

Abschlussarbeit

zur Erlangung der Magistra Artium im Fachbereich Sprach- und Kulturwissenschaften
der Johann Wolfgang Goethe-Universität | Frankfurt am Main | Institut für Kunstpädagogik

Erstgutachter: Prof. Dr. Georg Peez

Zweitgutachterin: Prof.'in Dr. Verena Kuni

Kompensatorische Wirkungen bildnerischer Praxis

Eine Studie zu gestalterisch-schöpferischen Prozessen
von Kindern und Jugendlichen

vorgelegt von: Denise Tekol
Martin-Buber-Straße 89
64287 Darmstadt
Matrikelnr: 4153 458
PinkerElefant@web.de
0151/23980709

Einreichungsdatum: 24. Februar 2015

**»Für Kinder ist etwas getan zu haben,
etwas bewirkt zu haben,
entscheidend.**

**Kinder können nicht belehrt werden, sie können nur
selbst lernen.**

**Dabei brauchen sie allerdings die anderen.
Ohne Mitspieler, Zuhörer, Ermutiger
erlahmt auch der primäre Forschungsdrang.«**

- Donata Elschenbroich¹



Abb.1: Mädchen beim Gestalten der Wand während des Projekts 'Mehr Farbe für die Regenbogenfischgruppe' in der KiTa

¹ Autorin von und zit. aus: Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können, München 2001

Was aber geschieht mit diesem Forschungsdrang in einer kopflastigen Gegenwartskultur, deren Funktions- und Produktionsabläufe durch industriell-technische Innovationen stets ‚optimiert‘ werden? Was geschieht mit ihm in einem stark verbalisierten, leistungsorientierten und rationalen Schulsystem, das für ‚eigene Köpfe‘ wenig Raum bietet? Wo bleibt jener Raum für Erforschung, wenn Früherziehung, Kurse und ‚Hobbys‘ schon in jungen Jahren den Alltag der Heranwachsenden bestimmen? Und welche Rolle spielt Kunst dabei? In welcher Form, in welchem Ausmaß? *Brauchen* Kinder Kunst? Übersetzt man ‚Kunst‘ mit gestalterisch-schöpferischen Prozessen, mit Experimentieren und Forschen, mit Scheitern und Bewältigen, mit Spielen und Erfahren – so lautet die Antwort zweifelsohne »Ja!«. Aber wie soll diese ‚Kunsterziehung‘ aussehen? Ist es überhaupt zeitgemäß bildnerische Tätigkeiten zu fördern? Ist es *erforderlich*? Übernehmen Heranwachsende das nicht von selbst? Oder ist es gar erforderlicher denn je?

Diese Arbeit stellt eine Annäherung an den umfangreichen Themenkomplex ‚Kind, Kunst und Kompensation‘ dar. In Auseinandersetzung mit unterschiedlichsten Berührungspunkten wird aufgezeigt, warum gestalterisch-schöpferische Betätigung förderlich und erforderlich für die Entwicklung ist, insbesondere im Kindesalter. Im Fokus der Betrachtung stehen zum einen grundlegende Wirkungsweisen, die diesen Prozessen innewohnen und zum anderen der sozioökonomische Wandel, welcher gerade jene Wirkungsweisen herausfordert und teilweise ebenso notwendig macht. Umhüllt wird dieser Bereich vom zentralen Themenkomplex der Handlungsverarmung, Vereinseitigung und Vielfalts-Debatte, welcher im Grunde nicht nur Heranwachsende, sondern letztlich jeden Menschen der westlichen Welt betrifft.

Der Einstieg gründet sich deshalb zunächst in allgemeinen Konflikten und Defiziten, mit denen sich der postmoderne Mensch alltäglich konfrontiert sieht. Neben der Frage nach gesellschaftlichen Konventionen und der Position Heranwachsender in der heutigen Zeit wird außerdem das aktuelle Gesund- und Krankheitsverständnis untersucht, welches im Hinblick auf das behandelte Thema einen wesentlichen Aspekt darstellt.

Im Kontext der Wahrnehmung ergibt sich die Beschäftigung sowohl mit inneren und äußeren, virtuellen Bildern, als auch mit diesen als physisches, ursprüngliches Kommunikations- und Ausdrucksmittel. In unmittelbarem Zusammenhang damit steht auch die Frage nach der Schöpferkraft und Kreativität des Menschen – wie sie sich zu seinem täglichen Leben und auch zum künstlerischen Bereich verhält.

Im Hinblick auf den sozioökonomischen Wandel und vor dem Hintergrund des allgemeinen Gesund- und Krankheitsverständnisses wird der Versuch unternommen

adäquate Einschränkungen für angrenzende Bereiche wie Kunst- und Sozialpädagogik, Pädagogik, Therapie und Kunsttherapie zu finden. Vom Status quo der Wissenschaft ausgehend werden außerdem jene Perspektiven benannt, die eine wirkungsvolle und nachhaltige Forschung hinsichtlich eines ganzheitlichen Menschenbildes ermöglichen.

Eine detailreichere Betrachtung der Wirkungsweisen bildnerischer Prozesse lenkt den Schwerpunkt auf kompensatorische Funktionen, welche anhand verschiedener Materialien und Methoden aufgezeigt und erläutert werden. Anhand des praktischen Versuchs zum Thema Mimik, Körper und Gefühl wird veranschaulicht, wie sich die aktive Auseinandersetzung auf die Heranwachsenden auswirkt.

Der eingehend zitierten Pädagogin und Sachbuchautorin Donata Elschenbroich beipflichtend wird letztlich ein Fazit gezogen und Ausblick gegeben über die Entwicklung von Erfahrungswissen und Kompetenzen, welche zwar jedem Heranwachsenden innewohnt, ohne die nötige und angemessene Unterstützung von Außen jedoch gestört werden kann und dementsprechend im Einzelfall gesonderter Förderung und/oder Kompensation bedarf. Allgemein erstrebenswert ist die Vielfalt – in vielerlei Hinsicht.

Die im Rahmen des fachdidaktischen Seminars ‚Essentials der Kunstdidaktik‘ im Wintersemester 2013/14 entstandene Hausarbeit mit dem Thema ‚Zur Aktualität qualitativer Sozialforschung am Beispiel künstlerischer Therapien‘ führte zu einer intensiven Auseinandersetzung mit dem derzeitigen, widerspruchsvollen Umgang von Forschungsmethoden, -kriterien und –gegenständen und der Verwendung quantitativer und qualitativer Methoden, insbesondere das kunsttherapeutische Forschungsfeld betreffend. Unter 5.2 dieser Arbeit wird auf jene erarbeiteten Aspekte Bezug genommen und einige Ergebnisse zum besseren Verständnis unterstützend herangezogen.

Sämtliche praktische Anteile dieser Arbeit entstammen der Tätigkeit in der Kindertagesstätte Neu-Isenburg, die im September/Oktober 2013 zum Praktikum und März/April, sowie November/Dezember 2014 zur Nebentätigkeit besucht wurde. Der unter Punkt 7 beschriebene Versuch wurde im Januar 2015 durchgeführt. Bei der Einrichtung handelt es sich um eine private Elterninitiative zur Ganztagsbetreuung von Kindern ab 12 Monaten bis zum Eintritt in die Schule. Das Angebot umfasst mehrere Gruppen im Krippenbereich und eine Kindergartengruppe von insgesamt 25 Kindern. Diese sind im Schnitt 3 bis 6 Jahre alt und haben teilweise am Versuch teilgenommen.

Anmerkungen

Sollte sich bei einem Begriff lediglich die weibliche oder die männliche Form finden, gilt dies – sofern nicht anders gekennzeichnet – selbstverständlich für beide Geschlechter. Der Umwelt zuliebe ist diese Arbeit doppelseitig gedruckt.

Abkürzungen

bzw. = beziehungsweise
bspw. = beispielsweise
d.h. = das heißt

ebd. = ebenda
ex. = exemplarisch
ggf. = gegebenenfalls

vgl. = vergleiche
zit. = zitiert

Abstract	3
1. Der gegenwärtige Konflikt von Zeit, Zufriedenheit und Glück	9
Eine gesellschaftliche Betrachtung zwischen Funktionalisierung, Motivation, Konsum und Kompensation	
2. Vom Säugling zum Greis? Kindheit und Jugend im Wandel der Zeit	15
Zur Aktualität von Situation und Position Heranwachsender	
2.1 Glückliche Kindheit –	17
Wie eine Erwartungshaltung die Entwicklung beeinflusst	
2.2 Wer ich bin – Die Zeit der Pubertät als Phase des Suchens und Findens	18
2.3 Zur Identitätsfindung und Persönlichkeitsentwicklung – Eine solide Basis?	20
2.4 Plurale Anforderungen – plurale Identitäten?	23
3. Der schmale Grat zwischen gesund und krank –	25
Zum aktuellen Verständnis von Gesundheit und Krankheit	
3.1 Psycho-somatisch – Zum Verhältnis von Körper und Psyche	28
3.2 Körperkult – Kultobjekt Körper	31
4. Sprich, damit ich dich sehe! Kommunikation & Ästhetik	33
Betrachtungen verbaler und nonverbaler Verständigung und Wahrnehmung	
4.1 Zur Relevanz der Bildsprache – Die Bedeutung des Visuellen	37
4.1.1 Bewusstsein – Wahrnehmung – Erinnerung – Kognition	38
4.1.2 Bildliche Wirklichkeiten – Picture und Image	42
4.1.3 Phantasie und Imagination – Die Kraft der inneren Bilder	45
4.1.4 Zur Bedeutung des schöpferischen Potentials	46
4.2 Die Zeichenspur als Existenzaussage –	49
Ursprünge und Auswirkungen bildnerischer Tätigkeiten	
4.2.1 Zum Verständnis kindlicher Formsprache	50
4.2.2 Zur Bedeutung kindlicher Formsprache – Klischeezeichnungen, Malbücher und Schablonen	52
4.3 Perspektivwechsel – Zur Aktualität von Kreativität	55
4.3.1 Kreativität – Eine Frage der Definition	57
4.3.2 Der kreative Prozess nach Poincaré und Wallas	61
4.3.3 Kreativ vs. logisch – Der Mythos vom zweigeteilten Gehirn	63
4.3.4 Improvisation und Routine –	66
Tests zur Ermittlung von kreativem Denken	

5. [Kunst]Pädagogik – [Kunst]Therapie – [Kunst]	70
Interdisziplinäre Definitionsfragen – Überschneidungen, Abgrenzungen und Auswirkungen	
5.1 Zum Verhältnis von Therapeut, Pädagoge und Künstler	72
5.1.1 Kunst oder <i>Kunst</i>? Eine Gretchenfrage	75
5.1.2 Entwicklung und aktueller Stand der Kunsttherapie	76
5.1.3 Soziale Kunstpädagogik? Neue Anforderungen an ein Schulsystem	78
5.2 Zum aktuellen Verständnis von Forschung und Wissenschaftlichkeit	81
5.2.1 Qualität vor Quantität –	85
Kunsttherapeutische Forschungsperspektiven	
5.2.2 Forderungen unter kunsttherapeutischen Aspekten	88
6. Phasen und Wirkungen bildnerischer Prozesse –	92
Methoden und Maßnahmen unter kompensatorischen Aspekten	
6.1 Not macht erfinderisch – Wieso Kompensation möglich ist	95
6.1.1 Kompensatorische Funktionen ästhetischer Prozesse	97
6.1.2 Ziele und Inhalte kompensatorischer Maßnahmen	99
6.2 Möglichkeiten und Methoden kompensatorischen Gestaltens	101
6.2.1 Befreiende Verfahren – Eine Materialfrage	102
6.2.2 Wie der Zufall so will – Übungen zum Abbau von Blockaden	103
6.3 Kind, Kunst und Kompensation – Wesentliche Themenfelder	105
6.3.1 Identität und Polarität	106
6.3.2 Körper und Wahrnehmung	109
6.3.3 Kommunikation	110
7. Der wilde Löwe und das Känguruh –	113
Ein praktischer Versuch zu Mimik, Körperempfinden und Gefühlen	
7.1 ‚Ich bin gut so, wie ich bin‘ – Darstellung des Konzepts und Zielsetzung	114
7.2 Erwartungsgemäß nichts anderes erwartet – Durchführung des Konzepts	117
7.3 Mehr Praxis, weniger Theorie – Ergebnisse des Versuchs	122
8. Eine Zukunft mit Rebellion und Vielfalt – Fazit und Ausblick	124
9. Quellenverzeichnis	127
9.1 Abbildungen	127
9.2 Literatur	128

1. Der gegenwärtige Konflikt von Zeit, Zufriedenheit und Glück

Eine gesellschaftliche Betrachtung zwischen Funktionalisierung, Motivation, Konsum und Kompensation

»Die hohe Bewertung der Minute,
die Eile als wichtigste Ursache unserer Lebensform
ist ohne Zweifel der gefährlichste Feind der Freude.
Möglichst viel und möglichst schnell ist die Losung.«
- Hermann Hesse¹

Das 21. Jahrhundert ist geprägt von Innovation und pausenlosem Fortschritt – der Preis dafür sind Leistungsdruck, Stress und Rastlosigkeit. In einer Welt voller Kurzlebigkeit mit dem Motto ‚höher, schneller, weiter‘ und in welcher Zeit Geld bedeutet - wobei sich der gesellschaftliche Wert dieser beiden Güter den Rang teilt - fällt es zunehmend schwer sich auf die elementaren Dinge des Lebens zu konzentrieren. Die andauernde Technologisierung in Arbeits- und Alltagswelt birgt ebenso auch negative Auswirkungen wie exemplarisch den zunehmenden Wirklichkeitsverlust. Der Mensch der westlichen Welt entfernt sich immer mehr von Prozessen, Materialien und Produkten, ist eher die Omnipräsenz dieser gewohnt, statt einen kritischen Umgang oder konkretes Bewusstsein darüber. Alles wird immer und überall in Massen produziert, ist rund um die Uhr verfügbar und hat darüber hinaus immer verfügbar zu sein. Insbesondere der Aspekt der Massenhaftigkeit prägt in seinen Ausmaßen die Kluft zum Unikat.

