Schaffen bewusst werden und lernen vielleicht auch selbst, sich über die bildnerische Tätigkeit ihren individuellen und gemeinsamen Sorgen und Nöten zu nähern, sowie ihren Impulsen, ihren Phantasien, Gefühlen, Vorstellungen und Wünschen Ausdruck zu geben (vgl. Rubin, 1993 S. 326).

## **5. Kulturelle Sozialarbeit im System von Konzept / Methoden / Verfahren und Techniken der Sozialarbeit**

Im Zusammenhang mit den Unterschieden und Gemeinsamkeiten sozialer Kulturarbeit und kultureller Sozialarbeit und damit verknüpft, die Frage nach dem Stellenwert einer bildnerischen Tätigkeit in einer kulturellen Sozialarbeit, beschäftigte mich im Laufe meiner Arbeit die Frage, wie denn kulturelle Sozialarbeit im System von Konzept / Methoden / Verfahren / Techniken einzugliedern wäre.

Michael Galuske schreibt, dass ein Konzept, z. B. der Ansatz einer alltags- und lebensweltorientierten Sozialen Arbeit, die zur Anwendung zu bringenden Methoden auf den jeweiligen Handlungsfeldern beinhaltet und sich aus dieser Verortung die anzuwendenden Verfahren und Techniken, sowie Konstruktionen institutioneller Settings und Handlungsformen resultieren (vgl. Galuske, S. 26). Daraus folgt, dass sich innerhalb des Konzepts einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit nach den drei „klassischen Methoden“ der Sozialen Arbeit, soziale Einzel(fall)hilfe, soziale Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit die Kulturelle Sozialarbeit, diesem System folgend, den Status eines Verfahrens einnehmen würde. Die bildnerische Tätigkeit wiederum wäre innerhalb der kulturellen Sozialarbeit eine mögliche Technik, was ich im Folgenden genauer erörtern möchte.

Historisch knüpfen die drei „klassischen Methoden“ an archetypische Konstellationen im Hilfeprozess an, nämlich Hilfe für Einzelne, für Gruppen und für komplexere soziale Gebilde. Aber im heutigen Kontext gelten sie als Ausdruck für das Bestreben, an die Stelle der reinen Intuition oder spontanen Hilfeleistung, verlässliche, kalkulierbare und effektive Verfahren zu etablieren, die planvolles berufliches Handeln möglich machen. Die Beachtung von Prinzipien methodischen Arbeitens, von Anamnese - Diagnose - Behandlung, und der aus ihnen abzuleitenden Handlungsanweisungen bildet einen wesentlichen Beitrag beim Übergang von der Verberuflichung zur Professionalisierung in der Sozialen Arbeit (vgl. ebd., S. 34, ff).

Methoden im Kontext von Konzept einerseits und Verfahren und Techniken andererseits sind verallgemeinerbar und machen Aussagen über die Ziele, Gegenstände und Mittel des Handelns. Sie sind zielgerichtet, prozessorientiert und systematisch. Sie stellen Handlungskonzepte zum beruflichen Umgang mit sozialen Problemen dar, die werthaft, wissenschaftlich und auf Berufserfahrung fußend begründet sind. Diese bestimmen den Rahmen, in dem sie anwendbar sind (Setting, institutionelle und organisatorische Bedingungen), die Indikation (für welche Personen und Problemlagen geeignet bzw. ungeeignet) und das Verhältnis der methodischen Schritte zueinander und ihre Abfolge. Methoden bestimmen weiterhin sowohl das Verhältnis der Techniken zueinander wie auch den Ort spezifischer Techniken im Prozess der Hilfeleistung. Techniken und Verfahren bearbeiten Detailprobleme im komplexen Weg von der Identifikation eines Problems

zur angestrebten Problemlösung. Als Techniken / Verfahren / Intervention werden standardisierte Verhaltensweisen bezeichnet, die im Dienst methodischen Handelns zur Erreichung strategischer Ziele stehen (vgl. ebd., S. 119). Eine Entwicklungstendenz der letzten Jahrzehnte ist es, dass die Grenzen zwischen Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit in den neueren Konzepten zunehmend aufgelöst werden. Man unterscheidet danach zwischen primären Methoden (soziale Einzelfallhilfe, soziale Gruppenarbeit und soziale Gemeinwesenarbeit) und sekundären Methoden (Supervision, Planung, Beratung), zwischen klientenbezogenen und professionsbezogenen Konzepten und Methoden, die sich z.B. mit der Organisation sozialer Einrichtungen beschäftigen, wie etwa das Sozialmanagement oder die Jugendhilfeplanung (vgl. ebd. S. 164 ff).

Seit den 70er Jahren lehnten sich mehr und mehr auch Methodenentwürfe der sozialen Einzelfallhilfe und der sozialen Gruppenarbeit an psychotherapeutische Konzepte an. Beispielsweise dominieren in der Fort- und Weiterbildung in weiten Teilen Einführungen in therapeutische Ansätze, wie etwa die systemische Familientherapie, die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie, die Gestalttherapie, Psychodrama, Neurolinguistisches Programmieren, Themenzentrierte Interaktion, Encounter- und Balintgruppen, Bioenergetik, Spieltherapie, Hypnotherapie, Urschrei und Rebirthing, Logotherapie, Verhaltenstherapie, Transaktionsanalyse, Tanz-, Musik- und Maltherapie, Beschäftigungstherapie, therapeutisches Reiten u. a. (vgl. ebd., S. 133 f). Natürlich hält Michael Galuske die fraglose Übernahme psychotherapeutischer Verfahren und Techniken in der sozialpädagogischen Alltagspraxis für problematisch, unterscheiden sich doch beide Bereiche hinsichtlich Rahmenbedingungen und Handlungskontexten. Aber ebenso betont er das neue Interesse an z.B. sozialpädagogische Diagnostik oder des biographischen Verstehens und befürwortet, dass die Soziale Arbeit sich von therapeutischen Ansätzen befruchten lassen sollte (vgl. ebd., S. 136). Beispielsweise bewertet Galuske das von Carl R. Rogers ab den 40er Jahren entwickelte Beratungs- und Therapiemodell der klientenzentrierte Gesprächsführung als einen der Beratungsansätze, die aus dem Bereich der psychotherapeutischen Methoden stammend auch außerhalb des therapeutischen Sektors in allen Bereichen der institutionalisierten Beratung eine weite Verbreitung gefunden haben. Er schreibt: „Für die Adaption der klientenzentrierten Beratung in der Sozialen Arbeit dürfte förderlich gewesen sein, dass sie auch konzeptionell eine gewisse Nähe zu bestimmten Ansätzen der sozialen Einzelfallhilfe aufweist.“ (ebd. S. 179). In Rogers Ansatz stehen in besonderer Weise die Selbstheilungskräfte des Individuums, seine Fähigkeit, mit zeitweiligen Störungen von Wahrnehmung und Anpassung bei gezielter Unterstützung selbst fertig zu werden, im Mittelpunkt. Die dem Menschen laut Rogers innewohnenden Tendenz zur so genannten Aktualisierungstendenz (Selbstaktualisierung oder Selbstverwirklichung) ist der angeborene Initiator des Verhaltens. In der Auseinandersetzung mit der Umwelt bildet sich ein Selbstkonzept, ein (wertendes) Bild des Indi-



viduums von sich selbst, das im Idealfall organisiert, beweglich und konsistent ist und somit flexibel auf (neue) Umweltreize zu reagieren vermag (vgl. ebd., S. 180). Als eine Technik lebendigen Lernens und lebendiger Kommunikation, die therapeutische Effektivität hat und nachhaltige Veränderungen zustande bringt, gilt die von Ruth Cohn ab den 50er Jahren in den USA entwickelte themenzentrierte Interaktion (vgl. ebd., S. 259). Der Tradition der humanistischen Psychologie verpflichtet, ist die themenzentrierte Interaktion im Wesentlichen durch eine ganzheitliche Betrachtung des Menschen in seinen Dimensionen Kopf, Herz, Hand gekennzeichnet und muss den physischen, den emotionalen und den intellektuellen Bedürfnissen von Menschen gerecht werden (vgl. ebd., S. 260).

Die spezifischen Belastungen des sozialpädagogischen Feldes, seine Widersprüchlichkeiten und Paradoxien tragen dazu bei, bei therapeutischen Verfahren um Hilfe nachzusuchen. Die Aufklärung der eigenen Biographie, die Aufdeckung individueller Gründe für aktuelle Deformationen (Selbstreflexion), die Betroffenheit, also das Mitleiden bzw. Mitempfinden und Mitleben mit denjenigen Personen, die als Klienten mit dem Sozialarbeiter in Kontakt kommen, sind weitere Motive. Über die Hilfe zur (besseren) Lebensbewältigung hinaus finden sich eine Vielzahl an Handlungskontexten, in denen Therapeuten oder Psychologen einerseits und Sozialarbeiter und Sozialpädagogen andererseits gemeinsam an einem Problem arbeiten. So arbeiten Therapeuten in der Heimerziehung ebenso mit Sozialpädagogen zusammen, wie Sozialarbeiter in der Kinder- und Jugendpsychiatrie mit unterschiedlichsten Therapeuten (vgl. ebd., S. 135). Galuske hält es, um zu einem dezidiert sozialpädagogischen Methodenverständnis zu kommen, für notwendig, zu überprüfen, wo Chancen und Grenzen der Verwendung therapeutischer Ansätze in sozialpädagogischen Handlungskontexten liegen könnten und wie so genannte „rekonstruktive“ Verfahren der qualitativen Sozialforschung für den Bereich der Praxis Sozialer Arbeit nutzbar zu machen wären (vgl. ebd., S. 169).

Spezifische Verfahren, die die Konstruktion der Biographie durch die Subjekte selbst aufdecken und verstehbar machen und damit einem fachlichen Diskussionsprozess öffnen, ist z.B. das narrative Interview und könnte ebenso das Entwicklungsfördernde Malen und Modellieren sein.

Beim narrativen Interview geht es darum, den Informanten durch gezielte Erzählanreize in einen Erzählfluss zu bringen, im Rahmen dessen er - gefiltert durch den Fokus seiner subjektiven Relevanzstruktur - bedeutsame Aspekte seiner Biographie rekonstruiert. (vgl. ebd., S. 219). Beim Entwicklungsfördernden Malen und Modellieren geht es darum, durch bildnerische Tätigkeit diesen Erzählfluss anzuregen und damit symbolische Probehandlungen zu „begehen“, die ihre Übertragung in die reale Lebenssituation finden können.