Unterschiedliche Gesellschaftsanalytiker sehen vor allem zwei wesentliche Auswirkungen auf das Individuum: Auf der einen Seite begründet sich eine Entindividualisierung durch die prinzipielle Ersetzbarkeit eines Individuums, auf der anderen Seite hingegen findet eine Aufwertung, eine Überbetonung des Individuellen statt, um Verluste zu kompensieren.² In beiden Fällen steht auch hier der Aspekt der Entfremdung im Vordergrund; je nachdem nicht nur von sich selbst, sondern auch von anderen Menschen wie Familie, Gemein- und Gesellschaften und nicht zuletzt von Umwelt, Natur, Technik und Kultur.³ Weiter gefasst ließe sich dieses Geschehen als Entsinnlichungsprozess⁴ bezeichnen, da sich im digitalen Zeitalter außerdem nahezu alle Erfahrungsmöglichkeiten bieten, ohne die eigenen vier Wände dafür verlassen zu müssen. Damit einhergehend sind flüchtige, instabile Lebensverhältnisse, aber auch der Verlust von traditionellen Werten und sozialer Integration. »Man muss nicht Kulturpessimist sein, um zu erkennen, dass wir uns in einer ‚Umbruchsituation‘ befinden, die in alle Lebensbereiche des Menschen verändernd eingreift, Lebenssituationen und Lebensgestaltung bestimmt und vielfach als Missstand krisenhaft erlebt und erfahren wird.« schreibt die Professorin für Kunsttherapie Barbara Wichelhaus bereits 1995 in der Fachzeitschrift Kunst+Unterricht.⁵

¹ Zit. in Thies 1988, S.11; deutscher Schriftsteller, Dichter und Maler *1877 †1962

² Vgl. Wichelhaus 1995a, S.16

³ Vgl. Wichelhaus 1995b, S.35

⁴ Geprägt von Günther 2006, S.16

⁵ Aus: Wichelhaus 1995a, S.16

Der Mensch funktioniert in diesem leistungsorientierten System und beugt sich dem allgemeinen Wohl der Gemeinschaft, stellt sich dabei selbst oft hinten an. Die mangelnde Beachtung der eigenen Bedürfnisse und das Nicht-Ausleben von persönlichen Wünschen und Vorstellungen führen nicht selten zu so genannten neuzeitlichen Volks-Krankheiten wie Burn-Out, Depressionen oder ähnlichen Störungen. Das Bild vom idealen Menschen als perfekte Technisierung seiner selbst, ausgestattet mit multi-potenten Fähigkeiten und ewig wählender Leistungskraft sind zunehmend als erstrebenswertes Vorbild manifestiert. Eine Gesellschaft im Streben nach ewiger Jugend und Gesundheit, ewig schön, strahlend, rein, unbehindert und funktionstüchtig.⁶ Friedrich Schiller setzte vor etwa 200 Jahren große Hoffnung in das neue, bald anbrechende 19. Jahrhundert und blickte optimistisch in eine entwicklungsreiche Zukunft. Im Zuge der Aufklärung sollten sich die Menschen von geistiger Enge und Bevormundung durch kirchliche Institutionen und Fürstenhöfe lösen und sich auf einen Weg voll sittlicher Freiheit und Selbstbestimmung begeben. Dies aber blieb im Schatten der naturwissenschaftlichen Entdeckungen und technischen Fortschritte haften.⁷ Die Kehrseite der Medaille macht deutlich, dass sich die Kosten des instrumentell-technischen Fortschritts der Postmoderne zu Lasten sittlicher, moralischer und emotionaler Entwicklung des Menschen ausgewirkt haben. Perfekionierte A-B-C-Waffen, Reisen ins All, Industrie- und Kapitalprofite stehen Hungernden, Obdachlosen, Ausgebeuteten, überfüllten Kliniken und überlasteten Therapeuten gegenüber.

Die Glorifizierung des ‚stets-beschäftigt-Seins‘ gewinnt zunehmend an Bedeutung - der ‚wirklich fleißige Mensch‘ legt nach der Arbeit nicht die Füße hoch, sondern engagiert sich anderweitig, steht niemals still, sondern immer unter Strom. Auch wenn der ‚Ratgeber von Kreativen für Kreative‘⁸ von Frank Berzbach, Redakteur, Autor und Lehrender an der Akademie für Gestaltung in Köln, sich in mehreren Punkten selbst widerspricht und teilweise etwas überheblich wirkt, besitzt er dennoch einen gewissen Grad an Aktualität und tatsächlichem Realitätsbezug. Berzbach begründet neben Autoren wie Wichelhaus, Hurrelmann und Kramer dieses Gesellschaftsphänomen ebenfalls in einer gewissen Orientierungslosigkeit des Einzelnen und seiner pluralen Wahlmöglichkeiten in der Gesellschaft. Der zur Freiheit verurteilte Mensch⁹ wird seiner Wahlfreiheit entmündigt, die sich zusehends zu einer Wahlnotwendigkeit gewandelt hat. Die Ursache sieht der Redakteur unter anderem im gesellschaftlichen Stellenwert des Todes – bis ins späte Mittelalter war dieser lediglich ein Abschnitt auf einem Zeitstrahl, der bis in die göttliche Ewigkeit reichte.

⁶ Vgl. Tüpker 2002a, S.45

⁷ Vgl. Kriz 2002, S.69

⁸ Berzbach, Frank: Die Kunst ein kreatives Leben zu führen. Anregung zur Achtsamkeit. Mainz 2013

⁹ Jean-Paul Sartre zugeschrieben

»Die Seele war unsterblich, nur der Körper musste auf den Jüngsten Tag warten.«¹⁰ Heutzutage ist das anders; die Aufklärung hat diese Ewigkeit abgeschnitten und im Hinblick auf die unendliche Weltzeit »bleibt nur eine sehr kurze Lebenszeit. Und die gerät unter Zeitdruck«.¹¹ Hinzu kommt die Frage nach dem Inhalt, dem sinnvollen Ausfüllen dieser verbliebenen Zeit, dem Finden einer ‚Lebensaufgabe‘. Ferner steht einer freien Auseinandersetzung auf diesem Gebiet immer noch eine gewisse Tabuisierung in der Gesellschaft von Themen wie Sterben, Tod, Trauer oder Selbstmord im Wege.¹² Darüber hinaus können die heutigen Lebensverhältnisse im Gegensatz zu früher eine Sinnggebung von Außen nicht mehr gewähren und genau dort liegt ein gewaltiger Konflikt. Auch hier zeigt sich der zur [Wahl-]Freiheit verurteilte Mensch: Familiäre, religiös-göttliche oder natürlich zugewiesene ‚Plätze in der Gesellschaft‘ gibt es nicht mehr. Die maschinell optimierte Arbeitszeit und daraus resultierende neu gewonnene Freizeit wird ersetzt durch Zwänge permanenter und flexibler Selbststrukturierung; die Entlastung des Menschen durch Maschinen »belastet mit alldem, was auf diese Weise nicht abzugeben ist«.¹³ Rast- und Ratlosigkeit, Stress und Leistungsdruck äußern sich im wankelmütigen Stürzen von einer Lebenskrise in die nächste und verirren sich in der Fülle von Möglichkeiten. Wie viele Menschen sind mit der Sinnggebung ihres Lebens überfordert, haben sich in Beruf, Ehe, gesellschaftlicher Stellung oder Religion verrannt und wissen keinen Ausweg.¹⁴ Was fehlt, ist die notwendige ‚eigene, innere Selbstverwirklichung‘. Diese Sinnentfaltung aber muss aus dem Menschen selbst hervor treten, er muss ihn selbst entwickeln und [er]finden. Dass mit dieser aber auch eine gewisse Selbsterziehung, das heißt Bereitschaft zu Veränderungen der eigenen Person, einhergeht, wird oftmals übersehen.¹⁵ Viele Menschen gehen den bequemeren Weg und geben sich mit Scheinantworten oder gar selbst erfundenen Begründungen zufrieden, ohne die sie jedoch nicht lebensfähig wären.¹⁶ Welches Ausmaß die Rolle der Persönlichkeit tatsächlich dabei einnimmt, soll unter 2.3 näher behandelt werden.

Auch wenn die Ursachen aller genannten Symptome zweifelsohne im heutigen Alltag fußen, lassen sich laut Dorothee Sölle – Theologin und Sprachwissenschaftlerin – auch gewisse Urängste des Menschen daraus ableiten. Anhand einiger mythischer Modelle beschreibt sie, warum Glück und Furcht in einem scheinbar unauflöschlichen Zusammenhang stehen und wie das Misstrauen gegen das Glück selbst seine klassische Formulierung in der Antike gefunden habe. Polykrates, der ‚antike Glückspilz mit der ewig währenden Glückssträhne‘, soll sich selbst freiwillig ein Unglück zufügen, um sich so vor dem drohenden Neid der Götter retten zu können. Doch dies gelingt ihm nicht, das Glück

¹⁰ Aus: Berzbach 2013, S.32

¹¹ Ebd.

¹² Vgl. Dickhaut 1999, S.225

¹³ Vgl. Berzbach 2013, S.181 und von Hentig zit. In Wichelhaus 2009, S.73

¹⁴ Vgl. Thies 1988, S.127

¹⁵ Ebd.

¹⁶ Vgl. Berzbach 2013, S.102 und Felten 1998, S.57

findet immer wieder den Weg zu ihm. Mit der Überzeugung, dass ein Wesen allein niemals so viel Glück verdient habe, wenden sich seine Freunde von ihm ab. In einem weiteren antiken Mythos wird das Glück als rollende Kugel der Göttin Fortuna vorgestellt. Der Lauf dieser Kugel ist unberechenbar und unbeständig, beinhaltet gewissermaßen schon von vornherein den steilen Absturz nach dem ruhmreichen Höhepunkt. Die einzige logische Konsequenz ist demnach die Besinnung auf ein kleines, aber sicheres Maß an Beständigkeit und Zufriedenheit.¹⁷ Der Gedanke, dass ‚der Glückliche‘ den Zorn der neidischen Götter auf sich zieht und ihn verdirbt hänge außerdem damit zusammen, dass sich der Mensch undurchschaubaren Schicksalsmächten unterworfen sähe.

Betrachtet man diese These nun im Zusammenhang mit der heutigen Gesellschaft wird man feststellen, dass das Glück tatsächlich meist den Neid der anderen auf sich zu ziehen scheint und es die ‚weniger Glücklichen‘ provozieren kann. In einer von Konkurrenz und Kampf geformten Welt, in der man bei allem gewohnt sei zu fragen, was es kostet und wer es bezahlt, sei diese Urangst eine zeitgemäße Formulierung der ‚polykratischen Furcht‘. »*Wir empfinden das Glück als gestohlen; je glücklicher, desto diebischer freuen wir uns. Wem ist es denn gestohlen?*«¹⁸ Doch auch selbst das ‚zufällige Glück‘ des einzelnen scheint immer nur parasitär denkbar, da es – so die Auffassung – immer nur auf Kosten anderer möglich sei oder man dafür zumindest etwas anderes genommen bekommt.¹⁹

In welchem Zusammenhang aber steht Glück mit dem eigentlichen Thema des bildnerischen Ausdrucks? Glück ist ein vielschichtiger Begriff und kann mit Entzücken, Wonne, Heiterkeit, Fröhlichkeit, Freude, Liebe, Wohlgefühl oder Zufriedenheit, aber auch Gelegenheit, Chance und Möglichkeit assoziiert werden. Dies sind im Wesen alles Definitionen, die man ebenfalls im Zusammenhang mit Kunst, dem bildnerisch-kreativen Umgang von Materialien, dem schöpferische Aspekt des Menschen nennen könnte. Erforscht man, welche Begrifflichkeiten mit Glück in Verbindung gebracht werden, sind Zufall und Schicksal aber nach wie vor nicht weit.

So äußert sich auch Schopenhauer skeptisch: »*Ganz glücklich, in der Gegenwart, hat sich noch kein Mensch gefühlt – er wäre denn betrunken gewesen. Wir sollen der Heiterkeit, wann immer sie sich einstellt, Tür und Tor öffnen; denn sie kommt nie zur unrechten Zeit, statt dass wir oft Bedenken tragen, ihr Eingang zu gestatten, in dem wir erst wissen wollen, ob wir denn auch wohl in jeder Hinsicht Ursache haben, zufrieden zu sein.*«²⁰

¹⁷ Sölle zit. in Thies 1988, S.14

¹⁸ Ebd.

¹⁹ Vgl. Sölle zit. ebd. S.15

²⁰ Schopenhauer zit. in Thies 1988, S.11

Glück scheint so etwas wie eine Vollkommenheit der idealen Umstände zu sein. Zufriedenheit und Vollkommenheit aber sind, ebenso wie Glück, nicht messbare, individuelle Werte. Abhängig von subjektiven Faktoren und persönlichen Markierungen. Ist das Glück also nicht eher ein Wie als ein Was? Ein Talent, kein Objekt?²¹ »Zum Erleben des Glückes bedarf es vor allem der Unabhängigkeit von der Zeit und damit von der Furcht sowohl wie von der Hoffnung, und diese Fähigkeit kommt den meisten Menschen in den Jahren abhanden. [...] Daraus folgt immer mehr Vergnügen und immer weniger Freude.«²² Was Hesse hier zum Ausdruck bringt, ist der Verlust der natürlichen kindlichen Naivität. Von ihr ist auch die Rede, wenn Picasso davon spricht, dass jedes Kind ein Künstler sei und die Schwierigkeit darin läge, als Erwachsener einer zu bleiben. Dass mit wachsender Selbstständigkeit und der zwangsläufigen Zuwendung zum ‚Ernst des Lebens‘ auch wachsende Verantwortung einhergeht, ist selbsterklärend. Dass diese aber den Blick für das Wesentliche, für das Schlichte, für das Außergewöhnliche verdrängen muss oder es gar ausschließt, ein weit verbreiteter Irrglaube.