Bildnerische Tätigkeit, bzw. entwicklungsförderndes Malen und Modellieren, als Mittel der kulturellen Sozialarbeit lassen sich danach als präventive Interventionstechnik mit klienten- und themenzentriertem Aktionsansatz im System Konzept/Methoden/Verfahren und Techniken verorten.

## 5.1 Die bildnerische Tätigkeit als ein Mittel kultureller Sozialarbeit in der Schule

Sozialarbeit in der Schule sieht sich einem breiten Feld von Aufgaben und Anliegen gegenüber und es ist mir im Zusammenhang mit meinem Anliegen klar, dass die Frage nach der bildnerischen Tätigkeit als ein Mittel kultureller Sozialarbeit in der Schule nur eine untergeordnete Rolle spielen kann. Mein Anliegen war es, darzustellen, dass die bildnerische Tätigkeit ein enorm potentes kulturelles Mittel für die Schulsozialarbeit sein kann, um sie beim Erreichen der gestellten Aufgaben zu unterstützen.

Inzwischen ist allgemein bekannt, dass die Eröffnung von neuen Erfahrungs- und Lernräumen Schülern, die an den herkömmlichen Konzepten von Schule scheitern, hilft, durch Bezug auf eigene praktische und handwerkliche Fähigkeiten und Fertigkeiten ihr Selbstwertgefühl zu stärken und sie damit neue Entwicklungschancen erhalten (vgl. Schmidtchen, S. 192). Und ebenso weit verbreitet ist die Aufforderung, Schule für die Zukunft als Bestandteil eines sozialen Netzwerkes für Kinder und Jugendliche, als sozialer Ort und nicht mehr ausschließlich als „Lernfabrik“ zu verstehen und den Kanon der Bildungs- und Erziehungsziele zu erweitern, sowie die wissenschaftsorientierten und kognitiven Lernkonzepte durch Modelle des erfahrungsorientierten Lernens zu ergänzen. Auch der Grund ist hinlänglich bekannt: „Mit den herkömmlichen Verfahren und Möglichkeiten der Unterrichtsschule kann auf die sich verschärfenden Probleme und Themen aus der außerschulischen Lebenswelt der Schüler kaum erfolgreich eingegangen und reagiert werden.“ (ebd. S. 177)

Um sich in der kulturellen Sozialarbeit sicher zu bewegen und sich dieser Aufgabe widmen zu können, sollten Sozialpädagogen auf einen Fundus an unterschiedlichsten gruppenbezogenen bildnerischen Übungen und hiermit verbundenen Praxiserfahrungen sowie auf kunsttherapeutischen Kenntnisse zurückgreifen können (vgl. Peez, S. 131). Sie sollten das erforderliche Engagement und die menschliche Zuwendung für die Aufgabe mitbringen aber gleichzeitig darum bemüht oder besser, daran stark interessiert sein, ihre ästhetisch-handwerklichen Kompetenz zu erweitern, wobei klar sein muss, dass Sozialpädagogen nicht die Qualifikation, die Intensität und die Empathie von professionellen Künstlern erreichen können (vgl. Treptow, S. 195).

Sozialarbeiter, die wenig Erfahrung mit Techniken aus dem künstlerisch/kulturellen Bereich haben, sollten sich als Handlungsstrategie weniger die schwer nachvollziehbare Rolle eines Künstlers vorlegen, sondern eher die eines Trainers einnehmen. Dabei sollten sie Vertrauen in die eigene Wahrnehmung haben und beachten, dass sich Erfolgsdruck und damit einhergehende Versagensangst auf die Teilnehmer überträgt, was zu Spannung und Unsicherheit in der Gruppe führt. Er sollte „wach“ sein, um die einzelnen Teilnehmer, aber auch die Gruppendynamik wahrzunehmen, um eventuell entsprechend zu reagieren und mit Neugier den bildnerischen Gestaltungsprozess der Gruppe und ihrer einzelnen Mitglieder begleiten und dazu aus der Rolle einer „Autoritätsperson“ aussteigen und die eines Mit-Arbeiters und

Wegbegleiters einnehmen. Seine Aufgabe ist u. a. die Experimentierfreude der Teilnehmer zu unterstützen, überraschende Änderungen flexibel zu handhaben und für außergewöhnliche Gestaltungsformen offen zu bleiben und „Raum“ zur Verfügung zu stellen (vgl. Huck - Schade, S. 63 f).

Wer selbst Bilder schafft, erlangt eine andere Einstellung dazu und so auch zu elementaren Ausdrucksformen und gewinnt mit eigener bildnerischer Tätigkeit Bewegungs- und Handlungsfreiheit und Urteilskraft und die Kompetenz, offen, sensibel und sicher Hilfen und Anregungen zu geben und mit seiner Begleitung, Beratung und Urteil, vertrauensbildend und damit stärkend auf das Selbstvertrauen von Klienten zu wirken (vgl. Scheel, S. 18).

Weiter wäre es für kulturelle Sozialarbeit von großem Nutzen, wenn sich Künstler für ihr kulturelles Engagement in sozialen Arbeitsfeldern durch eine Qualifizierung auf dem Gebiet der Sozialen Arbeit und Pädagogik in die Lage versetzen, den Anforderungen der sozialen Arbeit adäquat Rechnung zu tragen, ähnlich wie im Bereich der Kunsttherapie ein abgeschlossenes Studium im Bereich Kunst und ein Studium der Kunsttherapie Voraussetzung dafür ist, als Kunsttherapeut zu arbeiten.

Bei der gemeinsamen bildnerischen Tätigkeit sollten sich die Begleiter (Künstler, Kunsttherapeuten, Sozialarbeiter) nicht an ihren ästhetischen Kriterien orientieren, sondern daran, was der „Klient“ ausdrücken will und kann. Sie unterstützen seinen Willen und sein Vermögen und geben, wenn nötig, technische Anleitungen dazu (vgl. Schottenloher 2002, S. 124). Ihre Aufgabe ist u. a. die Experimentierfreude der Teilnehmer zu unterstützen, überraschende Änderungen flexibel zu handhaben und für außergewöhnliche Gestaltungsformen offen zu bleiben und „Raum“ zur Verfügung zu stellen. (vgl. Huck - Schade, S. 63 f). Sie sollten mit Neugier den bildnerischen Gestaltungsprozess der Gruppe und ihrer einzelnen Mitglieder begleiten und dazu aus der Rolle einer „Autoritätsperson“ aussteigen und die eines Mit-Arbeiters und Wegbegleiters einnehmen. Die „Begleiter“ sollten Vertrauen in die eigene Wahrnehmung haben und beachten, dass sich Erfolgsdruck und damit einhergehende Versagensangst auf die Teilnehmer überträgt, was zu Spannung und Unsicherheit in der Gruppe führt. Sie sollten „wach“ sein, um die einzelnen Teilnehmer, aber auch die Gruppendynamik wahrzunehmen, um eventuell entsprechend zu reagieren.

Für Teams, die sich z.B. aus Lehrern, Sozialarbeitern, Erziehern und Künstlern zusammensetzen, ist es wichtig, gemeinsam ein differenziertes Konzept für das entsprechenden Projekt erarbeitet zu haben, in dem Arbeitszeit, Mittel, Raum und Kompetenzen beachtet werden. Oft stehen bei der Durchführung die Künstler mit ihrer Profession im Vordergrund, aber die im Hintergrund begleitenden Lehrer/Sozialarbeiter/Erzieher, die in den meisten Fällen einen längeren und engeren Kontakt zur Teilnehmergruppe haben, sind mindestens genauso wichtig für den Erfolg einer regelmäßigen wöchentlichen Sitzung, eines Seminar oder Workshops. Sie können einen regulierenden, Hilfe leistenden Background bilden und ihre Mitarbeit ist durchaus erwünscht (vgl. ebd., S. 64).

Wäre eine Sozialarbeit mit kulturellen Mitteln und Methoden eine Erweiterung der sozialarbeiterischen Möglichkeiten der Schulsozialarbeit, um auf die sich verschärfenden Probleme in der Schule zu reagieren? Wie kann kulturelle Sozialarbeit im Praxisfeld Schule aussehen und wo würde sie sich angliedern, womit vernetzt werden können?

## **5.2 Die Situation der Sozialarbeit an der Schule: Schulsozialarbeit**

Die Entwicklungen im Schulsystem, Schülerinnen und Schüler nicht nur als „Lernende“ und ausschließlich in ihrer Schülerrolle zu begreifen, sondern zu berücksichtigen, dass Schüler immer auch Kinder und Jugendliche, also Personen mit vielfältigen Bedürfnissen und Interessen, mit unterschiedlichen sozialen Bezügen und konfrontiert mit vielschichtigen Entwicklungsaufgaben und Problemen der Lebensbewältigung sind, eröffnete neue Chancen einer Annäherung und Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule.

Als eigenständige Kategorie von Jugendsozialarbeit wurde Schulsozialarbeit erst, als das Projekt „Schulsozialarbeit - Sozialpädagogische Förderung von Schülern“ des Deutschen Jugendinstituts von 1979 bis 1985 den Begriff als unabhängigen Terminus als eine in der Schule praktizierte Sozialpädagogik von dem allgemeinen Fachbereich der Sozialpädagogik abgrenzte und manifestierte. Bis 1970 wurde der Begriff der Sozialpädagogik in Deutschland nicht weiter differenziert, obwohl es den amerikanischen Vorläufer „School Social Work“ seit 1906 in einigen US-Großstädten gab (vgl. Schmidtchen, S. 40).