Das Glücksgefühl von Freude, dieser sinnliche Genuss und Frohsinn, wird nach und nach durch die oberflächlichen Befriedigungen des Vergnügens ersetzt. Wichelhaus spricht in diesem Zusammenhang von kurzfristigen Ersatzbefriedigungen durch massenhaft produzierte Konsumgüter, welche jedoch zu einer grundlegend anhaltenden Befriedigung nicht fähig sind, da auch hier die bereits angesprochene sinnstiftende Komponente fehlt.²³ Im von Konkurrenz geprägten Markt geht es schon lange nicht mehr darum ein Produkt zu bewerben und zu verkaufen, sondern das damit verbundene, vom Marketing erzeugte Gefühl. Dabei orientiert sich die Werbepsychologie unter anderem an Grundtheorien der Farb- und Formwirkung, um diese gezielt einsetzen zu können. Was langfristig übrig bleibt, sind aber nur halbherzige Teilbefriedigungen. Dass sich der Verbraucher diesen unterschweligen Reizen aber regelrecht ausgesetzt fühlen muss, ist nicht ganz korrekt. Die Bedingtheit der Opferrolle zeigt sich zum einen in der Empfänglichkeit und Aufnahmebereitschaft von solchen Impulsen als Voraussetzung, vor allem aber im aktiven Suchen von Ausweichmanövern, welche die tief sitzende und meist unbewusste Unzufriedenheit erträglich oder gar nicht-existent machen sollen.

Wie fließend die Übergänge von Kauflust zu Kaufsucht sind, hat unter anderem Elmar Lange Ende der 1990er-Jahre in ‚Werkstatt Konsumpädagogik – sozialwissenschaftliche Grundlagen und pädagogische Skizzen‘ untersucht und festgehalten. Er bestätigte die kompensatorische Wirkung unnötiger Einkäufe; die Kunsttherapeutin Edith Kramer bezeichnet dieses Phänomen als »Problem der inneren Leere als Massenerscheinung«²⁴ und verweist speziell auf die innere Leere des Kindes, die heute zwar nicht mehr dürftig

²¹ Vgl. Hesse zit. in Thies 1988, S.11

²² Ebd.

²³ Vgl. Wichelhaus 1995a, S.16

²⁴ Aus: Kramer 1997, S.23

und kahl, dafür mit intensiven, aber sinnlosen Reizen überladen ist.²⁵ »Die Lösung entspricht dem Charakter des verwöhnten, aber benachteiligten Kindes, das Autorität und Kritik nicht kennt, sondern an Schmeichelei und Überredungskünste gewohnt ist. Die Abwehr richtet sich nicht gegen bestimmte verbotene oder gefährliche Vorstellungen. Sie drückt viel mehr eine allgemeine Angst vor der Realität aus, die junge Menschen beherrscht, die so viel mit Ersatz gefüttert worden sind, dass ihre Erlebnisfähigkeit daran verkümmert ist.«²⁶ Ohnehin haben die Lebensphasen der Kindheit und Jugend eine grundlegende Änderung erfahren.

²⁵ Vgl. Kramer 1997, S.35

²⁶ Aus: ebd. S.34f

2. Vom Säugling zum Greis? Kindheit und Jugend im Wandel der Zeit

Zur Aktualität von Situation und Position Heranwachsender

*»Als ich vierzehn war, war mein Vater so unwissend.
Ich konnte den alten Mann kaum in meiner Nähe ertragen.
Aber mit einundzwanzig war ich verblüfft,
wie viel er in sieben Jahren dazu gelernt hatte.«
- Mark Twain²⁷*

Das, was man gegenwärtig unter dem Begriff ‚Familie‘ versteht und jene Form des Zusammenlebens als wichtigste Erziehungsinstanz für Kinder - so wie es heute die Regel ist - existiert etwa seit dem 15. Jahrhundert. Lange Zeit ging man außerdem davon aus, dass die Entwicklung vom Säugling zum Erwachsenen ausschließlich ein *»anlagemäßig vorgegebenes Reifungsgeschehen«* sei, *»das nach einem vorgegebenen Programm abläuft«*.²⁸ Ein bestimmter Zeitpunkt erforderte demnach einen bestimmten genetisch bedingten Reifegrad. Bis zum Frühmittelalter war man darüber hinaus davon überzeugt, dass Kinder und Jugendliche weder Persönlichkeit noch Individualität besäßen und demnach beliebig ersetzbar wären.²⁹ Dementsprechend wurde ebenfalls wenig Rücksicht genommen auf Entwicklungsstände und unterschiedliche Bedürfnisse, da Kinder und Jugendliche grundsätzlich als ‚kleine Erwachsene‘ angesehen wurden, denen es schlichtweg an Körpergröße bzw. –reife mangelte. Zwar ist es heutzutage üblich Heranwachsende als Noch-nicht-Erwachsene mit eigenen Anliegen und Bedürfnissen zu betrachten und diese eigentlich dementsprechend zu behandeln – Ergebnisse der Kindheitsforschung zeigen jedoch gewissermaßen eine Rückbildung zu mittelalterlichen Umständen. Lediglich die Bedingungen in sozialer, kultureller, ökonomischer und ökologischer Hinsicht haben sich verändert.³⁰ *»Kritische Kultur- und Bildungsanalysen haben erhebliche Mängel für Reifungs- und Erziehungsprozesse Heranwachsender in unserer Gesellschaft aufgedeckt. [...] Gesellschaftliche Veränderungen aber auch neue Sichtweisen und geschärfte Analyseinstrumente für die psychologische und soziologische Situation des heutigen Menschen führen zu Ergebnissen, die ein krisenhaftes Bild der Lage Heranwachsender zeigen.«*³¹

Die Grenzen der unterschiedlichen Lebensphasen werden dafür zunehmend unschärfer und verschwimmen, Kinder werden früher zu Jugendlichen, welche aber eigentlich schon Erwachsene sind. Begründet wird dies von Hurrelmann dadurch, dass bereits ein großer Druck auf den Heranwachsenden in der leistungsorientierten Früherziehung liegt, welche die Kinder meist noch vor dem Grundschulalter mit der allgegenwärtigen Mentalität des Wettbewerbs konfrontiert. Raum für freie Selbsterfahrungen, lustvolles Erforschen oder

²⁷ US-amerikanischer Schriftsteller, *1835 †1910

²⁸ Vgl. Sendera 2011, S.11

²⁹ Vgl. Hurrelmann 2012, S.58

³⁰ Vgl. ebd. S.57 und 59

³¹ Aus: Wichelhaus 2009b, S.70

dem Hingeben der kindlichen Naivität und Neugier existiert nur bedingt. Im Kampf um möglichst günstige Ausgangssituationen im Schulbereich wird deutlich, wie wenig zu diesem Zeitpunkt schon zwischen Erwachsenen-, Jugend- und Kindheitsstatus unterschieden wird und wie sehr sich schulische Lernbedingungen an die Bedingungen der modernen Arbeitswelt angleichen.³² Dass diese Vorgehensweise aber nur verhältnismäßig zur Vorbereitung auf eben jene Arbeitswelt beiträgt zeigt sich in der Verortung der Jugendlichen in dieser. Karl-Heinz Menzen beschreibt eine Art biographische Fragmentierung, die aus den veränderten ökonomischen Ansprüchen an Heranwachsende resultiert und die damit notwendig verbundene Definition speziell der Jugendlichen auf plurale, multi-funktionelle Anforderungen hin.³³ »Die Offenheit heterogener und pluraler kultureller bzw. gesellschaftlicher Entwürfe verlangt von Kindern und Jugendlichen eine ungleich größere Anstrengung als bisher, um sich in den disparaten Lebenswelten zurecht zu finden [...].«³⁴ Nicht zuletzt stellt aber auch der Verfall der Familie – ‚Mutter, Vater, Kind[er]‘ – eine zusätzliche Belastung dar. Dabei geht es nicht um Strukturen, geschlechtliche Rollenverteilungen oder so genannte Patchwork-Gemeinschaften, sondern viel mehr um existenzielle und soziale Bedingungen. Sich um Kinder und Jugendliche in diesen westlichen Gesellschaften angemessen sorgen zu können, sie zu erziehen und sich entfalten zu lassen, wird zunehmend zur Herausforderung. Die zeitgemäße Formulierung des Konflikts lautet ‚Kind oder Karriere‘. Für ‚die moderne Familie‘ scheinen diese beiden Lebensbereiche unvereinbar bzw. stets mit einer Benachteiligung einer der beiden Aspekte verbunden zu sein.

Weitere Faktoren begünstigen diese Entwicklung - nicht nur schulische Bedingungen nähern sich den Beruflichen, ebenso findet eine Angleichung der Freizeitbeschäftigungen aller Lebensphasen statt. So dienen heutzutage bspw. Massenmedien Erwachsenen, Jugendlichen und Kindern gleichermaßen als »Repertoire für Spielimpulse«.³⁵ Der Kinderpsychologe und Autor David Elkind stellt außerdem die These auf, dass Kinder entwicklungsgemäß gar nicht mehr Kinder sein können, da viele Eltern beruflichen und zwischenmenschlichen Stress unmittelbar auf ihre Kinder übertragen und diese ferner auch oft unbewusst in die Rolle als Statussymbol, Partnerersatz, Vertraute oder Ersatz-Ich drängen, mit welcher die Heranwachsenden entwicklungsgemäß überfordert sind.³⁶ Die gesonderte Lebensphase der Kindheit ist deshalb für immer mehr Kinder als Raum für eine entwicklungs- und altersgemäße Entfaltung nicht mehr möglich; in vielen Bereichen führen sie bereits ein ähnliches Leben wie Erwachsene, sind gleichen Belastungen und Anforderungen ausgesetzt und reagieren infolgedessen mit erwachsenenähnlichen psychischen Störungen und gesundheitlichen Beeinträchtigungen.

³² Vgl. Hurrelmann 2012, S.57 und 59

³³ Vgl. Menzen 1999, S.44

³⁴ Aus: Kirchner 2012, S.14

³⁵ Vgl. Hurrelmann 2012, S.59

³⁶ Elkind zit. in Hurrelmann 2012, S.59

Ein ähnlicher Aspekt gründet sich im ‚Generationenkonflikt‘ und seinen Erziehungsfragen – in einer Familie, in der Probleme und Krisen kaum oder nie adäquat behandelt oder gar bewusst gemacht worden sind, kommt es selten vor, dass jenes Konfliktpotential und dysfunktionale Verhaltensmuster nicht unbewusst an die eigenen Kinder und Enkelkinder weitergegeben werden.³⁷ Dies ist vor allem heutzutage ein häufiges Phänomen, da übermäßig autoritäre oder gehorsame Methoden und Grundsätze noch in vielen Köpfen unbewusst und unhinterfragt verankert sind und eine ‚professionelle therapeutische Behandlung oder Beratung‘ nach wie vor ein eher mäßiges gesellschaftliches Image trägt. Ein Kind gewinnt sein Selbstwertgefühl jedoch dadurch, dass es sich als von den Eltern geliebt erlebt – kommt dieses Verhältnis, aus welchen Gründen auch immer, nicht zustande, kann es sich selbst nicht oder nur schwer annehmen.³⁸

2.1 Glückliche Kindheit – Wie eine Erwartungshaltung die Entwicklung beeinflusst

Übermäßige Angst, verstärkte Aggressionen und andere Verhaltensauffälligkeiten sind die Reaktionen auf diese lebens- und menschenfeindlich erlebte Umwelt, die bereits viele Kinder und Jugendliche aufzeigen.³⁹ Kindheit und Depression scheint für viele jedoch ein unvereinbares Begriffspaar zu bilden – besonders Erwachsene hegen oft Unverständnis für die ‚Launen‘ von ihren, aber auch fremden Kindern und können nicht nachvollziehen, warum sie nicht unbeschwert und glücklich sind, denn *«sie haben doch alles, den Kindern geht es doch gut!«*.⁴⁰ Dabei wird allerdings übersehen, dass Heranwachsende in diesem Sinne doch ‚nur kleine Erwachsene‘ sind, eben Menschen mit Gefühlen und Empfindungen, die auf das tagtäglich Erlebte ganz natürlich reagieren. Betrachtet man zusätzlich Aufgeschlossenheit, Neugier und Forscherdrang mit dem Kinder der Welt begegnen und der biologisch bedingt ästhetisch noch hochsensibel ist, kann man davon ausgehen, dass diese weit mehr erlebnisfähig, fühlend und empfindend sind als mancher Erwachsene.⁴¹

Auch wenn laut Anselm Grün, einem Benediktiner-Mönch, eine gewisse Verschiebung im Bereich der Emotions-Offenheit⁴² stattgefunden hat, so war und ist es in der westlichen Geschichte und in den asiatischen Kulturen überwiegend nicht angebracht, seinen Gefühlen und Stimmungen freien Lauf zu lassen.⁴³ Insbesondere den eher negativ konnotierten Gefühlen wie Trauer, Wut oder Enttäuschung wird selten ein adäquates Ventil oder eine gesunde Auseinandersetzung geboten – und vor allem haben diese Stimmungen dem Allgemeinverständnis nach im Kindesalter nichts verloren und werden vorschnell als unnötiges Quengeln interpretiert.⁴⁴

³⁷ Vgl. Lewis 1999, S.152

³⁸ Vgl. Dickhaut 1999, S.229

³⁹ Vgl. Wichelhaus 1995b, S.35

⁴⁰ Vgl. Dickhaut 1999, S.223

⁴¹ Ebd. S.227f

⁴² »Heute ist es modern, frustriert zu sein und seinen Frustrationsgefühlen nachzuhängen, so dass sie jeder einem schon am Gesicht ablesen kann [...]. « zit. In Berzbach 2013, S.126

⁴³ Vgl. Berzbach 2013, S.125

⁴⁴ Vgl. Kreul 2007, Vorwort

Folglich kann ein Kind überhaupt nicht lernen, angemessen mit diesen Gefühlen umzugehen und vor allem auch verstehen lernen, dass solche Empfindungen völlig in Ordnung und natürlich sind, dass es vollkommen normal ist, wenn man nicht immer bester Laune ist. »Wie viele Kinder erleben das nicht kindgerechte Verhalten ihrer Umgebung schmerzhaft, aber eben ‚unaussprechlich‘ und schweigen, weil sie es nicht anders wissen, nicht anders gelernt haben oder sie aufgrund ihrer Erfahrungen Angst haben, das auszusprechen, was sie fühlen und empfinden.«⁴⁵ Mehr als treffend formuliert der österreichische Schriftsteller Peter Turrini diesen Konflikt in einem seiner Gedichte, welches vorrangig unter ‚Wie lange noch‘ bekannt ist. Insbesondere die letzten Zeilen verdeutlichen die Selbstentfremdung der modernen Gesellschaft:

»Es ist so schwer die Wahrheit zu sagen,
wenn man gelernt hat mit der Freundlichkeit zu überleben.«

Vor diesem Hintergrund ist es ferner relativ heikel und riskant Probleme wie Liebeskummer – speziell im Jugendalter – nicht ernst zu nehmen. Häufig spielen Störungen im Selbst[wert]gefühl und in der Beziehung zu sich selbst eine große Rolle, welche wiederum überwiegend aus Konflikten und übermäßigen Belastungen in der frühen Kindheit resultieren.⁴⁶ Diese bilden mit den ‚neuen‘ Anforderungen und Problemen des Jugendlichen, der sich während der pubertären Phase ohnehin in einer Umbruchsituation befindet, ein tief verflochtenes Konstrukt aus unüberwindbar empfundenen Konflikten und Hürden, die es auf dem Weg zum Erwachsen-Werden zu bezwingen gilt.

2.2 Wer ich bin – die Zeit der Pubertät als Phase des Suchens und Findens

Ein wesentlicher Aspekt in diesem Kontext ist ebenfalls die Frage nach dem Maß der ‚Freiheit vom Kinde aus‘. Zu freie oder missgedeutete Interpretationen antiautoritärer Erziehung führten insbesondere in den 1960er und 1970er Jahren in Deutschland zu einer regel- und rahmenlosen Auslegung dieses Erziehungsstils und resultierten in einem Konzept ohne Konzept – ‚Das Kind weiß selbst, was für sich und seine Entwicklung am Besten ist‘. Diese Entwicklung, dieser Weg des Heranwachsens aber besteht aus Grenzerfahrungen, aus Herantasten und Experimentieren, aus sich-selbst-Austesten – nur wo man sich stößt und reibt erfährt man seine Grenzen und wird sich dieser bewusst. Kinder wollen und sollen lernen, ihre eigenen Grenzen zu finden und sich zu begrenzen.⁴⁷ An dieser Stelle stellt sich Turrini außerdem die Frage nach der grundsätzlichen Möglichkeit glücklich zu sein, wo Kinder doch einerseits ‚alle Freiheiten genießen‘ und so ‚im Meer der Möglichkeiten umher treiben‘ und andererseits regelrecht dazu erzogen, ja

⁴⁵ Aus: Dickhaut 1999, S.228

⁴⁶ Vgl. ebd. S.223f

⁴⁷ Ebd. S.224

gewissermaßen dressiert werden, brav und gehorsam zu sein.⁴⁸

Die Phase der Pubertät kann als eigentlicher Beginn der bewusst erlebten Individuation⁴⁹ aufgefasst werden. Wie oben bereits beschrieben heißt das nicht, dass Heranwachsende bis zu diesem Zeitpunkt, wie nach mittelalterlicher Auffassung, weder Persönlichkeit noch Individualität besitzen – es geht vielmehr um das Bewusst-Werden und Bewusst-Sein um die eigene Person als eigenständige, abgegrenzte Persönlichkeit. Hurrelmann beschreibt die Pubertät als Markierung eines tief greifenden Einschnitts in die Persönlichkeit eines Menschen, »womit eine völlig neue, qualitativ gegenüber der Kindheit andersartig gestaltete Form von körperlichen, psychischen und Umwelthanforderungen eintritt«.⁵⁰

Der Psychiater Carl Gustav Jung bezeichnet diese Phase als psychische bzw. seelische Geburt, die in der Regel mit dem Eintritt der Sexualität und damit die bewusste Unterscheidung von den Eltern beginnt.⁵¹ Es geht darum, zu sich selbst zu kommen und sich selbst zu erfahren, sich zu lösen, seine Grenzen auszutesten und sich im gesellschaftlichen Kontext zu verorten, sich und seinen Lebensentwurf auszugestalten.⁵² Die körperlichen und seelischen Veränderungen führen einerseits zu Suchbewegungen, welche Antworten auf die Fragen ‚Wer bin ich?‘ und ‚Wer möchte ich sein?‘ geben sollen, andererseits aber auch zu Unsicherheiten, die prinzipiell mit Unbekanntem und Neuem einhergehen. Viele haben zunächst Schwierigkeiten zu akzeptieren, dass sie neben ihren Stärken auch Schwächen haben, dass sie – wie alle anderen auch – nicht vollkommen sind.

Demgegenüber steht das Herausfinden, das Herausarbeiten der eigenen Stärken, die wiederum das [sich] Selbst-bewusst-Sein fördern. Trotz allem bleibt der Beigeschmack des ‚unfertig-Seins‘ – nicht mehr Kind, aber auch noch nicht Erwachsener. »Pubertierende Jugendliche befinden sich daher in einem kulturellen Niemandsland, in dem sie auf der Suche sind nach Formen, mit denen sie die inneren Transformationen dieser Zeit und den Übergang ins Erwachsenenleben zum Ausdruck bringen können.«⁵³ Dieser Ausdruck zeigt sich in der Kleidung, in der Wahl der Musik und des Freundeskreises, dem Zugehörig-Sein zu bestimmten Subkulturen oder Vereinen und in der Ausgestaltung des Zimmers, aber auch der ‚virtuellen Persönlichkeit‘, die zurzeit teilweise wichtiger als die reale zu sein scheint.

Neben den ‚natürlichen‘ zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben, die ohnehin bereits in gewissen Widersprüchlichkeiten den Grundbedürfnissen und typischen emotionalen Reaktionsweisen in der Jugendphase gegenüber stehen, gibt es heutzutage – wie eingehend im Kapitel schon angerissen – weitere Faktoren, die die Persönlichkeitsbildung und –entfaltung beeinflussen. Der Heranwachsende muss gleichermaßen eine gewisse

⁴⁸ Vgl. Turrini zit. in Dickhaut 1999, S.230

⁴⁹ Individuation beschreibt den Prozess der ‚Ganzwerdung‘ eines Menschen, die Entwicklung zu einem eigenen Individuum

⁵⁰ Aus: Hurrelmann 2012, S.72f

⁵¹ Jung zit. in Lewis 1999, S.200f

⁵² Vgl. Kirchner 2012, S.6 und Klosinski 1999, S.290f

⁵³ Jung zit. In Lewis 1999, S.200f

Loslösung, aber auch Versöhnung mit den Eltern erreichen, eine psychosexuelle Identität so wie ein persönliches Werte- und Moralsystem entwickeln, tragende Beziehungen aufbauen und vertiefen und sich zunehmend auf die Arbeitswelt fokussieren. Demgegenüber treten jedoch physiologische Bedürfnisse wie körperliche und sexuelle Betätigung, konflikthafte Auseinandersetzungen mit der Gewichtung und oft auch Gleichzeitigkeit vom Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Unabhängigkeit, Sicherheit und Risiko, Leistung und Selbstverwirklichung.⁵⁴ Diese Phasen der emotionalen Instabilität und Impulsivität werden gegenwärtig erweitert durch zunehmend ‚isolierte, heimatlose, fiktiv-zeitlose Lebensformen‘⁵⁵ und damit verbundenen unterschiedlichen Problemkreisen, die aus den von Wichelhaus angesprochenen Umbrüchen resultieren.

Kramer und Menzen betonen vor allem das Phänomen der Gleichzeitigkeit in der Gegenwart, das Paradoxon des zeitgleichen Bestehens von Mangel und Überfluss in vielen Lebensbereichen.⁵⁶ Auch hier wird die Last des zur Freiheit verurteilten Menschen deutlich: Lebens- und Ermessensräume werden einerseits enger und kanalisierter, andererseits aber ebenso weiter, zerfaserter und biographisch vielfältiger – Man *kann* alles sein, aber wer oder was *möchte* man sein? Und wer oder was *muss* man sein? Gleichzeitig ist das Gefühl der Ausbildungs- und damit einhergehend der Existenznot stets präsent – Wie kann und möchte man dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen? Wie kann man den multifaktoriellen Belastungen und wechselnden Anforderungen gerecht werden? Meist orientieren sich Berufswunsch und –wahl deshalb eher am Markt selbst, als an den eigenen Interessen.⁵⁷ Einerseits besteht ein Überfluss an Informationen und Reizen, andererseits ein Mangel von Inhalt und Bedeutung. Daraus folgt häufig die Frage nach der Sinngebung, der Lebensaufgabe, welche bei unbefriedigender Tätigkeit ein Gefühl von wert- und sinnhaftem Unerfüllt-Seins erzeugt. Resultat sind Übergangssituationen in allen Bereichen; die immerwährende Machbarkeit des Möglichen, die Möglichkeit des Machbaren – Fluch und Segen zugleich.

2.3 Zur Identitätsfindung und Persönlichkeitsentwicklung – Eine solide Basis?

Identität: Begriff zur Charakterisierung von Personen, der diese mit einer einmaligen und einzigartigen Kombination von persönlichen und unverwechselbaren Eigenschaften definiert.

Forschungsansätze der letzten zwanzig Jahre zur dieser Thematik zeigen vor allem facettenreiche Perspektiven und inhomogene Diskussionen. Teilt man die Theorien in zwei übergeordnete Lager auf, so versteht das eine Identität als eine Art personaler Kern, der vorgegeben ist und sich zu entfalten gilt; das andere eher als flexible Skizze, die sich

⁵⁴ Vgl. Klosinski 1999, S.291 und Kirchner 2012, S.14

⁵⁵ Vgl. Menzen 1999, S.45-49

⁵⁶ Vgl. ebd. S.45-52 und Kramer 1997, S.87

⁵⁷ Ex: Menzen 1999, S.51 und 53f

erst in einem wechselseitigen Prozess und in Interaktion herausbildet.⁵⁸ Der Gedanke von Identität als abschließbares Ganzes wird jedoch zunehmend abgelöst »von der Idee der allmählichen, lebenslang währenden Konstruktion des Selbst als Projektentwurf des eigenen Lebens«. ⁵⁹ Der Schweizer Entwicklungspsychologe Jean Piaget beschreibt dieses dialogische Verhältnis als ‚ständiges Streben nach Gleichgewicht‘ und damit der Herausbildung von Identität.⁶⁰ Das bedeutet, dass Identität nur durch Interaktion mit der Um- und Mitwelt konstruiert werden kann. Die Faktoren, die dabei eine Rolle spielen, sind vielseitig: Sowohl soziale Umstände wie familiäre Kontexte, soziale Netzwerke und Gleichaltrige, Geschlechter-, öffentliche und private Rollen, kulturelle und ethnische Hintergründe sind ebenso mitwirkend als auch biologische und biographische Gegebenheiten wie Erbgut, physiologische Prozesse, Wissen und Können, Erfahrungen, Beziehungen, Vorstellungen und vieles mehr.⁶¹ Daraus ergeben sich Werte, Motive, Schemata und Interessen, so wie Wahrnehmungs- und Verhaltenstendenzen und Erwartungen, aber auch Selbstkonzept und Selbstwertgefühl. Kurzum: »Es ist das komplexe Zusammenspiel zwischen der genetischen Ausstattung und seiner Umwelt mit all den Erfahrungen durch Erlebnisse, Erziehung, Sozialisation und kulturellen Einflüsse, das die Entwicklung leitet.«⁶²

Besonders in den ersten Entwicklungsjahren spielen Sensitivität und Interaktion mit der Bezugsperson eine entscheidende Rolle, welche die Entwicklung des Kindes immens beeinflussen. Bevorzugt zum Stufenmodell Freuds soll hier die psychosoziale Entwicklungstheorie des deutsch-US-amerikanischen Psychoanalytikers Erik Erikson herangezogen werden. Dieses entwicklungspsychologische Modell gründet zwar auf den Theorien Freuds, orientiert sich jedoch am Spannungsfeld des Kindes zwischen den Bedürfnissen und Wünschen als Individuum und den sich stetig verändernden Anforderungen und Pflichten seiner Umwelt - und schreibt somit dem Unbewussten der psychosexuellen Dimension – wie Freud – weniger Bedeutung zu. Dies rückt den Menschen als solchen, mit einer eigenen Persönlichkeit in den Vordergrund und berücksichtigt seine sozialen Beziehungen, Verhältnisse und somit eben auch jene beeinflussenden Wirkungsfaktoren.

⁵⁸ Vgl. Hurrelmann 2012, S. 72-74, Sendera 2011, S.13, 37f, 57-59, Kirchner 2012, S.4f, 8-12, Wichelhaus 2006, S.7

⁵⁹ Heiner Keupp zit. in Kirchner 2012, S.10

⁶⁰ Vgl. Büttner 2011, S.354f

⁶¹ Vgl. Kirchner 2012, S.8 und Sendera 2011, S.37 und 56

⁶² Aus: Sendera 2011, S.13

Erikson zufolge kann sich deshalb eine ungestörte Persönlichkeitsentwicklung nur dann ereignen, wenn⁶³:

- ✓ im ersten Lebensjahr Urvertrauen nach dem Modell der sicheren Basis aufgebaut werden kann; das heißt wenn das Kind sich auf die Bezugsperson verlassen kann
- ✓ im zweiten bis vierten Lebensjahr eine beginnende Autonomie möglich ist, das heißt wenn das Kind die Möglichkeit bekommt, selbst Entscheidungen zu treffen
- ✓ im fünften Lebensjahr die Förderung der kindlichen Moralentwicklung und eines gesunden Gewissens erfolgt
- ✓ das Kind gelernt hat, die Initiative zu ergreifen und mit Schuldgefühlen umzugehen
- ✓ vom sechsten bis zwölften Lebensjahr die Möglichkeit besteht, sich konstruktiv mit Aufgaben auseinanderzusetzen und Leistungen zu vollbringen, die von seinen Mitmenschen akzeptiert werden

Aus kognitionspsychologischer Sicht lässt sich nach Piaget noch ergänzend hinzufügen, dass Kinder nach dieser Auffassung grundsätzlich bereits von Geburt an ihre Umwelt erforschen und dadurch versuchen sich immer differenziertere Erkenntnisse über die Welt anzueignen. Durch diese sogenannte intrinsische⁶⁴ Motivation brauchen Heranwachsende demnach keinerlei Anregungen oder Hinweise von Außen; durch den naturgegebenen Forscherdrang seien sie vielmehr selbst versucht, sich einen entsprechenden Durchblick zu verschaffen.⁶⁵ Berücksichtigt man an diesem Punkt das zu Beginn genannte Zitat Elschenbroichs wird deutlich, welchen Stellenwert eine unterstützende Funktion der Bezugspersonen hinsichtlich der Entfaltungs- und Entdeckungsmöglichkeiten von Heranwachsenden besitzt. Ein Kind, das auf seine Warum-Fragen selten eine zufrieden stellende Antwort bekommt, wird aufhören zu fragen, zu erkunden und seine Neugier stillen zu wollen. Folglich müssen an das Kind weniger Spiel- und Lernimpulse herangetragen werden, als dass man ihm mehr Raum zur selbstständigen und selbsttätigen Entwicklung schafft und hemmende Faktoren auszuschalten versucht.