1991 wurde im Kinder- und Jugendhilfegesetz Schule zu einem eigenen anerkannten Handlungs- und Sozialisationsfeld für die Jugendhilfe erklärt und so die Verpflichtung zur Kooperation rechtlich verankert. Damit war der Grundstein für die Schulsozialarbeit in Deutschland gelegt (vgl. Olk, u. a., S. 37). Seither werden unter dem Oberbegriff Schulsozialarbeit alle Aktivitäten verstanden, die dazu beitragen, in der Schule Konflikte und Diskrepanzen bei Schülerinnen, Eltern und Lehrerinnen abzubauen, auf eine soziale Verbesserung des Schullebens einzuwirken und sich mit Hilfe der Zusammenarbeit mit öffentlichen und privaten Einrichtungen um eine Öffnung der Schule nach innen und außen zu bemühen. „Lebensweltorientierung“ ist sowohl auf der Ebene übergreifender fachlicher Leitlinien (in Gestalt der Strukturmaximen Prävention, Dezentralisierung/Regionalisierung, Alltagsorientierung, Ganzheitlichkeit und Partizipation) als auch auf der Ebene von Handlungskonzepten und Methoden (wie Netzwerkarbeit, offene Beratungsansätze und Gemeinwesenarbeit) operationalisiert worden. Danach ließen sich auf der Grundlage des § 1 SGB VIII und der „Strukturmaximen“, im Achten Jugendbericht spezifisch sozialpädagogische Zielsetzungen und Handlungsformen auch für den Bereich der Schule und ihres Umfeldes entwickeln und vor allem Prinzipien wie „Lebensweltorientierung“, „Partizipation“ und „Stärkung der Selbsthilfe“ zu durchgängigen Grundlagen

ihres Handelns machen. Auf der Ebene der rechtlichen Vorgaben(vgl. § 81 KJHG, SGB VIII) wurden die Zusammenarbeit mit Schulen und Stellen der Schulverwaltung in einem klaren Auftrag der (öffentlichen) Jugendhilfe konkretisiert (vgl. Olk, Bathke, Hartnuß, S. 33).

Schulsozialarbeit gilt als Arbeitsfeld der Jugendsozialarbeit. Deren Ziele sind der Aufbau und die Erweiterung fehlender kognitiver, emotional - motivierender und motorischer Sachkompetenz, Sozial - und Selbstkompetenz der Jugendlichen im Sinne des SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz, Hilfen zur Erziehung). Kinder- und Jugendarbeit am Ort und im Umfeld der Schule (nach § 11 KJHG, SGB VIII) umfasst Jugendberatung, außerunterrichtliche Freizeit-, Kultur- und Bildungsangebote, kulturelle, naturkundliche und technische Bildung in Arbeitsgemeinschaften und Zirkeln, Jugendarbeit in Spiel, Sport und Geselligkeit, Kinder- und Jugenderholung (Mitwirkung an Klassenfahrten und Exkursionen), Früh- und Nachmittagsbetreuung, Stadtteilarbeit.

Schulbezogene Jugendsozialarbeit (nach § 13 KJHG, SGB VIII), wie schulbezogene Hilfen für benachteiligte und gefährdete Kinder und Jugendliche (z.B. mit Lern- und Leistungsstörungen, Verhaltensauffälligkeiten, Problemen im Sozialverhalten, Schulunlust, Gewaltbereitschaft, Beziehungsstörungen, Abschlußgefährdungen etc.) umfasst Beratung bei individuellen Problemen in Elternhaus und Schule, sozialpädagogische Hilfe bei gravierenden Einschnitten im Leben von Kindern und Jugendlichen (z.B. Trennung der Eltern) und Beratung von Eltern, Lehrern und Schulleitern in Bezug auf benachteiligte Kinder und Jugendliche. Jugendberufshilfe und Berufsvorbereitung, als drittes Segment des modernen leistungs- und angebotsorientierten Hilfe- und Unterstützungssystems der Jugendhilfe bietet Orientierungshilfen (z.B. über Exkursionen, Vermittlung, Begleitung und Nachbereitung von Praktika), berufsbezogene Beratung, Bewerbungs- und Vermittlungshilfen sowie Unterstützung bei der Berufsfindung (vgl. Olk , S.14 ff).

Schulsozialarbeit folgt „dem Prinzip der Gemeinwesenorientierung, das alle Betroffenen (also Schüler wie Lehrer, Erzieher) eines sozialen Raumes (hier Schule) in die Arbeit mit einbeziehen will, um durch eine konstruktive Auseinandersetzung mit beeinträchtigenden Problemen und einer gemeinsamen (basisdemokratischen) Erarbeitung von Lösungsstrategien die Lebensqualität vor Ort zu steigern.“ (vgl. Schmidtchen, S. 52). Gemeint sind sowohl Maßnahmen zur Verbesserung der Infrastruktur und zur Entwicklung der Erholungs-, Kommunikations- und Experimentierräume im Schulalltag, als auch Maßnahmen und Angebote der Beratung, psychosozialen Hilfe und Kooperation zwischen allen beteiligten Gruppen (Lehrer untereinander, Sozialpädagogen und Lehrern, sowie zwischen Lehrern, Eltern und Schülern).

Diagnose und Behandlung von Schul- und Erziehungsschwierigkeiten, Schulgesundheitspflege, Freizeiterziehung in Schulclubs, Förderung von Elternarbeit und Schülermitverantwortung, problemorientierte Beratung von Schülern, Lehrern sowie der Institution Schule gehören danach zu den Aufgaben einer präventiv orientierten Schulsozialarbeit (vgl. Olk, Bathke, Hartnuß, S. 21). Indem Schulsozialarbeit die Kinder und Jugendlichen am Ort der Schule „aufsucht“, hat sie die

Möglichkeit, Kinder bereits früh in ihrer Entwicklung zu fördern und zu unterstützen und auf diese Weise mögliche Prozesse des Scheiterns und der Ausgrenzung präventiv mit intervenierenden Angeboten und Leistungen systematisch zu vermeiden. Im Bedarfsfall können gezielte Angebote und Maßnahmen der einzelfallbezogenen Hilfe, Unterstützung und der Weitervermittlung an außerschulische Dienste und Einrichtungen initiiert werden (vgl. Schmidtchen, S. 184).

Schulsozialarbeit als Kooperation von Schule und Jugendhilfe soll den Raum schulischer Sozialisation um sozialpädagogische Sichtweisen, Handlungsstrategien und Unterstützungsleistungen für Kinder und Jugendliche erweitern (vgl. Gögercin, S. 140). Konkret sollte also Schulsozialarbeit Probleme wie Lernunlust, psychische Auffälligkeiten, Aggression, Gewalt, Drogen, Schulverweigerung bearbeiten, weil sie in vielfältiger konflikthafter Form den schulischen Alltag bestimmen. Diese Probleme werden zwar in der Regel als Indikatoren einer benachteiligten Lebenssituation erkannt, doch fehlt es im regulären Unterricht an Zeit, diesen nachzugehen und für die Betroffenen geeignete Hilfsangebote zu machen (vgl. Schmidtchen, S.130 ff.).

Durch ein sozialpädagogisches Handlungsrepertoire und edukatives, korrekatives und präventives Intervenieren soll versucht werden, einen geordneten Unterrichtsablauf in den Klassen sichern zu helfen. Casemanagement, Einzelfallhilfe und Gruppenarbeit in Klassen oder offenen Gruppen sollen dazu beitragen, Sozial- und Lerndefizite besser zu bearbeiten und zu überwinden. Schülern und Eltern werden Sozialpädagogische Hilfestellung und problembezogene Maßnahmen („Krisengespräche“), Beratung und Betreuung angeboten. Darüber hinaus gehender Hilfebedarf wird abgeklärt und erste Kontakte vermittelt. Schulsozialarbeiter betreiben die Vernetzung der Angebote von Schule mit denen der Jugendhilfe, dem schulpсихologischen Dienst, dem Jugendamt, der Mobilen Erziehungshilfe, usw. Durch gezielte Zusammenarbeit bei der Gestaltung des Unterrichts können sozialpädagogisch orientierte Unterrichtsprojekte geplant und durchgeführt werden (Schulsozialarbeit im unterrichtlichen Bereich). Um zusätzliche, interessenorientierte Möglichkeiten der Bildungsarbeit von Kindern und Jugendlichen zu fördern, initiieren Schulsozialarbeiter im Rahmen von Schülerclubs und Schulstationen innerhalb der Schule oder in Kinderfreizeiteinrichtungen im schulnahen Stadtteil mit den Horteinrichtungen zusammen die Mitgestaltung, Organisation und Betreuung von Pausen- und Schülertreffs (Schulsozialarbeit im außerunterrichtlichen Bereich). Sie gestalten Nachmittage unter spezifischen Aktivitätsschwerpunkten und organisieren Spiel- und Freizeitaktionen, die die Freizeitinteressen der Jugendlichen aufgreifen und Möglichkeiten der Gestaltung (oft in Kooperation mit anderen Trägern und Institutionen) erschließen. Schulische Freizeiten und Klassenfahrten werden mit organisiert und betreut. Durch gezielte Einzelfallhilfe und Gruppenarbeit bieten Schulsozialarbeiter Hilfe beim Übergang von der Schule in den Beruf an. Gezielte Unterstützung bei Bewerbungstraining, Lehrstellensuche, Vorstellungsgespräche, Betriebspraktika u. a. wird in Workshops und Aktionswerksstätten angeboten (vgl. Gögercin, S. 140 ff).

Schulsozialarbeiter sind außerdem in Bezug auf die „Lebensweltorientierung“ sozialer Arbeit, also „soziale Ressourcenerschließer“, da ihnen in der Schule als soziales Umfeld eine wichtige Vermittlungsfunktion zwischen Schule und Gemeinwesen zukommt. Dies gilt sowohl für die Vermittlung zwischen der pädagogischen Institution Schule und dem örtlichen System der Jugendhilfe (örtliches Jugendamt, freie Träger etc.) als auch für die Beziehung zu Institutionen wie Vereinen und Verbänden, Betrieben, Kirchen, Arbeitsamt etc. Dabei werden natürlich auch die Ressourcen des Stadtteils (sowohl in Form der informellen Netzwerke und Personengruppen als auch in Gestalt der formellen sozialen Dienste und Leistungen) für die Schule und ihre Anforderungen genutzt. Da Schulsozialarbeiter das breite Spektrum der angesprochenen Aufgaben und Ansätze nicht allein bewältigen können, suchen sie sich kompetente Partner in der Schule und in ihrem Umfeld bei. Schulsozialarbeit trägt so zur Vernetzung bestehender Angebote bei und kann so zu einer Agentur neuer Formen der Kooperation und Vernetzung im sozial-räumlichen Umfeld der Schule werden (vgl. Olk, S.193).

Eine dieser neuen Formen der Kooperation und Vernetzung soll im folgenden Punkt vorgestellt werden.

## **6. Praxisbeispiel:**

### **Das Modellprojekt Kinder-Kunst-Werkstatt an Schulen in Treptow - Köpenick**

Das Modellprojekt „Kinder-Kunst-Werkstatt“ initiierte Frau Dr. Heike Meves im Januar 1998 mit der Hochschule der Künste Berlin und dem Schulamt Köpenick. an der 13. Grundschule Köpenick. Verhaltensauffällige Kinder, die in so genannten BEO - Klassen (10 Kinder, eine Sonderpädagogin, eine Heilpädagogin) ganztags beschult und betreut wurden, erhielten ein zusätzliches Angebot in Form einer Arbeitsgemeinschaft mit der Bezeichnung: „Freies bildnerisches Gestalten zur individuellen Förderung“. Im Mittelpunkt dieses neuen Projektes einer bildnerischen Gruppenarbeit standen verhaltensauffällige Kinder, die für ihre ganzheitliche Entwicklung dringenden Förderbedarf hatten.

Die Kinder-Kunst-Werkstatt war ein Modellprojekt, dass für die Zukunft Möglichkeiten aufzeigen sollte, wie sich die präventiven und integrativen Aufgaben einer Ganztagsbetreuung an Schulen durch bildnerische Erfahrungen und Erlebnisse ergänzen lässt, um die Qualität von Schulsozialarbeit zu steigern und das Schulleben zu bereichern. Unter dem Leitgedanken der „Entwicklungsförderung“ wollte das Projekt mit bildnerischer und gestalterischer Tätigkeit in Kleingruppenarbeit und ergänzender intensiver Einzelbetreuung, Kinder in ihrer Entwicklung stabilisierend begleiten und ihre Persönlichkeit stärken. Das Modellprojekt wurde als eine besondere Form der ambulanten Jugendhilfe geplant, die die Kinder am „gemeinsamen Lebensort Schule“ aufsucht und dort den Kindern Angebote im Rahmen außerschulischer Kinder - und Jugendbildung (niederschwellige Angebote) unterbreitet. Eine präventive Arbeit, die langfristigen

stationären und teilstationären Maßnahmen und größeren Konflikten (z.B. Aggressionen/Gewalttaten) vorbeugend entgegenwirken sollte.

„Entwicklungsförderndes Malen und Modellieren“ (EMM) war Ausgangspunkt und Kern des Projektes. Es stellte die Förderung der bildnerischen Sprache von Kindern in den Mittelpunkt der Arbeit der begleitenden Künstler und Kunsttherapeuten. Es bot qualifizierte Begleitung durch Zweier-Teams, im Idealfall bestehend aus Mann und Frau, die nicht in den Unterricht der Kinder einbezogen waren und wollte den Kindern mit dem Erlebnis ihrer eigenen bildnerischen Sprache Möglichkeiten eröffnen, starke Eindrücke und Erlebnisse auf diesem Weg zu verarbeiten und ihnen so helfen, mit emotionalem Druck und Konfliktsituationen anders umzugehen.

Für eine Kontinuität in der Gruppenzusammensetzung war es erforderlich, einen klaren zeitlichen Rahmen und verbindliche Regeln sowie eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen. In eigens dafür umgestalteten Unterrichtsräumen, die nun einen meditativen und konzentrationsfördernden Charakter anstrebten, konnten die Kinder ohne Ergebnisdruck und Bewertung ihr eigenes Thema wählen und in Kleingruppen von 3 - max. 6 Teilnehmern oder einzeln gefördert, zeichnen, malen oder modellieren. Die Kinder wurden angeregt, eigene kreative Möglichkeiten zu entwickeln und ermutigt, verborgene oder verdrängte Ängste, Wünsche und Gefühle bildnerisch zu gestalten und innerhalb der Kleingruppe dazu einen Kommunikationsprozess zu gegenseitiger Akzeptanz, gegenseitigem Verständnis und gegenseitiger Hilfe zu beginnen. Der Ablauf der Stunden war so geplant, dass er es zuließ, sich anschließend über die Bilder auszutauschen, aber der besondere Aspekt von EMM war der nonverbale Umgang mit den eigenen Emotionen, Frustrationen, Ängsten und Aggressionen. Dabei kommt es dem Anliegen natürlich sehr entgegen, dass sich die Kinder im Grundschulalter noch im Übergang vom bildhaft-konkreten Denken zum sprachlich-abstrakten Denken befinden und daher der Zugang zu ihrer eigenen Bildsprache noch näher liegt und noch geöffnet ist, wie ich weiter oben schon ausgeführt habe.

Die beteiligten Kunsttherapeuten maßen dem Erleben des Gestaltungsprozesses besondere Bedeutung zu, während für den Unkundigen nicht immer zu erkennen war, warum das fertige Endprodukt zeitweilig oder ganz in den Hintergrund treten sollte. Sie vertraten die Auffassung, dass es für ein Kind, das immer flüchtig und hastig gemalt hat, ein Fortschritt sein kann, wenn es sich über einige Stunden konzentriert einem Bild zuwendet. In einem anderen Fall mag es umgekehrt gewesen sein, dass sich jemand von einer eher ängstlichen und angespannten Arbeitsweise lösen und mehr Risikobereitschaft und Spontaneität wagen und in einer Stunde eine ganze Serie von Bildern entstehen konnte. Eine Entwicklung kann nach Meinung der Kunsttherapeutinnen auch deutlich werden, wenn sich ein Kind mehr Raum nimmt und größere Bilder bewerkstelligt. Ihre Erfahrungen und Erkenntnisse brachten die Kunsttherapeuten in die gemeinsame Arbeit mit den Künstlern und Sozialpädagogen ein. Um die schwierige Förderarbeit auf Dauer bewältigen zu können, erhielten die Mitarbeiter eine pädagogisch-psychologische Qualifizierung und regelmäßige Supervision, die im Rahmen des Modellprojektes auf hohem Niveau aufgebaut werden sollten.



Im Jahr 2000 hatten sich neue Konstellationen ergeben und das Projekt im MSBW e.V. einen neuen Träger gefunden. EMM ließ sich nun nur noch in Zusammenhang mit Schulstationen, einem effizienten sozialpädagogischen „Stützpunkt“ an Grundschulen realisieren. Erst mit der Zeit wurde den Initiatoren, Projektkoordinatoren und Mitarbeitern bewusst, dass die Kinder-Kunst-Werkstätten am erfolgreichsten arbeiten würden, wenn sie in den Schulen in die sozialpädagogische Arbeit der Schulstationen eingebettet waren. So entwickelte sich das Modellprojekt Kinder-Kunst-Werkstatt mit insgesamt drei Bereichen, die miteinander in Kontakt standen und sich sinnvoll ergänzten zu seiner konzeptionell wirksamsten Form. Auf dem Höhepunkt der Aktivitäten war das Projekt in unterschiedlichen Konstellationen an acht Grund- und Sonderschulen in Treptow - Köpenick vertreten. Die Schulstationen bildeten nun den „Basisbereich“ und Einstieg für die Idee unserer bildnerischen Tätigkeit mit den Kindern an den jeweiligen Schulen. Sie leisteten präventive und integrative Arbeit durch Hilfestellung während und nach dem Unterricht. Ziel war, dass für das einzelne Kind nach einer akuten Stress-Situation das Lernen im Klassenverband wieder möglich wird und alternative Lern- und Begleitungsangebote zum Unterricht zu schaffen.

Die Schulstationen allgemein sollten maßgeblich dazu beitragen, dass Schulen sich als „Lebensraum“ weiterentwickeln. Perspektive war: Schulen nicht mehr nur als einen Ort der Wissensvermittlung zu verstehen, sondern auch als Begegnungsstätte und als Ort, an dem auch ganzheitliches Leben, Lernen und Wachsen möglich wird. Deshalb wurden der Aufbau und die Einrichtung der Schulstationen in enger Zusammenarbeit mit Kindern, Lehrern, Schulleitung, den Kollegen und Künstlern vorgenommen. Zunächst wurden die Klassenräume derart umgestaltet, dass sie sich für die Kinder als Nutzer der Schulstationen deutlich von den Unterrichtsräumen unterschieden. Funktional wurden dazu verschiedene Raumbereiche geschaffen und voneinander abgegrenzt. Es entstanden kindgerecht eingerichtete Räume, für die unterschiedlichen Ansprüchen einer Schulstation: z.B. Ruhe -, Bastel -, Tobe -, Spiel -, Lern - und Gesprächsecke.

Das Projekt Kinder-Kunst-Werkstatt unterhielt sechs Schulstationen in Treptow - Köpenick und leistete präventive und integrative Arbeit in der Schule, bot vormittags unterrichtsbegleitend Einzelförderung und nachmittags Gruppenarbeit in offener Schülerarbeit an. Während des Unterrichts, kamen Kinder, die kurzfristig den Unterricht verlassen mussten und denen das Lernen im Klassenverband wieder ermöglicht werden sollte. In enger Zusammenarbeit mit den Lehrern wurden diese Kinder betreut, beraten, gefördert, Aufgaben erledigt und Konflikte geklärt. Nach dem Unterricht, in den Pausen und Freistunden boten die Schulstationen, Entspannung, Zeit für Gespräche, Hilfe bei Hausaufgaben, thematische Projektgruppen, Freizeitangebote, Spiele und Austauschmöglichkeiten.

Die Offene Kunstwerkstätten boten sowohl Schülergruppen unterrichtsbegleitend als auch nach dem Unterricht Hortkindern und anderen die Möglichkeit gestalterisch und handwerklich, moto-

rische und geistige Fähigkeiten zu entwickeln, die so im Unterricht nicht abgerufen und gefördert werden können. Die Werkstatträume wurden als ein erster programmatischer Punkt gemeinsam mit den Kindern eingerichtet und in ihrem Sinne umgewandelt.

Zum „Klientel“ gehörten Kinder, die in ihren Familien und in ihrer Schulsituation vor schwierigen und für sie unlösbaren Problemen standen. Oftmals fehlte den Kindern neben der Mutter eine Vaterfigur, an denen sie sich orientieren oder im sozialen Umfeld Kontaktpersonen, mit denen sie ihre Probleme besprechen können. In der offenen Kunstwerkstatt fanden sie durch die Künstler beispielhaft Anlehnung und Anleitung und hatten auch hier die Möglichkeit ihre Erfahrungen auch in symbolischer Form zu leben und auszudrücken. Die Kinder lernten mit Werkzeug umzugehen und in verschiedensten Materialien ihre eigenen Ideen kreativ und flexibel zu verwirklichen. Ziel war, dass sie positives Selbstwertgefühl erleben, Teamgeist, den Sinn von Geduld und Ausdauer, den eigenen Stolz und die Anerkennung anderer über ihre selbst geschaffenen Arbeiten. Neben den vielfältigen Möglichkeiten hier zu gestalten, gab es eine Sitzecke zum Tee trinken und unterhalten.