Sind jene Anforderungen erfüllt, kann auch die Pubertät - die nächste von Erikson als krisenhaft, aber bedeutungsvoll bezeichnete Phase - besser bewältigt werden. »Die Entwicklung einer solchen Identität mit einem reflektierten Selbstbild ist die Voraussetzung für ein autonom handlungsfähiges Subjekt und eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung.«⁶⁶ Denn die persönliche Identität beruht auf der Wahrnehmung eigener Gleichheit und Kontinuität, Stabilität und Wandel des Selbsterlebens über verschiedene Phasen hinweg und der damit verbundenen Wahrnehmung, dass auch andere Menschen das erkennen.⁶⁷ »Obwohl sich körperliche und psychische Struktur der Persönlichkeit im Laufe des Lebens immer wieder verändern, besonders natürlich in der kritischen Phase der Pubertät, obwohl

⁶³ Nach Erikson; zit. in Sendera 2011, S.38 und Vgl. S.59

⁶⁴ Intrinsisch: von innen heraus, aus eigenem Antrieb, dem Gegenstand innewohnend

⁶⁵ Vgl. Büttner 2011. S.354f

⁶⁶ Aus: Hurrelmann 2012, S.72

⁶⁷ Vgl. Sendera 2011, S.56 und Hurrelmann 2012, S. 73 und Frey/Haußer zit. in Kirchner 2012, S.10

soziale und physikalische Umweltbedingungen immer wieder eine andere Ausprägung haben, steht ein Jugendlicher vor der Aufgabe, sich selbst als Persönlichkeit, als sich selbst gleich bleibend wahrzunehmen.«⁶⁸ Hinzu kommt die Wahrnehmung und Empfindung des eigenen Selbstwertgefühls, welches dem Individuum ein stabiles Gefühl der Wertschätzung der eigenen Person vermittelt und bei positiver Prägung verbunden ist mit Wohlbefinden, Selbstzufriedenheit, effektiver Stressbewältigung, Frustrationstoleranz und Durchhaltevermögen.⁶⁹ »Nur durch die Reflexion des Selbst in der Auseinandersetzung mit dem Anderen kann Identität entstehen.«⁷⁰

2.4 Plurale Anforderungen – Plurale Identitäten?

Der polnisch-britische Soziologe und Philosoph Zygmunt Bauman spricht vom postmodernen Menschen als Pilger, als Ruheloser, als eine ‚Identität bis auf weiteres‘. Noch nie sei so viel von Identität gesprochen worden wie zum jetzigen Zeitpunkt; dies sei aber ebenso wenig verwunderlich, wo doch »die Dinge nur wahrgenommen werden, wenn sie verschwinden, in Konkurs gehen oder aus den Fugen geraten.«⁷¹ Im Pool der unbegrenzten Möglichkeiten der Selbstverwirklichung formuliert Bauman treffend den Begriff der ‚Herstellung‘ als Schlüsselwort der Moderne, ‚Recycling‘ als das der Postmoderne. Ging es bei Ersterem um die Konstruktion und Haltbarkeit von Identität, geht es bei Letzterem um die Vermeidung von Festlegungen und die Bedachtheit, möglichst viele Optionen offen zu halten.⁷² Was, wenn ein Fehler unterläuft? Was, wenn die Identität morgen nicht mehr gefällt, wenn sie nicht mehr *passt*? Nach Kirchner erfahren Rollenspiele zurzeit Hochkonjunktur, überall sei man von inszenierten Identitäten umgeben.⁷³

Dies ist gewiss auch Resultat des digitalen Zeitalters, in dem es einfacher ist als je zuvor sich in unterschiedlichen Identitäten zu erproben und diese auch nach außen hin als jene zeitweiligen Versuche zu kommunizieren. Ein wichtiger Prozess in der Entwicklung, der auch schon im kindlichen Spiel seine Verwendung findet – durch das Ausprobieren und Hineinschlüpfen in eine fremde, unbekannte Rolle können im geschützten Rahmen unterschiedliche Möglichkeiten und Handlungsoptionen erprobt werden, die jedoch keine ernsthaften Konsequenzen nach sich ziehen und unabdingbar sind für eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung. Diese ist allerdings auch davon abhängig, ob und inwiefern die eigene Person, ihr Selbstbild, eigene und fremde Vorstellungen und die ihr zugeschriebene Rolle, die sie im alltäglichen Leben verkörpert, übereinstimmen.⁷⁴ Durch die gestiegenen Anforderungen an eine individuelle Selbstorganisation können die

⁶⁸ Aus: Hurrelmann 2012, S. 73

⁶⁹ Vgl. Sendera 2011, S.59

⁷⁰ Aus: Kirchner 2012, S.9

⁷¹ Aus: Bauman 1998, S.20

⁷² Vgl. ebd. S.20f

⁷³ Vgl. Kirchner 2012, S.4

⁷⁴ Vgl. ebd. S.4f und 14, Hurrelmann 2012, S.73f und Sendera 2011, S.57f

erforderlichen stabilen und kontinuierlichen Entwicklungslinien ins Wanken geraten und zu Konflikten und Diffusionen führen. »Leben unter heutigen Bedingungen ist Leben im Plural, will sagen: Leben im Übergang zwischen unterschiedlichen Lebensformen« formuliert es der deutsche Philosoph und Autor Wolfgang Welsch.⁷⁵ Kommt es zu einer mangelnden Übereinstimmung zwischen personalen und sozialen Komponenten der Identität – also Bedürfnisse, Motive und Interessen auf der einen und gesellschaftliche Erwartungen auf der anderen Seite – führt diese Entwicklung zu einer Störung der Identitätsbildung, zur Störung des Selbstvertrauens und dementsprechend zu sozial unangepasstem und gesundheitsschädigendem Verhalten.⁷⁶

Neben der Last der Wahlfreiheit gibt es gegenwärtig einen weiteren, schwerwiegenden Aspekt: Der Zwang zu individueller Ausprägung.⁷⁷ Auch hier greift die Thematik der gegensätzlichen Überflüsse: Einerseits sprechen Kindheitsforscher von mangelnder bzw. ungenügender Partizipation der Heranwachsenden vor dem Hintergrund der ‚Verinselung‘ und ‚Verhäuslichung‘ vor allem im städtischen Gebieten, welche lediglich eingeschränkte Spielmöglichkeiten bieten und so den Kindern eine körperlich-räumliche Entfaltung erschweren – andererseits führt die von den Heranwachsenden erwartete hohe Eigen- und Selbständigkeit zu genau diesen Ergebnissen; zu einer ‚individualisierten‘ Gesellschaft, in der ein vermeintlicher Individualitätsanspruch unvermeidlich scheint und welcher im »Streben nach einer unverwechselbaren und bemerkenswerten Persönlichkeit« gipfelt.⁷⁸ Dieses Streben allerdings ist nicht nur auf den Zeitraum der Pubertät begrenzt, sondern erstreckt sich bis zum Lebensende jedes Individuums. »Unsere Kultur verlangt lebenslange Arbeit an uns selbst. Wir sind scheinbar unfertig und somit verantwortlich, an uns zu arbeiten.«⁷⁹ Die Gegenwart ist eine Zeit, »die jeden zu persönlicher Initiative auffordert: ihn dazu verpflichtet, er selbst zu werden.«⁸⁰ Die Übergabe dieser Verantwortlichkeit und Pflicht von der ‚gottgegebenen, natürlichen‘ Identität in die verantwortungsvollen und pflichtbewussten Hände jedes Einzelnen überfordert jedoch. »Die Enge der bürgerlichen Zeit- und Arbeitsordnung sind ersetzt worden durch die Zwänge permanenter und flexibler Selbststrukturierung.«⁸¹ Wer soll ich sein? Wer kann ich sein? Wer darf ich sein? Und schlussendlich: Wer muss ich sein?

⁷⁵ Zit. in Kirchner 2012, S.12

⁷⁶ Aus: Hurrelmann 2012, S.74

⁷⁷ Vgl. Menzen 1999, S.45

⁷⁸ Nach Hurrelmann 2012, S.60

⁷⁹ Aus: Berzbach 2013, S.117

⁸⁰ Alain Ehrenberg [franz. Soziologe] zit. In Berzbach 2013, S.119

⁸¹ Aus: Berzbach 2013, S.183

3. Der schmale Grat zwischen *gesund* und *krank*

Zum aktuellen Verständnis von Gesundheit und Krankheit

*»Nicht wie die Dinge wirklich sind,
sondern wie sie in unserer Einstellung und Vorstellung sind,
macht uns zufrieden oder unzufrieden.«
- nach Epiktet⁸²*

Der Prozess der Wahrnehmung erfolgt in drei Schritten: Zunächst wird das Ereignis sinnlich erfasst - es regnet. Daraufhin erfolgt eine Interpretation dieses Ereignisses – es ist ‚gut‘, dass es regnet, da die Blumen im Garten nicht von Hand gegossen werden müssen. Im dritten und letzten Schritt folgen Gefühle als Reaktion auf diese Interpretation – Erleichterung und Frohsinn, da nun etwas anderes stattdessen getan werden kann. Genauso könnte man über den Regenguss aber auch verärgert sein, da die Gartenparty ausfallen muss. Die Phasen folgen fast unmerklich schnell aufeinander, weshalb die Gründe für die Reaktion oft in den Ereignissen selbst statt in der eigenen Interpretation gesucht bzw. dort hinein gelegt werden. Dabei ist das Ereignis per se weder gut noch schlecht, es *ist* einfach.⁸³ Grund dafür sind emotionale Reaktionsmuster, welche sich schon in der frühen Kindheit herausbilden und manifestieren und im Erwachsenenalter deshalb unbewusst und unbemerkt das Geschehen beeinflussen.⁸⁴ Demnach sind auch scheinbar objektive Begebenheiten ebenso subjektiver Natur wie offensichtliche Subjektivitäten.

Insbesondere im Bereich der ‚Gesund- und Krankheiten‘ spielt Subjektivität eine bedeutende Rolle. Die naturwissenschaftlich orientierte russisch-amerikanische Psychologieprofessorin Sonja Lyubomirsky erforscht seit etwa 20 Jahren das Thema Glück und fand heraus *»dass nur etwa 10 Prozent unseres Glücksniveaus von äußeren Umständen abhängen – davon also, ob wir arm oder reich, gesund oder krank, hübsch oder hässlich, verheiratet oder geschieden oder was auch immer sind. [...] Was wir über uns und die Welt denken hat mehr Einfluss auf unser Glück oder Unglück als unsere tatsächlichen Lebensumstände.«⁸⁵* Neben der Tatsache, dass sie nicht nur ‚rein faktische‘ Umstände aufzählt, kann bspw. auch ein chronisch kranker Mensch als ‚bedingt gesund‘ gesehen werden, da sich die Frage nach der Lebensqualität stellt und die Schwelle vom ‚Noch-Funktionieren‘ zum ‚Nicht-Mehr-Funktionieren‘ subjektiv verschieb- und interpretierbar ist.⁸⁶

Schon in der Definition eines Begriffes können sich massive Unterschiede auftun, die in manchen Feldern von großer Bedeutung sind. In diesem Falle: Was ist eigentlich ‚krank‘, was ‚gesund‘? Was für den einen nebensächliches Unwohlsein ist, fesselt den anderen

⁸² Antiker Philosoph, etwa *50 †138

⁸³ Vgl. Berzbach 2013, S.23

⁸⁴ Vgl. Sendera 2011, S.29 und Berzbach 2013, S.121f

⁸⁵ Zit. In Berzbach 2013, S.135

⁸⁶ Vgl. Hartl 1998, S.34

mit Krankenschein ans Bett. Was für den einen geisteskrank bedeutet, nennt sich für den anderen freigeistig. Heutzutage ist oft nur ‚richtig krank‘ wer mit Diagnose und Attest ein Etikett bekommt, das gesellschaftlich anerkannt ist und akzeptiert wird. Andersrum fühlt sich ein ‚attestierter Kranker‘ wohler, glaubwürdiger und vor allem bestätigt, wenn ihm ein offizielles Etikett verliehen wird. »Eine Erkältung dauert eine Woche, mit der Einnahme von Medikamenten sieben Tage.«⁸⁷ So wie der gesellschaftliche Umgang mit der Bestätigung eines Arztes durch eine Bescheinigung strittig ist, so ist es auch die Diagnose im Allgemeinen. Zwar hilft das Kategorisieren beim Finden einer Behandlungsmethode – das steht außer Frage – aber ebenso steht es sich selbst im Weg. Ist erst einmal eine Antwort gefunden, sinken Bedarf und Motivation weiterzuforschen, ganz gleich, welcher Qualität die Antwort ist. Ferner ist zu beobachten, dass Diagnose und Therapie meist von unterschiedlichen Personen durchgeführt werden, was dazu führt, dass auch hier eine gewisse Entfremdung stattfindet. Zum einen in der Beziehung von Arzt und Patient, zum anderen in der Auffassung eines ganzheitlichen Bildes. Die Gliederung in Teilbereiche und Einzelaspekte, die man isoliert voneinander zu betrachten versucht, sind aber in etwa so sinnvoll, wie ein Techniker, der sich die streikende Waschmaschine anschaut und einem Handwerker die Problematik nahe legen möchte, damit jener dann die Reparatur ausführen kann, ohne sich die Maschine je angesehen zu haben.

Die vorrangige Praxis, Krankheiten statt Kranke zu therapieren, manifestiert ebenso das Bild des Menschen als Maschine, wie es ihm auch sein Alltag glauben zu machen versucht. Zwar befindet sich dieses Feld gerade im Umbruch, dennoch lassen sich die Ausweichmanöver zu Glück und Zufriedenheit auch auf das traditionelle Verständnis von Leid in Zusammenhang mit Gesund- und Krankheit übertragen: Kranke, Alte und Behinderte – also ‚nicht [mehr] voll funktionsfähige Mitglieder der Gesellschaft‘ – werden in Institutionen fernab der alltäglichen Öffentlichkeit isoliert aus dem Blickfeld gerückt.

Woran liegt das? Krankheiten werden kategorisiert und ‚Gesundheiten‘ mittels Begriffen wie ‚Normalität‘ oder ‚Mangel von Symptomen‘ definiert. Normalität als statistisches Konzept analog auf Gesundheit zu übertragen aber bedeutet, »daß – realistisch gesehen – unsere gesamten Gesellschaftsverhältnisse [heute] als ‚krank‘ angesehen werden können.«⁸⁸ »Noch wäre es als psychisch gesund zu bezeichnen, wenn man sich an eine verschmutzte Umwelt oder an eine Welt voller Atomwaffen anpassen würde. Mit psychischer Gesundheit ist eher Rebellion als Anpassung zu assoziieren.«⁸⁹ Gegenwärtig wird ‚krank‘ als der Zustand bezeichnet, in dem ein Lebewesen in seinen natürlichen Lebensprozessen gestört ist und sich schwach fühlt oder unter Schmerzen leidet; die Störung der Funktion eines Organs, der Psyche oder des gesamten Organismus. Da sich der Organismus während einer Krankheit verändert und nicht mehr in den Ursprungszustand zurückkehren wird, würde

⁸⁷ Aus: Berzbach 2013, S.26

⁸⁸ Aus: Thies 1988, S.125 und Vgl. Gadamer zit. in Breitzkreuz 2006, S.97

⁸⁹ Aus: Duncan 1987, S.52

dies im Kontext des kategorischen Gesundheitssystems bedeuten, dass nur derjenige gesund sein kann, der noch nie ärztliche Hilfe benötigt hat.⁹⁰ Denn bisher galt als gesund: frei von Krankheit zu sein. Die 1980 geänderte Definition der Weltgesundheitsorganisation [WHO] jedoch zeigt das Bedürfnis nach psychisch-somatischen Zusammenhängen: »Gesundheit ist ein Zustand des vollständigen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlergehens und nicht nur das Fehlen von Krankheit oder Gebrechen.«⁹¹ Dies führt zum aktuellen wissenschaftlichen Stand der Betrachtung von Gesundheit als einen eher mehrdimensionalen und vor allem dynamischen Prozess. Einem individuellen Prozess, der in Relation zu Umweltfaktoren, genetischen Voraussetzungen und sozialen und subjektiven Bedingungen und Möglichkeiten steht. »Demnach ist ein Mensch nie ganz gesund, aber auch nie ganz krank.«⁹² Gesundheit als sich selbst regulierender Zustand. Ein Zustand, der sich nur bedingt erfassen oder objektivieren lässt.

Wie definiert man etwas, das jedes einzelne Lebewesen nur für sich selbst empfinden kann; etwas, das weder konstant noch messbar ist? Gegenwärtig ist es ohnehin eher üblich sich seiner ‚Gesundheit‘ erst bewusst zu werden, wenn sie nicht mehr zu bestehen scheint. »Leid ist ein Phänomen, es zeigt uns unsere Begrenztheit – von dort an beginnen wir zu denken.«⁹³ Oder mit den Worten Hans-Georg Gadamers »Ich merke am Fehlen, was alles da war – nein, nicht was alles, sondern dass alles da war.«⁹⁴ Erst wenn die Mauern des Konstrukts ‚Gesundheit‘ zu bröckeln und zu wanken beginnen, wird dem Menschen bewusst, dass sich diese scheinbare Selbstverständlichkeit der Unversehrtheit der eigenen Verfügungsgewalt entzieht. Mit der Einführung vom Begriff des Wohlbefindens lockerte sich das Verständnis von Gesundheit. Auf Grund der subjektiven Komponenten aber kann Wohlbefinden auch bei einem objektiv kranken Menschen vorliegen, da es stets einen hohen Grad an Selbstzufriedenheit mit einschließt. 1983 belegte Kathleen Mullen das von Lyubomirsky bereits Bestätigte ebenfalls: Psychisch-emotionale Aspekte von Gesundheit sind Schlüsselemente von Wohlbefinden.⁹⁵ Dementsprechend ist es ebenfalls eine Kompetenzfrage im Umgang mit dem subjektiv Erlebten und dem eigenen Handeln, welches das eigene Empfinden beeinflussen kann. »Ob ein Mensch ein gesundes und glückliches Leben in Beziehung zu seinen Mitmenschen führen kann, hängt im Wesentlichen davon ab, wie er subjektive Bedürfnisse mit den Anforderungen der Außenwelt in Einklang bringen kann.«⁹⁶ Aus einem derartigen Krankheits- und Gesundheitsverständnis ergibt sich die Notwendigkeit von Prozessen, welche die Ressourcen des Menschen fördern und Widrigkeiten abwenden. »Dass wir heute sehr viel mehr können als früher, bedeutet nicht gleichzeitig, dass wir alles auch besser verstehen. [...] Dies führt

⁹⁰ Vgl. Duncan 1987, S.51

⁹¹ Aus der deutschen Übersetzung der Verfassung der WHO, Stand 8.Mai 2014, S.1

⁹² Vgl. Hartl 1998, S. 29

⁹³ Aus: Thies 1988, S.23

⁹⁴ Gadamer zit. in Breitzkreuz 2006, S.90

⁹⁵ Vgl. Duncan 1987, S.51

⁹⁶ Aus: Dannecker 2000, S.174

notwendigerweise zu Lösungswegen, die interdisziplinär gesucht werden müssen, um die ganzheitlichen Konzepte der alten Heilkunde mit zeitgemäßen Methoden weiterzuführen.«⁹⁷

In anderen Worten heißt das: Gesunde Anteile, die gefördert und Risikofaktoren, die vermindert werden sollen. Durch die Reduktion von Stress und das Erlernen von Stress-Bewältigungsstrategien lässt sich bspw. eine günstigere Positionierung in Richtung Gesundheit erreichen und eine Prophylaxe für stressbedingte Krisen und Konflikte aufbauen, welche dementsprechend weniger negative Konsequenzen zur Folge haben.

3.1 Psycho-somatisch – Zum Verhältnis von Körper und Psyche

Nach Treichler sei der Mensch als zweigeteiltes Wesen – im Inneren geistig-überphysischer Natur, im Äußeren physisch-stofflicher Qualität – bei einer Krankheit einem Konflikt dieser beiden Teile ausgesetzt. Diese sei stets ein psychosomatisches Geschehen, da sie immer als eine übersteigerte Wahrnehmung verschiedener leiblicher und seelischer Sinne erlebt wird.⁹⁸ Denn wer jeden Morgen mit Rückenschmerzen aufwacht, wird nicht tagein, tagaus unbekümmert zur Arbeit gehen. Innerhalb eines individuellen Zeitfensters werden sich diese physischen Leiden auch auf die Psyche übertragen und ihm ‚schlechte Laune‘ bereiten. In umgekehrter Weise gilt das gleiche Prinzip. Psyche und Körper stehen unaufhaltsam in einem dialektischen Verhältnis zueinander. Ist jemand traurig, weint er. Ist jemand fröhlich, lacht er. Beides sind Emotionen der Seele, denen aber erst durch den Körper Ausdruck verliehen werden kann.

Ein weiteres Modell zum psychosomatischen Prinzip findet sich im Lachen als gesundheitsfördernde ‚Maßnahme‘. Lachen per se ist ein paradoxes Phänomen – zunächst aktiviert es den Körper, erzeugt eine kurzzeitige Anspannung und Stressreaktion, um dann reaktiv zu einer erholsamen körperlichen und geistigen Entspannung zu führen. Durch die Schüttel- und Rüttelbewegungen wird die Skelettmuskulatur gelockert und die Atmung vertieft, das Gehirn mit mehr Sauerstoff versorgt und letztlich auch die Endorphinproduktion des Organismus erhöht.⁹⁹ Diese körperliche Auswirkung aber ist die Reaktion eines geistigen Prozesses; die Reaktion auf eine skurrile Situation, ein komisches Bild oder einen lustigen Witz.

Ähnliche Emotionen haben bei verschiedenen Menschen auch ähnliche körperliche Auswirkungen, die sich oft in Sprichwörtern oder Redewendungen wiederfinden, so bspw. ‚Kalte Füße bekommen‘, wenn man von Nervosität und Zweifeln überrannt wird oder ‚die Kehle zuschnüren‘ oder ‚einen Kloß im Hals haben‘, wenn man unfähig ist zu sprechen. Amerikanische Forscher haben kürzlich eine umfangreiche Studie veröffentlicht, die den Zusammenhang von Emotionen und ‚Körpergefühlen‘ untersucht hat.¹⁰⁰ In mehrstufigen Untersuchungen wurden jeweils zwischen 36 und 302 Teilnehmer zur Thematik befragt

⁹⁷ Vgl. Hartl 1998, S.31

⁹⁸ Psycho = Seele, Soma = Körper

⁹⁹ Vgl. Völker 2006, S.40

¹⁰⁰ Vgl. Hari 2014, S.1

und bewertet. Den Probanden wurden unter anderem zwei Körpersilhouetten mit wechselnden emotionalen Stimuli [Wörter, Geschichten, Filme, Musik und Bilder] gezeigt, wovon sie dann in einer davon diejenigen Regionen im Körper markieren sollten, die während dieser Emotion eine erhöhte, in der zweiten Silhouette die Bereiche, die eine verringerte Aktivität aufwiesen.

In der gezeigten Darstellung [Abb.2] sind Muster der Gemütsbewegungen erkennbar, die mit den physiologischen Veränderungen übereinstimmen. So entsteht die erhöhte Aktivität im Brustbereich wahrscheinlich durch eine Veränderung der Atmung und der Herzfrequenz; Empfindungen im Kopfbereich resultieren vermutlich sowohl durch körperliche Veränderungen im Gesichtsbereich wie der Muskulatur oder einem Temperaturanstieg, aber auch durch geistige, gedankliche Tätigkeiten, die durch das emotionale Ereignis ausgelöst wurden.

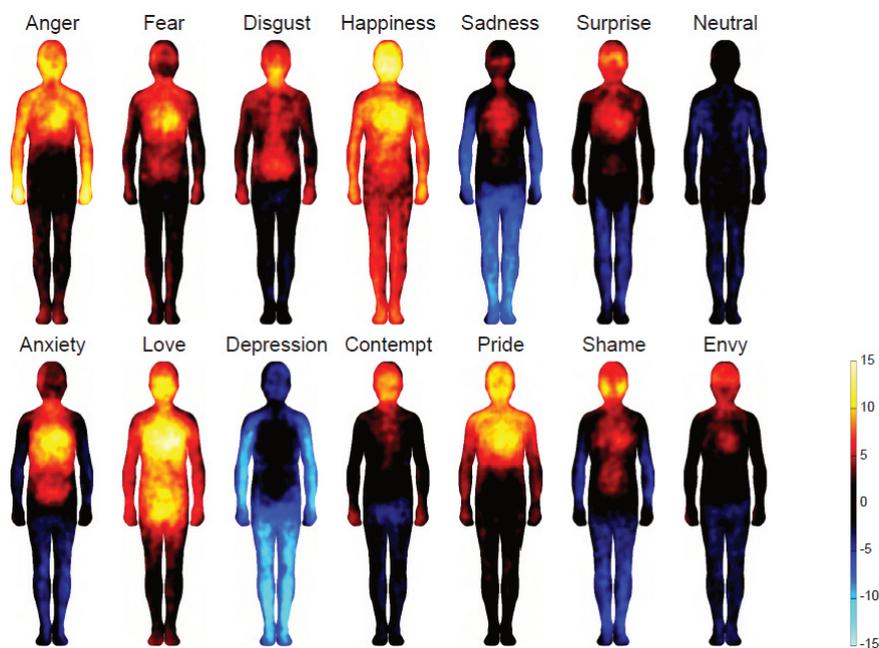


Abb.2: Übersicht der aktiven [warme Farben] und weniger aktiven [kalte Farben] Körperregionen in Assoziation mit der jeweiligen Emotion. Die Farbskala zeigt den zugehörigen Messwert der Intensität.

Aufgrund der angesprochenen Redewendungen und metaphorischen Beschreibungen von Gefühlen kann jedoch nicht garantiert werden, dass die Ergebnisse nicht ebenso assoziativer-begrifflicher Natur sind.¹⁰¹ Dies wird am Beispiel von ‚Glück‘ und ‚Liebe‘ deutlich – ein wohligh-warmes, den ganzen Körper durchströmendes Gefühl von Freude und positiver Empfindung; ist es so, weil sich die Probanden wirklich so fühl[t]en oder weil sie sich so fühlen ‚sollten‘, weil es Redensarten wie ‚Schmetterlinge im Bauch‘ oder ‚Man könnte Bäume ausreißen‘ vorzugeben scheinen? Auch wenn Sprichwörter dieser Art ihren Ursprung in körperlichen Befindlichkeiten haben, ist eine Vermischung beider – körperlicher und assoziativer – Bewertungen nicht auszuschließen. Eine laufende Studie speziell zur Untersuchung von Durchblutung und physiologischen Veränderungen soll

¹⁰¹ Vgl. Hari 2014, S.3

zukünftig mehr Auskunft darüber geben können.¹⁰² Nichtsdestotrotz zeigen sich auch im alltäglichen Leben Zusammenhänge von Körper und Psyche.