Seit 2001 arbeiteten 10 Künstler und Kunsttherapeutinnen an fünf Schulen. 2002 wurde das Projekt auf 18 Mitarbeiter erweitert. Mit 2 Projektleiterinnen, 3 Kunsttherapeutinnen, 4 Künstlern zur Ausgestaltung der Schulstationen und Arbeit in Kunstwerkstätten und 12 Sozialpädagogen und pädagogischen Mitarbeitern konnte das Projekt bis zum Dezember 2003 fortgeführt werden.

Im Gegenlauf zu unserer auf Ebene der Schulen angenommenen, anerkannten und an Erfolg reichen Arbeit, schätzte der Träger unser Projekt als für ihn finanziell zu aufwendig, zu uneindeutig und zu kompliziert ein und kündigte seine Trägerschaft nach dem Wegfall weiterer Finanzierungsquellen auf. Auf Grund der schwierigen Finanzlage in Berlin und der allgemeinen Ökonomisierungstendenzen in allen öffentlichen kulturellen und sozialen Bereichen konnten selbst an der Projektidee interessierte Träger das Projekt nicht in ihr Programm aufnehmen. Trotz der sich zuspitzenden schulpolitischen Diskussion und der hoffnungsvollen Entwicklung der Ganztagschuleninitiative wurde das Projekt nach 2003 vom Träger abgelehnt und durch die entscheidenden Berliner Stellen nicht weiter gefördert.

Das Modellprojekt Kinder-Kunst-Werkstatt hat auf Grund der gesellschaftlichen Situation und deren Anforderungen an Projekte ein großes Paket schnüren müssen, um in ihrem eigentlichen Anliegen, den Schülern neben dem Kunstunterricht ein anderen Zugang zu ihrer eigenen bildnerischen Sprache zu erhalten und ein klientenzentriertes Entwicklungsförderndes Malen und Modellierens anzubieten, tätig werden zu können. Das Projekt musste sowohl Schulstationen, ein Instrument von Schulsozialarbeit, in der Kulturelles nur eine untergeordnete Rolle spielt, als auch offene Kunstwerkstätten, die im Zusammenhang mit meinem Thema ein Teil von Kulturarbeit in der Schule verkörpert, aufbauen und betreiben.

So bekam das Projekt binnen kurzer Zeit institutionell als auch inhaltlich „drei Beine“ verschrieben, was die Situation lange kompliziert gestaltete. Für die Mitarbeiter (Erzieher, Sozialarbeiter, Künstler und Kunsttherapeuten) in ihren Funktionen als Künstler, Kunsttherapeuten und Sozialarbeiter waren die Aufgabenfelder oft gegenseitig uneinsichtig, was im Arbeitsalltag zu Komplikationen führte.

Aus heutiger Sicht muss ich aber einräumen, dass sich in den Schulen, wo alle drei Segmente tätig sein konnten, die Sinnigkeit der erweiterten Projektidee in der Praxis im Zusammenspiel der drei verschiedenen „Disziplinen“ am deutlichsten dargestellt hat. Für meine eingangs gestellte Frage nach kultureller Sozialarbeit zwischen Kulturarbeit und Sozialarbeit bekam das Projekt im Nachhinein eine Schlüsselstellung: Mit den Schulstationen war das Projekt in der Schulsozialarbeit verankert. Mit dem Angebot einer offenen Kunstwerkstatt für alle leistete das Projekt eine klassische soziale Kulturarbeit. Mit dem dritten Segment des EMM arbeitete das Projekt mit seinem präventiven und deeskalierenden und entwicklungsfördernden Angebot auf dem Gebiet von kultureller Sozialarbeit betrieb also Sozialarbeit mit kulturellen Mitteln.

Eine deutlichere Auszeichnung des Projektes als kulturelle Sozialarbeit, hätte es ihm vielleicht in seinem Kampf gegenüber dem Argwohn, man arbeitete verbotener Weise mit therapeutischen Methoden in der Schule und hätte keine klare kulturelle oder soziale Zielausrichtung, geholfen, länger zu bestehen.

Was für die nähere Zukunft unter Aspekten des Sozialmanagement für ein Projekt auf dem Arbeitsfeld der kulturellen Sozialarbeit mit spezieller Ausrichtung auf die Förderung von bildnerischer Tätigkeit und Entwicklungsförderndem Malen und Modellieren die optimalen Organisationsform ist, kann ich nicht präzise beantworten. Die jeweiligen Förderrichtlinien, lokale Gegebenheiten, örtliche Voraussetzung, gesetzliche Richtlinien und nicht zuletzt ein der Gesellschaft bewusst gewordener Bedarf spielen dabei entscheidende Rollen, ohne die keine konkrete Aussage zu treffen ist.

Für die Entwicklung von Schulsozialarbeitsprogrammen ist das Zustandekommen von Kooperationen der zuständigen Abteilungen des Kultusministeriums und des Ministeriums für Arbeit, Frauen, Soziales und Gesundheit wichtig, weil in ihrem Verlauf entschieden wird, ob die Zuständigkeit für die Schulsozialarbeit ausschließlich auf das Sozial- bzw. Jugendhilferessort abgegeben oder aber, ob sich auch das Bildungs- bzw. Kultusressort für die Ausgestaltung und für die Finanzierung einer landesweiten Schulsozialarbeitsstrategie in der Verantwortung sieht. (vgl. Olk, Bathke, Hartnuß, S 199)

Einzelfall- und gruppenbezogene Probleminterventionen mit offenen, präventiv ausgerichteten Freizeit- und Betreuungsangeboten systematisch zu verknüpfen, gründet sich in Hinblick auf Arbeitsschwerpunkte und Tätigkeitsprofile sowohl auf den § 13 als auch auf den § 11 KJHG, SGB VIII. (vgl. ebd., S. 183). Und wie die Praxis, auch unserer Arbeit mit dem Projekt der Kinder-Kunst-Werkstatt gezeigt hat, „...mussten auch Schulsozialarbeitsprojekte, die zunächst mit einem engen Aufgabenselbstverständnis in der Tradition fürsorgerischer Ansätze begannen,

feststellen, dass eine Vertrauensbasis zwischen Schülern und Schulsozialarbeitern am besten durch alltägliche Angebote und Gelegenheiten offener Betreuungs- und Freizeitaktivitäten aufgebaut werden können. Erst auf dieser Grundlage entstehen Ansatzpunkte für einzelfallbezogene Hilfen und Angebote bei individuellen Problemen und Konflikten.“ (ebd., S.186)

## **7. Epilog**

Wolfgang Boesner, Gründer des gleichnamigen Großhandels für Künstlermaterial, trägt in seinem Buch „Was Kunst alles kann oder wie das Leben zum Kunstwerk wird“ ein großes Plädoyer für die eigene künstlerische Tätigkeit eines jeden vor. Er sieht die Erweiterung des Lebens durch Kunst und künstlerische Tätigkeit als zentrale Gestaltungskraft persönlicher und gesellschaftlicher Entwicklungen: „Die Herausforderungen unserer modernen Zeit sind radikal und so noch nie da gewesen. In dieser Situation wächst die Notwendigkeit, innovative und von alten Rezepten losgelöste Wege zu beschreiten - im persönlichen Bereich, wie auch auf den Feldern der Wirtschaft, Wissenschaft, Politik und Kultur.“ (Boesner, S. 4).

Bei immer mehr Menschen sei die Entscheidung gereift, das alte Kleid abzustreifen, das Neue zu wagen, das eigene Leben eigenverantwortlich in die Hand zu nehmen und mit dem künstlerischen Umgestalten zu beginnen. Und das geht nicht mit der Haltung, Kunst immer nur mit Künstlergrößen wie z.B. Michelangelo, Pablo Picasso oder Gerhard Richter gleichzusetzen. Kunst wird dann nur zum bloßen Gegenstand distanzierter Betrachtung, zum langweiligen Konsumprodukt, wie vieles andere auch und führt nicht zum Nachahmeffekt und zum Kauf von Kunstmaterialien. Womit Boesner Recht hat, denn das Vorführen der alten Heroen führt eher zum altbekannten, abwehrenden: „Ich kann nicht malen“. Boesner beschwört uns, Kunst sei dann radikal mehr, wenn sie zum eigenen künstlerischen Handeln führt und mit ungeahnt großer befreiender Kraft unsere besten Energien ans Licht befördert, natürlich fernab politischer, religiöser oder sonstiger Bevormundung. „Gar nicht auszudenken, was passieren würde, wenn das Umdenken gelänge, dann wäre sie wirklich da, die neue große Zeit der Kunst. Auf persönlicher, wie auf gesellschaftlicher Ebene.“ endet sein Appell. (vgl. Boesner, S. 4 ff)

Rainer Treptow stellt wesentlich nüchterner fest, „Vor dem Hintergrund der Sinn-Verknappung durch Arbeitslosigkeit und dem Trend zur Arbeitszeitverkürzung und zu mehr Freizeit gewinnen Kulturpolitik, Kunst und Kultur zunehmende Bedeutung für Lebensgestaltung und Sinnfindung vieler Menschen. Sie sollen mit vielfältigen Angeboten den Menschen helfen, die „erzwungene“ Freizeit sinnvoll zu nutzen und der Resignation und Passivität bei Freizeit durch Arbeitslosigkeit entgegenzuwirken. Sie sollen die schöpferischen Fähigkeiten zu selbstbestimmtem Handeln der Menschen am Leben erhalten.“ (Treptow, S. 230).

Vor dem Hintergrund langer und durchaus wechselvoller Bezugstraditionen von Künstlern und Kindern, Kulturen und Schulkultur, Sozial-/Jugendarbeit und Schulalltag stellt sich für die Zukunft in den verschiedenen miteinander verwobenen Ebenen bzw. Handlungs- und Politikfeldern die Frage nach entsprechenden Kooperationen bzw. deren strategischer Gestaltung neu.

In zukünftigen neuen Kooperation sollten sich die verschiedenen Akteure, von denen keiner mehr die alleinige Definitionsmacht inne hat, darüber verständigen, welche gemeinsamen Ziele bestehen, durch welche Teilziele das Leitziel erreicht werden kann, welcher Träger oder Bereich sie anbietet und wie die einzelnen Arbeitsergebnisse für alle transparent, nachvollziehbar und bewertbar gemacht werden können.

Die jeweiligen Akteure der verschiedenen Felder und Ebenen entsprechend ihren eigenen Traditionen in Kontakt und Kooperation zu bringen, geschieht auch im Interesse von Akzeptanz und Wissen um die jeweils anderen an ganzheitlichen Bildungskonzeptionen, etwa der kulturellen Bildung, beteiligten Professionen.