Erneut am Beispiel der Depression lässt sich festhalten, dass diese sowohl kognitiver, aber auch physischer Natur sein kann – in beiden Fällen belastet es den Menschen jedoch ‚mental‘. Oft wird in solchen Stressphasen auf körperliche Betätigung verzichtet, obwohl genau diese durch den Ausstoß von Botenstoffen kurzfristige Linderung der Symptome liefern könnte.¹⁰³ Der Theologe, Pädagoge und Buchautor Anton Bucher untersuchte die physiologischen Wirkungsweisen seriöser buddhistischer Meditationstechniken und kam zu folgendem Ergebnis:

- ✓ Besserer Sauerstoffverbrauch und erhöhter Stoffwechsel
- ✓ Absinken des Blutdrucks, des Cholesterolspiegels und des Kortisollevels [Risikofaktoren, die für Erkrankungen im Blutkreislauf mitverantwortlich sein können]
- ✓ Anstieg der Alpha- und Thetawellen [übliche Kombination von Hirnwellen während einer Meditation, die ruhige Entspannung anzeigen und diese Wirkung ebenso auf den Meditierenden übertragen]
- ✓ Ein gestärktes Immunsystem
- ✓ Veränderungen im Bereich der Neurotransmitter [speziell erhöhte Dopamin- und Serotoninwerte – so genannte ‚Glückshormone‘ und Regulatoren der Blutgefäße]¹⁰⁴

Deutlich wird auch hier, dass Körper und Psyche in einem engeren, unauflösbarerem Zusammenspiel miteinander ‚funktionieren‘ als im medizinischen Bereich bisher berücksichtigt wird und viele Behandlungsmethoden demnach wirkungsschwach sind. Folglich ist die traditionelle Unterscheidung in psychische und physische Krankheiten im Grunde überflüssig »da alle Störungen als psychosomatisch bzw. biopsychosozial angesehen werden können«. ¹⁰⁵

Wie eingehend schon beschrieben ist es in den meisten westlichen und asiatischen Kulturen eher unüblich sich seinen Gefühlen hinzugeben und seinen Emotionen Ausdruck zu verleihen, besonders wenn diese negativ behaftet sind. Dabei liegt der Konflikt nicht in der Existenz dieser Affekte, sondern im Umgang mit ihnen.¹⁰⁶ Populär ist hierbei – um an das Vorgegangene anzuknüpfen - die ‚Wut im Bauch‘. Durch die Erregung wird vermehrt Adrenalin ausgeschüttet, der Körper wird auf Angriff oder Flucht vorbereitet. Heutzutage ist das aber weder nötig noch möglich, oft fehlt ein adäquates Ventil zum Abbau dieses Adrenalins. Die Folge sind auch hier Abwehrmechanismen und Ausweichmanöver. Die bequemste Strategie ist die der Unterdrückung. Diese hat aber zur Folge, dass man bestimmte, stets tabuisierte Gefühle mitunter meist gar nicht mehr

¹⁰² Vgl. Hari 2014, S.4

¹⁰³ Vgl. Berzbach 2013, S.128

¹⁰⁴ Ebd. S.136

¹⁰⁵ Aus: Hartl 1998, S.33

¹⁰⁶ Vgl. Schottenloher 1983, S.13

wahrnehmen kann und sich verkrampft, Energie und Kraft an diesen inneren, unbewussten Kampf verliert. Selbst wenn man sich diesem bewusst wird, steht man immer noch vor der Frage der Bewältigung.

Das Resultat der handlungsverarmten und mechanisierten Gesellschaft besteht demnach nicht nur aus einer Entfremdung zu seinen Fähigkeiten im Handeln, sondern auch zu sich selbst. »*Leider kennen wir eher die Umlaufbahn des Mondes um die Erde als die Signale unseres Körpers.*«¹⁰⁷ In der Schule lernt man die Entstehung und Entwicklung eines Organismus, die Funktion der einzelnen Bereiche und ihre Reaktion auf unterschiedliche Einflüsse. Man lernt den Darwinismus, die mendelschen Regeln und die Zyklen einer Schwangerschaft kennen. Je nach schulischer Ausrichtung bleiben einem auch das Milgram-Experiment, die Moralfrage und der Begriff der Weltoffenheit nicht fremd. Aber es gibt kein Fach, das ein ‚ganzheitliches‘ Wissen vermittelt, welches tagtäglich von Nutzen wäre. Ein Wissen, welches eigentlich *überlebensnotwendig* ist. Stattdessen besteht ‚Leibeserziehung‘ in erster Linie darin, sportliche Geschicklichkeit und Leistung zu erwerben.¹⁰⁸

Auch der gegenwärtige Gesundheitskult, der zunehmend in manchen Bereichen als Wahn betitelt werden könnte, ist stark körperfixiert. Gesunde, ausgewogene Ernährung, überwiegend Wasser trinken und ausreichend Sport scheint die Wunderkombination für ein langes und erfülltes Leben zu sein – seelische Aspekte finden nur selten Erwähnung. Die positiven Effekte dieser Maßnahmen sind gewiss nicht anzuzweifeln, jedoch kann ein genuss-rauchender Angestellter durch seine Vielzahl kurzer Unterbrechungen im Arbeitsalltag ein niedrigeres Stresslevel und somit positivere psychische Befindlichkeit besitzen als ein Nichtraucher - auch wenn er zeitgleich seinem Körper damit schadet.¹⁰⁹ Was diesen Ratschlägen fehlt sind immaterielle Komponenten wie ausreichend geistige Bewegung oder das Vermeiden von unnötigen Belastungen, eine gesunde Balance zwischen inneren und äußeren Anforderungen.¹¹⁰

3.2 Körperkult – Kultobjekt Körper

Der Körper per se besitzt schon eine paradoxe Struktur – einerseits dient er als Projektionsfläche für das medial und kulturell geprägte Körperbild, ist Zentrum der Wahrnehmung und disziplinier-, modellier- und vor allem inszenierbar zum Zeichen- und Bedeutungsträger; andererseits ist er eine zerbrechliche und unberechenbare Natur- und Erfahrungsgestalt, an die man schicksalhaft gebunden ist und die sich hin und wieder der eigenen Verfügungsgewalt entzieht.¹¹¹ Der Umgang mit ihm, dem menschlichen Leib, hat eine vielschichtige und kontroverse Tradition. Die Kulturgeschichte dessen lässt sich

¹⁰⁷ Vgl. Schottenloher 1983, S.27

¹⁰⁸ Ebd. S.27f

¹⁰⁹ Vgl. Berzbach 2014, S.179

¹¹⁰ Vgl. Hartl 1998, S.27

¹¹¹ Vgl. Peters 2009, S.63

anhand kunstgeschichtlicher bildlicher Darstellungen ablesen und weist bis etwa zur Mitte des 19. Jahrhunderts eine immer perfekter werdende Illusion der Präsenz von vorrangig weiblichen Körpern auf.¹¹² Eine Gegenbewegung zeigt sich im Jugendstil und Expressionismus, in welchen der menschliche Körper eher als Ausdrucksmittel psychischer Zustände und seelischer Konflikte in expressiver Körpersprache galt und in der Beschäftigung mit dem eigenen Körper fußte. Dies führte in den 1970er Jahren zur ‚Body Art‘ – der Körper wird zum skulpturalen Material, zur Aktions- und Projektionsfläche. Die performative Auseinandersetzung mit dem Körper ist oft Thematisierung gesellschaftlicher Tabus, geschlechtsbezogener Rollenzuschreibungen oder körperlicher Grenzerfahrungen, wie es bspw. bei Marina Abramovic der Fall ist [Abb.3].¹¹³

Seit Ende der 1990er Jahre herrscht ein starkes Interesse am menschlichen Körper und seiner bildlichen Inszenierung, seiner Wirkung im öffentlichen Raum und seiner medialen Transformation. Bis heute spielt diese Thematik eine zentrale Rolle in Ausstellungen, Kunstzeitschriften, kunst- und medien-wissenschaftlichen Veröffentlichungen und kunstpädagogischen Diskursen.¹¹⁴ Neben Kirchner spricht auch Peters von der ‚Hochkonjunktur des Körpers‘, die sich aber nicht nur im künstlerischen Bereich niederschlägt, sondern vor allem auch im alltäglichen Leben stets präsent ist:



Abb.3: Marina Abramovic bei ihrer Performance ‚Rhythm 10‘, 1973 in Rom

Der Schlankeitswahn wird nicht mehr nur zum Frühjahr hin, sondern ganzjährig geschürt, kosmetische Eingriffe in der Chirurgie verlieren ihren Einzelfallcharakter und ziehen sich durch sämtliche Gesellschaftsschichten, ‚Gesundheitsberater‘ kümmern sich vermehrt um den [eigentlich gesunden] Ottonormalverbraucher, Extremsportarten gewinnen an Beliebtheit und 60-Stunden-Wochen im Büro sind dank diverser Hilfsmittel ebenfalls nicht mehr unmöglich – Die Arbeit mit und an der Grenze der Belastbarkeit scheint modern zu sein, der Körper wird zu Höchstleistungen herausgefordert.¹¹⁵

¹¹² Vgl. Peters 2009, S.65

¹¹³ Die Künstlerin begab sich vor allem zu Beginn ihrer Tätigkeiten in selbstzerstörerische, gefährliche und bedrohliche Situationen, indem sie bspw. verschreibungspflichtige Medikamente einnimmt, ohne ärztliche Aufsicht und deren Wirkung zu kennen, eine rohe Zwiebel isst, mit Messern zwischen ihren Fingern einsticht oder sich der Willkür von Zuschauern und bedenklichen Gegenständen aussetzt, ihren Körper bis an seine äußersten Grenzen treibt.

¹¹⁴ Vgl. Peters 2009, S.64f

¹¹⁵ Vgl. Ebd. S.62

4. Sprich, damit ich dich sehe! Kommunikation & Ästhetik

Eine Betrachtung von verbaler und nonverbaler Verständigung und Wahrnehmung

»Mit Worten ordnen wir unsere Welt
und machen sie uns untertan.
Mit einem Wort gehen wir eine lebenslange Bindung ein,
mit einem Wort können wir sie für immer abbrechen.
Mit einem Wort werden Kriege begonnen und beendet.«
- Cramer 1998, S.121

Auch wenn sich die zwischenmenschliche Kommunikation gegenwärtig einerseits [wieder] verstärkt auf symbolisch-bildlichen Ebenen und kryptisch anmutenden Kurznachrichten mit einer Vielzahl von ‚Emoticons‘ bewegt, tendiert sie andererseits in einen Bereich, der überwiegend verbal erlebt, erfasst und auch mitgeteilt werden kann. »Sprache wurde zum wesentlichen Bestandteil der Kultur, bedeutender fast als Wille und Tat« schreibt Cramer, deren Aufsatz außerdem der Titel entnommen ist.¹¹⁶ »Sprich, damit ich dich sehe!« impliziert, dass man nicht gesehen, nicht wahrgenommen würde, würde man sich nicht sprachlich äußern. Sprache »als Kommunikationsmittel erster Ordnung«¹¹⁷ bedeutet aber in manchen Bereichen auch das Zulassen von Lücken und Ungenauigkeiten. Die gesprochene Sprache ist zweifelsohne ein Meilenstein der menschlichen Entwicklung; nach Wittgenstein, Freud und Lacan liegen wesentliche Voraussetzungen menschlicher Existenz in ihr - »Wörter vermitteln zwischen uns und der Welt«¹¹⁸ und »ohne die Sprache als Werkzeug wüssten wir weder über andere noch über uns selbst bescheid.«¹¹⁹

Dennoch werden heutzutage [völlig natürliche] Gesprächspausen häufig als irritierend empfunden, Smalltalk-Ratgeber empfehlen jede ‚peinliche Stille‘ zu vermeiden und das Gespräch unbedingt in Fluss zu halten – ganz gleich, woraus der Inhalt besteht.¹²⁰ »Wir reden und reden und halten diese rhetorischen Gebilde am Ende für unsere Überzeugungen - bis es ans Handeln geht.«¹²¹ Das Konfliktpotential liegt also nicht in der Sprache per se, sondern in der Art und Weise, wie mit ihr umgegangen und wie sie genutzt wird. Anatomische Veränderungen im Bereich des Kehlkopfes haben dem Homo Sapiens ermöglicht variationsreiche Stimmlaute zu formen, weiterzuentwickeln und somit eine völlig neue Ebene der [zwischenmenschlichen] Kommunikation zu erreichen. Sprache ist eine Form der Verständigung und laut Wilhelm von Humboldt für alle komplexeren Tätigkeiten und Denkvorgänge des Menschen unverzichtbar. Evolutionspsychologen gehen davon aus, dass bei Primatengruppen das Lausen und die Fellpflege – Verhalten im Dienste der Bindung und Kooperation – allmählich durch Gesten, nicht-verbale Kommunikation und letztlich durch Wörter ergänzt wurden.¹²²

¹¹⁶ Aus: Cramer 1998, S.121

¹¹⁷ Aus: de Smit, 2008, S.33

¹¹⁸ Vgl. Wichelhaus 2006a S.43 und Kast 2008, S.115

¹¹⁹ Aus: Cramer 1998, S.129

¹²⁰ Vgl. Berzbach 2013, S.78

¹²¹ Peter Bieri zit. in Berzbach 2013, S.79

¹²² Vgl. Kast 2008, S.115

Für das Kind bedeutet Sprache zunächst Effizienz – durch ein einziges Wort kann es Quengeln, Schreien und mit dem Finger zeigen abkürzen oder umgehen und demnach eine viel zügigere Bedürfnisbefriedigung als bisher erhalten. Wünsche, Gefühle und andere innere Zustände können kurzerhand kommuniziert und darauf eingegangen werden.¹²³ Sprache dient dazu, Wahrnehmungen festzuhalten, Erfahrungen zu organisieren und die Umgebung verstehen und steuern zu können.¹²⁴ Durch die Etikettierung mit Worten können Wahrnehmungen immer wieder nutzbar und auch für andere zugänglich gemacht werden.¹²⁵ Kinder können sich dabei noch eher über sprachliche Barrieren hinwegsetzen und über diese hinaus miteinander kommunizieren. Im Vordergrund stehen Mimik und Gestik, die unabhängig der gesellschaftlichen Normen und Werte, in die das Kind hineinwächst, in diesem Alter noch ähnliche oder gar identische Bedeutungen haben. Mit steigendem Alter wird die Beziehung zur Umwelt jedoch zunehmend verbalisiert und die Hauptkommunikation auf diese Ebene verschoben. Nichtsdestotrotz ereignet sich auch dort etwa zwischen 65% und 90% der Kommunikation auf nonverbaler Ebene.¹²⁶