Zugunsten kultureller Nachhaltigkeit, der Komplementarität und Konvergenz unterschiedlicher betroffener und beteiligter Ebenen und Felder gründen die Akteure so genannte Netzwerkprojekte. Sie selbst lernen dabei neue Felder und Arbeitsweisen, andere Professionen und Bildungsangebote im aktiven gestaltenden Umgang miteinander kennen, im praxisorientierten Interesse von Kooperation und der Entwicklung gemeinsamer Bildungslandschaften, hier und heute, denn Netzwerken ist eine kreative Lernform für alle Berufe und Handlungsfelder im Focus Bildung. Netzwerken bedeutet auch Chancen für Partizipation, der Teilhabe und Mitbestimmung und fördert Selbstbildung und Professionalisierung in eigener Regie.

Ein Funktion von Netzwerken ist es, neue Kooperationen zu entwickeln, quer zu den bestehenden, vielfach hoch geregelten und hierarchisierten Institutionen, da diese trotz des gleichen räumlichen Rahmens und Adressatenspektrums oft wenig voneinander wissen oder mögliche Synergien nicht nutzen. Deshalb ist es wichtig, dass Institutionen, Ämter und Behörden mit freien Trägern und auch kommerziellen Dienstleistern im Kultur-, Sozial- und Bildungsbereich, neue flexible und bewegliche Organisationseinheiten schaffen, um effizienter als bisher spezifische Angebote und Förderungen von verschiedenen sozialkulturellen Milieus und besonderen Lebensbedingungen, z. B. auch mit interkultureller Dimension entwickeln und realisieren zu können

Als Voraussetzung dazu muss auf der Grundlage der Bedürfnisse und Interessen junger Menschen die Bildungsaufgaben von Familie, Jugendhilfe, Schule und Berufsausbildung neu verbunden und aufeinander abgestimmt werden. Hilfreich dabei wäre eine übergreifende Verknüpfung der unterschiedlichen Bildungsinstitutionen mit ihren je eigenen Bildungsauftrag und den entsprechenden Institutionen der sozialen Arbeit, wie das Beispiel „Schul-Sozialarbeit“ belegt (vgl. Liebich, Marx, Zacharias, S. 5 - 9)

Es bleibt die Herausforderung für kulturelle Bildung, für Künstler und Kulturarbeiter, Kinder und Jugendliche zum Selbstaussdruck zu befähigen und zur öffentlichen Teilhabe und ihrer

kreativen Eigengestaltung zu verhelfen. Die inhaltliche Programmatik von Kulturarbeit, die auf Seiten ihrer Nutzer entsprechende Handlungs- und Ausdrucksfähigkeiten voraussetzt, ist deshalb klar zu benennen. Erfüllen die Nutzer jedoch nicht die Voraussetzungen (körperliche und geistige, Qualifikationen, etc.), haben sie Defizite u. ä., sind sie Klientel für Sozialarbeit und in deren Rahmen für entwicklungsfördernde, präventiv sowie deeskalierend wirkende kulturelle Mittel. Am Problem, des Einzelfalles vollzieht sich ein allgemein zutreffend werdender Prozess, in folge dessen soziale Kulturarbeit ihrem Anspruch, »Kultur für alle« zu sein, verliert und begrifflich in »kulturelle Sozialarbeit« umschlägt (vgl. Treptow, S190).

Ziel sollte es sein, im Rahmen sowohl von Sozialer Arbeit als auch von Kultureller Bildung die künstlerische zunächst als bildnerische Tätigkeit anzubieten, und die bildnerische Sprache als eine von den uns zur Verfügung stehenden menschlichen Ausdrucksmöglichkeiten, die wir zum sinnvollen Leben auch brauchen, entwickeln zu helfen. Wenn es dann weiter gelänge, dieser grundlegenden menschlichen Tätigkeit Respekt zu zollen und ihre psychische und therapeutische Dimension anzuerkennen, kann es zu dem kommen, was jeder, ob Kind, Künstler oder Klient benötigt: Die Hoffnung auf ein Gehalten werden. Jene früheste psychosoziale Kraft, die von wesentlicher Bedeutung für die Ich-Entwicklung und Stabilisierung der eigenen Identität ist, führt dazu, sich mitzuteilen und Sich - Anvertrauen. Sie entspringt einem Kampf zwischen Urvertrauen und Urmisstrauen in der Kindheit und dieser Konflikt muss stets neu erfahren und bewältigt werden (vgl. Klosinski, S. 301).

Bei der bildnerischen Tätigkeit entfaltet ein Mensch eine Vorstellung von einem in ihm wohnenden Bildschema oder bannt bedrängende Bilder und versucht etwas darzustellen – immer aber handelt er, spielt er, spricht er, öffnet sich, äußert sich, sieht, was er macht und zeigt es auch, führt einen Dialog mit sich und der Welt, wenn er sich in Bildern individuell und selbstbestimmt ausdrückt (vgl. Scheel, S. 20).

Um solchen grundlegenden Erfahrungen in Lebensorten wie Schule einen angemessenen und der aktuellen Aufgabensituation entsprechenden Platz zu geben, bedarf es neuer Kooperationen, die z.B. das Prinzip der Partizipation, Interessensorientierung, individuelle Entwicklungsförderung und Fehlerfreundlichkeit; Lebensweltbezug; Öffnung der Schule nach außen; Authentizität von Personen/Orten/Dingen; Erlebnisorientiertheit; die Beförderung des aktiven Ausdrucks und die kreative Eigentätigkeit, sozial und ästhetisch (verbal, künstlerisch, handwerklich, schauspielerisch, tänzerisch, musikalisch); prozess- und produktorientierte Projektarbeit; Gruppenarbeit; individuelle Förderung berücksichtigen (vgl. Bielenberg, Marx, S. 29).

Zukünftige Kooperationen von Schule, Kultur und Jugendhilfe werden Lehrern, Sozial- und Kulturpädagogen mehr Fähigkeiten abfordern, im Kontext ganztägiger Bildungsarrangements für Kinder und Jugendliche zeitlich und inhaltlich neue signifikante Angebote zu entwickeln und zu realisieren. Dazu wird die allgemein bildende Schule auf die Zusammenarbeit mit außer-

schulischen Partnern angewiesen sein. Sowohl die Kultusministerkonferenz als auch die Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe haben inzwischen gefordert, dass Schule und Jugendhilfe gemeinsam pädagogische Konzeptionen für Kinder und Jugendliche entwickeln und erproben sollen, um eine engere Zusammenarbeit von schulischen und außerschulischen Kräften in einer konzeptionellen Einheit von Unterricht und außerunterrichtlichen Aktivitäten zu erreichen. Das erfordert wiederum eine intensive Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Prinzipien von Jugendhilfe (wie Freiwilligkeit, Pluralität, Lebenswelt- und Gegenwartsorientierung) und Schule (wie Verpflichtung, Standardisierung, Lehrplanorientierung und Zukunftsbezug) sowie mit der Frage ihrer möglichen Zusammenführung.

Die unterschiedlichen professionellen Handlungsmöglichkeiten erschweren die geforderte Zusammenarbeit auf „gleicher Augenhöhe“, beschreibt Jens Lipski allerdings den aktuellen Stand der Dinge. Die Verpflichtung auf die Durchführung der vorgeschriebenen Unterrichtsfächer als des eigentlichen „Kerngeschäfts“ der Schule schränkt diese erheblich ein. Schule, die „rücksichtslos“ neben dem Kognitiven das Soziale und Emotionale berücksichtigen kann, die für Selbstbildungsprozesse Raum und Zeit lässt, die neben gesellschaftlichen Funktionserwartungen auch die Selbststeuerung des eigenen Lernens beinhaltet, gibt es aktuell unter anderem auch deshalb noch selten, weil öffentliche Politik weniger von den betroffenen Menschen ausgeht, sondern von Ressortzuständigkeiten. So wird in der Regel in der Jugend-, Schul- und Kulturpolitik über Bildung getrennt voneinander verhandelt und jeder Bereich hat nur seine eigene begrenzte Zuständigkeit im Blick (vgl. Lipski, S. 61 ff.).

Politisch ist also an der Forderung nach einer vernetzten Jugend-, Kultur und Bildungspolitik auf kommunaler, Landes- und Bundesebene, die gemeinsam von den verschiedenen Akteuren (Staat, Politik, Zivilgesellschaft, Eltern, Schülern) entwickelt wird, festzuhalten (vgl. Fuchs, 2006, S. 65).

In einer zukünftig vernetzten Jugend-, Kultur und Bildungspolitik möge kulturelle Sozialarbeit und in ihr wiederum bildnerische Tätigkeit als Ausdruck unserer bildnerischen Sprache als eine für auch für den Menschen unserer Tage basale Kommunikationsmöglichkeit ihre bestmögliche Wirkung tun. Mir als zukünftigem Sozialarbeiter, der in der kulturellen Sozialarbeit wirken will und als Bildhauer, der auch in einer sozialen Kulturarbeit weiter wirken wird, öffnet das ein weites Arbeitsfeld.

## 8. Literatur

Arbeit am Tonfeld: <http://www.arbeit-am-tonfeld.com/news.php>, März. 2008

Bahnsen, Claus Bahne: „Kunst als Therapie“. In: Hampe, Ritschl, Waser (Hg.) *Kunst, Gestaltung und Therapie mit Kindern und Jugendlichen Dokumentation zur 11. Jahrestagung der IGKGT an der Uni Bremen*. Bremen 1999

Bandinelli, Bianchi: *Wirklichkeit und Abstraktion*. Dresden 1962

Bareis, Alfred: *Vom Kritzeln zum Zeichnen und Malen*. Donauwörth 1972

Beck, Johannes: „Zum künstlerischen Ausdruck in der Bildung“. In: Hampe, Ritschl, Waser (Hg.) *Kunst, Gestaltung und Therapie mit Kindern und Jugendlichen Dokumentation zur 11. Jahrestagung der IGKGT an der Uni Bremen*. Bremen 1999

Besch, Susanne: Was ist sozial-kulturelle Arbeit? in *Sozial-Kulturelle Arbeit*, Cottbus 1998.

Beuys: <http://wikipedia.org/wiki/beuys>, v. Dezember 2007

Bielenberg, Ina; Marx, Julia: „Kooperationsqualitäten und Kooperationsverträge Schule - Kunst/Kultur/Jugendarbeit“. In: Marx, Zacharias (Hg.) „*Netzwerke bilden*“. *Bildungskooperation kommunal kreativ - Jugend Kultur Schule. Praxisleitfaden für kommunale und regionale Bildungsnetzwerker*. München 2006.

Bild: <http://wikipedia.org/wiki/bild>, v. Dezember 2007

Blankertz, Stefan und Doubrawa, Erhard: *Lexikon der Gestalttherapie* Wuppertal 2005

Buschkühle, Carl-Peter: „Forschungsperspektiven zum künstlerischen Projekt“. In: *Informationen zum Symposium „Intermediale künstlerische Bildung – Kunst-, Musik- und Medienpädagogik im Dialog*. Universität Mozarteum Salzburg 1+2 Juni 2006, [www.ikb.moz.ac.at/universitaetslehrgang](http://www.ikb.moz.ac.at/universitaetslehrgang) Dez. 2007

Boesner, Wolfgang: *Was Kunst alles kann oder wie das Leben zum Kunstwerk wird*. Witten 2006

Dannecker, Karin: „Horror in der Kunst - Horror Vacui?“. in: In: Hampe, Ritschl, Waser (Hg.) *Kunst, Gestaltung und Therapie mit Kindern und Jugendlichen Dokumentation zur 11. Jahrestagung der IGKGT an der Uni Bremen*, Bremen 1999

Dannecker, Karin: *Psyche und Ästhetik -Die Transformationen der Kunsttherapie*..Berlin 2006

Domma, Wolfgang: „Ästhetische Erziehung mit verhaltensauffälligen Schülern - konzeptionelle Überlegungen am Beispiel einer Kunstwerkstatt“. In: Hampe, Ritschl, Waser (Hg.) *Kunst, Gestaltung und Therapie mit Kindern und Jugendlichen Dokumentation zur 11. Jahrestagung der IGKGT an der Uni Bremen*. Bremen 1999.

Duden: *Das Fremdwörterbuch*. Mannheim 1997

Dupierry, Frances: „Psychodynamisch-prozessorientierter Ansatz der Kunsttherapie – Aspekte und Interventionsmöglichkeiten“. In: Hampe, Ritschl, Waser (Hg.) *Kunst, Gestaltung und Therapie mit Kindern und Jugendlichen Dokumentation zur 11. Jahrestagung der IGKGT an der Uni Bremen*. Bremen 1999

Edwards, Micheal: „Kunsttherapie in Anlehnung an die analytische Psychologie C.G.Jung“. In: Rubin (Hrsg) *Richtungen und Ansätze der Kunsttherapie Theorie und Praxis*. Karlsruhe 1991

Frutiger, Adrian: *Der Mensch und seine Zeichen*. Dreieich 1991

Fuchs, Armin / Schnieders, Hans Werner : *Soziale Kulturarbeit*. Weinheim und Basel 1982

Fuchs, Max : „Kulturelle Jugendbildung im Ganzttag“. In: Marx, Zacharias (Hg.) „*Netzwerke bilden*“. *Bildungskooperation kommunal kreativ - Jugend Kultur Schule. Praxisleitfaden für kommunale und regionale Bildungsnetzwerker* ,München 2006



Fuchs, Thomas: „Der Raum in der Kunsttherapie“. In: Hampe, Martius, Ritschl, Sprei (Hg.) *Generationenwechsel. Aspekte der Wandlung und Innovation in den kreativen Therapien*. Bremen 2002

Galuske, Michael: *Methoden der Sozialen Arbeit*, 2003  
Weinheim und München: Juventa Verlag

Garai, Josef E.: „Der humanistische Ansatz in der Kunsttherapie“. In: Rubin (Hrsg.) *Richtungen und Ansätze der Kunsttherapie Theorie und Praxis*. Karlsruhe 1991

Gögercin, Süleyman: *Jugendsozialarbeit : eine Einführung*. Freiburg i. B. 1999.

Großes Wörterbuch Englisch Deutsch. Köln 1996

Hampe, Ruth: *Metamorphosen des Bildlichen..* Bremen 1999

Hauser, Arnold: *Sozialgeschichte der Kunst und Literatur*, Band 1. Dresden 1987

Hiltmann, Gabriele: „Kulturarbeit und die Neubestimmung des Kulturbegriffs“. In: *Kultursozialarbeit: eine Blume ohne Vase?*. Frankfurt/Main 1989

Hollenstein, Erich: „Ohne Kultur läuft nichts mehr: Zur Begründung kultureller Aktivitäten in Arbeitsfeldern der Sozialarbeit“. In: Ev. Akademie *Loccum Protokolle – Soziale Kulturarbeit und kulturelle Sozialarbeit*, Heft 5, Loccum 1984

Hubner, Martina: „Fliegender Pfannkuchen .... – Bild und Wort in der Kunsttherapie mit Kindern“. In: Hampe, Ritschl, Waser (Hg.) *Kunst, Gestaltung und Therapie mit Kindern und Jugendlichen Dokumentation zur 11. Jahrestagung der IGKGT an der Uni Bremen*. Bremen 1999

Huck-Schade, Johanna Maria: „*Soft Skills auf der Spur*“. Berlin 2003

Hüther, Gerald: „*Die Macht der inneren Bilder*“. Göttingen 2005

Irmischer, Johannes: *Lexikon der Antike*. Leipzig 1977

Kennedy, Margrit: *Geld ohne Zinsen und Inflation*. München 1994

Klosinski Gunther: „Chancen und Grenzen der Kunsttherapie“. In: Hampe, Ritschl, Waser (Hg.) *Kunst, Gestaltung und Therapie mit Kindern und Jugendlichen Dokumentation zur 11. Jahrestagung der IGKGT an der Uni Bremen*, Bremen 1999

Koch, Gerd: Vorwort. In *Kultursozialarbeit: eine Blume ohne Vase?*, Koch u.a., Frankfurt/Main 1989

Koch, Gerd: „Ich ist ein anderer. Eine pädagogische Denkfigur für soziale Kulturarbeit“. In *Berliner Beiträge zur Sozialen Arbeit und Pflege* Band U2003 2, Differenz und Soziale Arbeit", Berlin 2003

Kunst: <http://dewikipedia.org/wiki/kunst>, v. Dezember 2007

Liebich, Haimo ; Marx, Julia ; Zacharias, Wolfgang: „Netzwerken: kommunal kooperativ kreativ“. In: Marx, Zacharias (Hg.) „*Netzwerke bilden*“. *Bildungskooperation kommunal kreativ - Jugend Kultur Schule. Praxisleitfaden für kommunale und regionale Bildungsnetzwerker*, München 2006

Lipski, Jens: „Ausbreitung der Kooperationskultur an Schulen = Entwicklung neuer Lernkultur?“. In: Marx, Zacharias (Hg.) „*Netzwerke bilden*“. *Bildungskooperation kommunal kreativ - Jugend Kultur Schule. Praxisleitfaden für kommunale und regionale Bildungsnetzwerker*, München 2006

Matthies, Klaus: „Bilderflut - Bildverlust – Gegenbild“. In: Hampe, Ritschl, Waser (Hg.) *Kunst, Gestaltung und Therapie mit Kindern und Jugendlichen Dokumentation zur 11. Jahrestagung der IGKGT an der Uni Bremen*, Bremen 1999

Mäckler, Andreas : *1460 Antworten auf die Frage: was ist Kunst? 1000 Antworten*. Köln 2000

- Meng, Thomas: „Die vierte Dimension der Behandlung von psychisch Kranken“. In: Hampe, Martius, Ritschl, Sprei, (Hg.) *Generationenwechsel. Aspekte der Wandlung und Innovation in den kreativen Therapien* Bremen 2002
- Menzen, Karl-Heinz: „Grundlagen der Kunsttherapie“. In: Schottenloher (Hg.) *Einführung in die Kunsttherapie*, Bd.II. München 1994
- Mirimanow, Wil.: „*Kunst der Urgesellschaft*“. Dresden 1973
- Müller, C. Wolfgang: „Wie helfen zum Beruf wurde“. Bd 1, Weinheim und Basel 1994
- Müller, Vera: „Präverbale Welten - Säuglingsforschung und ihr Beitrag zu Theorie und Praxis der Kunsttherapie“. In: Hampe, Ritschl, Waser (Hg.) *Kunst, Gestaltung und Therapie mit Kindern und Jugendlichen Dokumentation zur 11. Jahrestagung der IGKGT an der Uni Bremen*, Bremen 1999
- Niehoff, Rolf: „Kompetenzorientierter Kunstunterricht: Bildkompetenz als leitendes fachliches Kernanliegen?“. In: *Fachtagung „Lust auf Kunstunterricht“* in BDK-Nachrichten 2/2007. Hannover 2007
- Olk, Thomas Gustav-Wilhelm Bathke, Birger Hartnuß: „*Jugendhilfe und Schule Empirische Befunde und theoretische Reflexionen zur Schulsozialarbeit*“. Weinheim und München 2000
- Peez, Georg: „*Einführung in die Kunstpädagogik*“. Stuttgart 2002
- Peez, Georg: „*Kunstpädagogik jetzt. Eine aktuelle Bestandsaufnahme: Bild - Kunst - Subjekt*“ . In: Bering, Niehoff (Hg.): *Bilder - Eine Herausforderung für die Bildung*. Oberhausen 2005
- Petersen, Peter: *Der Therapeut als Künstler. Ein integrales Konzept von Psychotherapie und Kunsttherapie*, Paderborn 1994
- Petzold, Hilarin/ Orth, Ilse: *Therapie und Kunst - Überlegungen zu Begriffen, Tätigkeiten und Berufsbildern*. in: Petzold/Orth (Hrsg.) *Die neuen Kreativitätstherapien. Handbuch der Kunsttherapie* Bd.I. Paderborn 1991
- Regel, Günther: „*Medium bildende Kunst, Bildnerischer Prozeß und Sprache der Formen und Farben*“. Berlin 1986
- Richard, Jörg: „*Kulturarbeit machen*“. Regensburg 1984
- Riedel, Ingrid: „*Maltherapie: eine Einführung auf der Basis der Analytischen Psychologie von C.G. Jung*“. Stuttgart 1992
- Rubin, Judith : „*Richtungen und Ansätze der Kunsttherapie, Theorie und Praxis*“. Karlsruhe 1991
- Rubin, Judith : „*Kunsttherapie als Kindertherapie*“. Karlsruhe 1993
- Scheel, Udo: „*Aus der Mitte „ Malen mit Patienten*“ . Dresden 2005
- Schottenloher, Gertraud: „Das Unbewußte des Therapeuten als Mitgestalter der kunsttherapeutischen Beziehung“. in: Petersen (Hg.): *Ansätze kunsttherapeutischer Forschung*. Berlin 1990
- Schottenloher, Gertraud: „Alle zwei Minuten ein Bild. „Messpainting“. Ein fast japanisches Experiment“. In: Schottenloher (Hg.) *Einführung in die Kunsttherapie*, Bd.II München: 1994
- Schottenloher, Gertraud: „Eine Vision nimmt gestalt an“. In: Hampe, Martius, Ritschl, Sprei, (Hg.) *Generationenwechsel. Aspekte der Wandlung und Innovation in den kreativen Therapien* Bremen 2002
- Schmidtchen, Sybille : „*Integrierte Schulsozialarbeit als Subsystem von Schulentwicklung, Theoretische Analyse zu systemischen Herausforderungen und empirische Befunde zu Lehrereinstellungen*“ . Göttingen 2004
- Schorn, Brigitte u. v. a: „Interessenvertretung und Kulturarbeit für und durch Kinder Materialien zum 10. Kinder- und Jugendbericht“ Bd 3. München 1999
- Schuster, Martin: „*Psychologie der Kinderzeichnung*“. Göttingen 2000

Shah, Brigitte: „Das therapeutische Marionettenspiel in: Generationenwechsel. Aspekte der Wandlung und Innovation in den kreativen Therapien“. In Hampe, Martius, Ritschl, Sprei (Hg.) *Generationenwechsel. Aspekte der Wandlung und Innovation in den kreativen Therapien*. Bremen 2002

Silver, Rawley A.: „Der kognitive Ansatz“. In: J. A. Rubin (Hg.), *Richtungen und Ansätze der Kunsttherapie Theorie und Praxis*, Karlsruhe 1991

Stern, Arno: „Die Spur, Kommunikation oder Ausdruck“. In: Hampe, Ritschl, Waser (Hg.) *Kunst, Gestaltung und Therapie mit Kindern und Jugendlichen, Dokumentation zur 11. Jahrestagung der IGKGT an der Uni Bremen*, Bremen 1999

Titze, Doris: „Kunst an sich ist nicht heilsam“. In: Titze (Hg.) *Kunstaustausch*. Dresden 2005

Treptow, Rainer: „*Kultur und Soziale Arbeit. Gesammelte Beiträge*“. Münster 2001

Tretter, Felix: KunstTherapie in einem Bezirkskrankenhaus aus ärztlicher Sicht. In: Schottenloher (Hg.) *Einführung in die Kunsttherapie Bd.I*, München 1994

Ulman, Elinor: „Variationen über ein freudsches Thema, Drei Theoretikerinnen der Kunsttherapie“. In Rubin (Hg), *Richtungen und Ansätze der Kunsttherapie Theorie und Praxis*, Karlsruhe 1991

Weber, Jürgen: „*Gestalt Bewegung Farbe, Kunst und anschauliches Denken*“. Berlin 1978

Wichelhaus, Barbara: „Gemeinsame Bilder als nonverbaler ästhetischer Dialog in der Kindertherapie“. In: Hampe, Ritschl, Waser (Hg.) *Kunst, Gestaltung und Therapie mit Kindern und Jugendlichen, Dokumentation zur 11. Jahrestagung der IGKGT an der Uni Bremen*, Bremen 1999

Widlöcher, Daniel: „*Was eine Kinderzeichnung verrät*“. Frankfurt a.M. 1987

Wilber, Ken: „*Das Wahre, Schöne und Gute*“. Frankfurt/M. 2002

## 9. Eigenständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, dass ich vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst und nur Hilfsmittel und Quellen, die im Autorenverzeichnis enthalten sind, verwendet habe.

Ich bin einverstanden, dass meine Diplomarbeit in der Bibliothek bereitgestellt wird



Frank Hüller

***Hallo Jungs,***

**Dreist e.V. will erstmalig Jungen aus Eberswalde das Angebot machen, sich im Rahmen einer Werkstatt mit der eigenen Sexualität auseinanderzusetzen. Es geht um Freundschaft, Freundinnen, und Frauen, Liebe und Sexualität. Aber auch Diskriminierungen und Sexismen sollen thematisiert werden, alles mit dem Ziel, weg von gängigen Klischees Eure eigene Identität zu stärken.**

**Der Bildhauer Frank Hüller aus Berlin will mit Euch Bilder, Installationen, Skulpturen, Reliefs zum Thema männliche Sexualität gestalten. Egal was es nun wird, es geht darum, sich in Material auszudrücken, b i l d n e r n in einem zunächst noch unbekanntem Material. Es geht auch um das Ausagieren von Kraft und Aggression und dem anschließenden konstruktiven Bearbeiten von Formen.**

**Anhand von zunächst hergestellten Modellen in Ton oder anderen Materialien und Zeichnungen läßt sich erkennen, wen man zu welcher Herausforderung motivieren und in welcher Weise Unterstützung gegeben werden kann. Sich Anderen mitzuteilen und aufeinander zuzugehen, sich als Teil einer großen gemeinsamen Arbeit zu begreifen, ist ein weiteres Ziel, dieser Woche.**

**Also, die Möglichkeit von Euch selbst überrascht zu sein, ist groß, ob ihr Euch nun am Stein ausprobieren wollt oder bei Papier und Farbe bleibt.**

**Aber keine Angst, man muß da nicht immer reden. Wir können in der Kunstgeschichte nachschauen, wie man sich schon in früheren Zeiten über das Thema zu verständigen wußte unter anderem mit Hilfe von Bildern. Und wir reden nur, über das was wir tun.**

**Für diese Werkstatt-Woche vom 4. bis 10. Oktober 2005  
suchen wir 10 - 15 Teilnehmer,  
interessierte Jungen und junge Männer zwischen 12- 16 Jahren.**

**Daher bitte anmelden bei .....  
unter .....**

**Die Neugier ist mit Euch.**

(Textausschnitt)



## Sehr geehrte Damen und Herren,

was wir wahrnehmen, sehen, fühlen, was wir hören oder schmecken, kann visuell, kann in Bildern ausgedrückt werden. Dazu vermittele ich in meinen Kursen zu den Techniken des Malens und Zeichnens, des Druckens und der Grafik, des Modellierens und der Bildhauerei das entsprechende „Handwerkszeug“, das „know how“ für den, der sich ausprobieren will.



Seit 1997 biete ich im Rahmen des von „Grün macht Schule“ koordinierten Senatsprogramm „Vom Schulhof zum Spielhof“ an Schulen Workshops für Steinbildhauerei an. Viele Schulen in Berlin und Brandenburg haben dieses Angebot schon genutzt. Auf meiner web-side können Sie sich davon einen Eindruck verschaffen.



## Geben Sie sich eine Steinzeit.

Und geben Sie diese Ihren SchülerInnen. Geben Sie Ihnen die Möglichkeit, im künstlerischen Umgang mit einem als hart und schwer zähmbar geltenden Material sich selbst auszuprobieren und so eigene kreative Kräfte, aber auch Grenzen und ihre Überwindbarkeit zu erkennen.



Ich vermittele die Steinbildhauerei den SchülerInnen nicht als eine künstlerisch „schwere“ Technik sondern als „bildnern“ in einem zunächst noch unbekanntem Material. Dabei bietet Sandstein dem Bild bzw. dem Bildner viele Möglichkeiten von der Ritzzeichnung bis hin zum vollplastischen Relief.

In diesem Sinne möchte ich interessierte LehrerInnen einladen, an ihrer Schule Workshops für Stein-bildhauerei anzubieten. Aber auch Bildhauerei in Holz, eingebaut in eine "Schul-Garten-Architektur" und anderes können Sie mit mir realisieren.

Eine Projektwoche bietet z.B. die Möglichkeit, größere Ideen in Stein umzusetzen. Die Schüler (ca. 15) arbeiten dabei maximal eine Doppelstunde, was für die erste Begegnung mit Stein oder Holz und ungewohnten Werkzeugen ausreicht und eine konzentrierte Arbeit ermöglicht. An einem Tag mit drei Doppelstunden sind so bis zu 45 Schüler in das Projekt integriert.



Arbeitskleidung, festes Schuhwerk, Schutzbrille sind wichtig. Kopfbedeckung ist angebracht, Handschuhe sind nicht nötig. Eisen, Beitel, Knüppel und Fäustel, Motorsäge, Trennschleifer, Schleifbock etc. stellt der Bildhauer. Ein Stromanschluß sollte in der Nähe verfügbar sein. Details, wie Finanzierung, „Wo bekommen wir die Steine / das Holz her?“, Umfang des Projektes, wer ist wie beteiligt, usw. wäre in einem Gespräch genauer zu erläutern.

Den Workshops sollten, wenn möglich, für die am Projekt beteiligten LehrerInnen Fortbildungen vorausgehen. Zwei Nachmittage genügen, um sich mit der Steinbildhauerei bekannt zu machen und um sich für die Möglichkeiten für Selbsterkennung und Selbstverwirklichung, die der Steinbildhauerei innewohnen, zu begeistern. Zwei volle Tage reichen für ein erstes gelungenes Stück.



**„Aus diesem Stück Stein soll ICH eine – noch dazu erkennbare – Figur zaubern? Niemals!...“** Am Anfang der ersten kreativen Begegnung mit dem Material Stein stand nur der Unglaube darüber, dass sich dieses unförmige Stück Stein tatsächlich in das verwandeln sollte, was bereits im Kopf existierte. Mit Hammer und Meißel ging es dann doch ans Werk – und was entstand, verwunderte immer wieder mich am meisten. Neugier, Überraschung, Erstaunen, echter Spaß, Enttäuschung, ab und zu mal ein Schlag daneben..., Spannung und erneute Überraschung wechselten sich ständig ab. Am Ende dann der Stolz – und wieder der Unglaube. Diesmal aber darüber, daß die Idee wirklich zur „begreifbaren“ Figur geworden war ...“ M.H. (Leherin, Gera)

Eintrag im Gästebuch des „1. Skulpturenfrühling“ im Juni 2005 zum Steinbildhauer - Workshop



Unter folgenden Internetadressen sind weitere Anregungen und Hinweise zu finden: Über den Künstler unter [www.huel-bildhauer.de](http://www.huel-bildhauer.de), und über erfahrene Schulhofgestalter und Veranstalter und um vieles was mit Schule zu tun hat, unter [www.gruen-macht-schule.de](http://www.gruen-macht-schule.de)

Ich würde mich freuen, wenn Sie diese Gelegenheit zu einer Zusammenarbeit wahrnehmen können. Zu einem persönlichen Gespräch bin ich gern bereit.

Mit freundlichen Grüßen

*Frank Hüller*

Frank Hüller