Auch Schrift ist Teil der Sprache als Kommunikationsmedium, durch ihre Form aber weniger von räumlichen und zeitlichen Beschränkungen abhängig - sie kann an verschiedenen Orten und über lange Zeiträume hinweg immer wieder gelesen und verstanden werden. Im Gegensatz zur gesprochenen Sprache ist Schrift außerdem frei von nonverbaler Kommunikation - Mimik, Gestik, Körperhaltung, Tonfall und Rhythmus, Nähe und Berührung oder Distanz; all das wirkt sich unbewusst auf das Gesprochene aus und beeinflusst die Reaktion darauf. Diese Faktoren stammen aus der präverbalen Entwicklungsphase, welche von Winnicott als ‚vorverbal, unverbalisiert und unverbalisierbar‘ beschrieben wird.¹²⁷ In Interaktion mit seiner Bezugsperson speichert das Kind jene Modelle und Verhaltensmuster, die zu einer Behebung des Spannungszustandes – bspw. Hunger - geführt haben, um diese immer wieder anwenden zu können.¹²⁸ Daraus ergeben sich etliche Entwürfe, die unbewusst tief verankert im Menschen sitzen und sein Verhalten intuitiv beeinflussen. Der erste Dialogpartner des Kindes ist meist die Mutter, welche mit Abweisung oder Befriedigung auf die Bedürfnisse ihres Säuglings reagieren kann – in beiden Fällen kann dies positiv genutzt werden. Lediglich ein fehlender, fehlgeleiteter oder permanent eingeschränkter Dialog wirkt sich nachteilig auf das Kind und seine Kommunikationsfähigkeit aus.¹²⁹ Aus diesem Grund hängt die Entwicklung funktionaler kognitiver Schemata von einer geglückten Interaktion zwischen Mutter bzw. Bezugsperson und Kind ab. »Wichtige Bindungspersonen können

¹²³ Vgl. Müller 1999, S.114

¹²⁴ Strauss und Kephart zit. in Silver 1991, S.250

¹²⁵ Vgl. Silver 1991, S.250

¹²⁶ Vgl. Kast 2008, S.118 und Planet Schule

¹²⁷ Zit. in Lewis 1999, S. 47

¹²⁸ Vgl. Günther 1984, S.76

¹²⁹ Vgl. Wichelhaus 1999, S.349

durch feinfühliges Verhalten die Bindungserfahrungen beeinflussen.«¹³⁰

Das zentrale Nervensystem eines Säuglings ist in den ersten Lebensmonaten noch nicht ausreichend entwickelt, um verbale Gedächtnisinhalte aufzunehmen, da diese erheblich mehr Raum als visuelle Informationen einnehmen und eine längere Suche beim Abrufen erfordern.¹³¹ Das Kleinkind nimmt aber schon lange bevor es versteht, was verbal zu ihm gesagt wird, alle nonverbalen Informationen und Reize wahr und auf.¹³² Deshalb liegen auch Erinnerungen an diese allerfrühesten Erfahrungen auf einer vorsprachlichen Ebene, die aus Farben, Formen, Tönen, Rhythmen, Bewegungen, Gerüchen und Geschmäcken besteht.¹³³ Spitz bezeichnet sämtliche Handlungen, Aktionen und Reaktionen zwischen dem Säugling und seiner Bezugsperson aus dieser Zeit als ‚Dialog-Vorläufer‘, welche als Basis für die künftige Dialogfähigkeit dienen.¹³⁴ Auch das subjektive Empfinden, so wie Verständnis, kulturelle Verwurzelung, Erziehung, [Aus]Bildung und Prägung spielen in diesem Zusammenhang eine große Rolle. Je nach Interesse, Herkunft und den anderen genannten Faktoren interpretiert und fasst man Gesprochenes verschieden auf. Mimik, Gestik und Körperhaltung bspw. können in unterschiedlichen Kulturen unterschiedliche Bedeutungen haben. Je nach Interessensgebiet schenkt man dem einen Aspekt mehr Aufmerksamkeit als dem anderen. Je nach Wissenstand versteht man es ‚richtig‘ oder ‚falsch‘. Je nach Beziehung und Verhältnis nimmt man es persönlich oder weiß sich zu distanzieren. Der Psychoanalytiker und Säuglingsforscher Daniel Stern nimmt einen Witz zu Hilfe, der nach näherer Betrachtung an Banalität verliert und noch einmal betont, wie das präverbale Verhalten den Austausch verbaler Botschaften beeinflussen kann:

Begegnen sich zwei Psychiater auf dem Bürgersteig. Im Vorübergehen begrüßen sich beide lächelnd mit einem »Hallo!« und gehen weiter. Kurze Zeit darauf denkt jeder von beiden »Was er damit wohl gemeint hat?«¹³⁵

Entsprechend der eigenen Erfahrungen aufgrund der zuvor genannten Faktoren haben beide ungefähre Erwartungen und Vorstellungen von Lautstärke, Freudigkeit, Dauer, Intensität und Klangfülle, aber auch Mimik und Gestik an den Gruß des anderen. »*Jede erhebliche Abweichung von diesen Erwartungen wird die Frage auslösen ‚Was er damit wohl gemeint hat?‘.*«¹³⁶ Studien zufolge wird nonverbalen Äußerungen mehr Vertrauen geschenkt als verbalen - dies allerdings nur, wenn sich gestische und mimische Ausdrücke nicht dem Gesagten decken – bspw., wenn gelogen wird.¹³⁷ »*Es ist niemals nur das Wort, es ist auch der Ton, der Klang, der Rhythmus des Sprechens, was uns berührt.*«¹³⁸ - eben all das, was sich in der präverbalen Phase eingepägt hat.

¹³⁰ Aus: Sendera 2011, S.29

¹³¹ Vgl. Leitner 1982, S.47

¹³² Vgl. Lewis 1999, S.47

¹³³ Vgl. ebd. und Stern zit. in Müller 1999, S.106

¹³⁴ Vgl. Spitz zit. in Wichelhaus 1999, S.349

¹³⁵ Vgl. Stern zit. in Sinapius 2007a, S.192

¹³⁶ Stern zit. in Sinapius 2007a, S.192

¹³⁷ Vgl. Kast 2008, S.118

¹³⁸ Aus: ebd. S.117

Während des Heranwachsens verlagert sich die Kommunikation allmählich von der nonverbalen zur verbalen Ebene – die sprachliche Botschaft beginnt die nicht-sprachliche zu dominieren und die Kommunikation durch Worte zu bestimmen, welche noch dazu möglichst eindeutig gewählt werden.¹³⁹ »Heute wird Sprechen möglicherweise zu oft für die Information und zu wenig für das Berühren eingesetzt.«¹⁴⁰ Sprache als ‚objektiver‘ Informationsaustausch, als Instrument zur bloßen, möglichst klaren und strukturierten Verständigung. Trotz der Verschiebung von der nonverbalen zur verbalen Kommunikation werden aber die *nonverbalen* Anteile der Mitteilung nicht weniger wirksam und konkurrieren in der Regel mit dem Inhalt der Nachricht: Haben die sprachliche und die dahinter liegende, emotionale Botschaft nicht die gleiche Aussage, stellt sich die Frage an die Beteiligten, auf welcher Ebene das Gespräch verlaufen wird. Entweder es wird durch das, *was* gesagt wird, auf der inhaltlichen Ebene geführt, oder aber durch die Art, *wie* gesprochen wird, auf die Beziehungsebene verlagert. ‚Kannst du denn nicht einmal dein Zimmer aufräumen!?‘ enthält eine gänzlich andere Aussage und auch Botschaft als ‚Mich stört die Unordnung in deinem Zimmer!‘.¹⁴¹ Darüber hinaus kommt es darauf an, *wer* was und *wie* sagt. Worte von Menschen, denen eine bestimmte Bedeutung zugeschrieben wird, berühren und wirken mehr bzw. anders als andere. Nicht selten kommt es aufgrund dessen oft zum Streit, aber auch in alltäglichen Situationen beeinflussen sie die Reaktionen – so exemplarisch beim Arzt, der Großmutter oder dem Hausmeister. Je nach zugeschriebenem Status, Stellenwert und der Beziehung zur Person wird man dem empfohlenen Rezept zur Kuration der Erkältung einen anderen Gehalt beimessen.

Kritisch wird es, wenn man in dieser verbalisierten Welt Worte für etwas finden soll oder muss, für das man keine finden kann. Der Säugling erkennt nicht nur, dass er durch einzelne Wörter viel schneller ans Ziel kommt, er muss auch die Erfahrung machen, dass es für bestimmte innere Zustände keine passenden Worte gibt, mit denen er sie beschreiben kann. Betrachtet man den Umgang mit Gefühlen und emotionalen Ausdrücken im Allgemeinen, kann man davon ausgehen, dass nicht einmal alle ‚beschreibbaren Empfindungen‘ immer eine adäquate Bezeichnung finden. »Wenn man bedenkt, wie wichtig die Worte als Kommunikationsmittel genommen werden, kann man sich eine Vorstellung davon machen, dass das für das kleine Kind zu einer Entfremdung von seiner eigenen vorsprachlichen Welt und damit eines Teiles seiner selbst führt. Das heißt, ein Teil des Selbst wird irgendwie unwichtiger, weil er sich nicht in Worte fassen lässt.«¹⁴² Zusammen mit dem allgemeinen Umgang von Emotionen und Gefühlen auf Knopfdruck bzw. dem Unverständnis zu eigenen Empfindungen, weil es nie gelernt wurde, verwundert es nicht, dass der Mensch von seiner Vorstellung als perfekte Maschine hin und wieder nicht allzu weit entfernt zu sein scheint. Doch nicht nur im Umgang, eben auch in der Sprache selbst

¹³⁹ Vgl. de Smit 2008, S.33

¹⁴⁰ Aus: Kast 2008, S.115

¹⁴¹ Vgl. Sinapius 2007a, S.43f

¹⁴² Aus: Müller 1999, S.114f

liegt die Unfähigkeit Seelisches auszudrücken und Geistiges zu vermitteln - »Wo wir unser Innenleben in Worte mitteilen wollen und auf die Sprache zurückgreifen, die uns aus dem Alltag zur Verfügung steht, stoßen wir jedenfalls sehr schnell an Grenzen.«¹⁴³

4.1 Zur Relevanz der Bildsprache – Die Bedeutung des Visuellen

Neben einer stark verbalen und verbalisierten Welt, ist es – besonders in dieser Zeit – ebenso eine visualisierte. »Unsere visuelle Orientierung ist primär für unser tägliches Leben. Die so genannte ‚Realität‘ ist überwiegend visuell definiert.«¹⁴⁴ Das Be-Greifen eines Kindes wird durch ein Be-Schauen des Heranwachsenden abgelöst. ‚Du sollst nur mit den Augen gucken!‘ ist wohl einer der häufigsten Phrasen, den nahezu jedes Kind von seinen Eltern verinnerlicht bekommt. Goethe fand für diesen ‚neuzeitlichen‘ Umstand schon um 1830 die passende Formulierung: »Zum Sehen geboren – zum Schauen bestellt«. Im Alltag werden beide Begrifflichkeiten – der des Sehens und der des Schauens – oft synonym verwendet. Dabei beschreibt Goethes Ausspruch eben jenen ‚Verfall‘ des Sehens, der mit dem Altern oft einhergeht. Der Mensch wird zum Sehen geboren, zum Entdecken, zum Erkennen – im Laufe seines Lebens aber wird er lediglich noch zum Schauen bestellt, zum Zu-Schauen, zum unbeteiligten Betrachten.

Ein ähnliches Phänomen grundlegender Natur ist in Glaubens- bzw. Vertrauensfragen zu beobachten: ‚Das glaube ich erst, wenn ich es sehe!‘ heißt es oft. Was nicht sichtbar ist, existiert nicht; ohne Bild kein Beweis. Auf der anderen Seite stehen jene Verfechter, die allem ‚Übernatürlichen‘ eine höhere Macht zuschreiben, die von der Existenz übersinnlicher Objekte überzeugt sind. Dass Thematiken dieser Art überwiegend als ‚versponnen‘ oder ‚irrational‘ konnotiert werden, liegt sicherlich auch an manchen ‚öffentlich praktizierenden Anhängern‘ jener philosophisch-religiösen Ausrichtungen. Dabei sind sämtliche Begriffe, die gegenwärtig in diesem Zusammenhang verwendet werden, im Grunde frei von der ihnen zugeschriebenen Mystik und geheimnisvollen Aura. Etwas Übersinnliches, Übernatürliches ist lediglich für die fünf Sinne eines Menschen – Sehen, Hören, Riechen, Schmecken, Tasten – nicht wahrnehmbar; eben über diese Sinne hinausgehend. Dies beträfe folglich aber auch den menschlichen Geist oder die Seele, die über diese ausschließlich physischen Sinne nicht erfahrbare sind. Ebenso Gefühle, Emotionen, Gedanken und Dinge wie Vernunft, Verstand oder Bewusstsein – allesamt Begrifflichkeiten, die einerseits den Menschen in seiner Existenz definieren, andererseits aber in ihrer Beschreibung durch Spiritualität [lat. *spiritus* ‚Geist‘ bzw. *spiro* ‚ich atme‘; altgr. vergleichbar mit ‚Psyche‘] oder Esoterik [gr. *esoterikos* ‚innerlich‘, ‚dem inneren Bereich zugehörig‘] im gesellschaftlichen Allgemeinverständnis weitgehend negativ oder fragwürdig behaftet sind und auf den ‚Konflikt der mangelnden sichtbaren Beweislage‘ zurückführen.

¹⁴³ Aus: de Smit 2008, S.32

¹⁴⁴ Aus: Bahnson 1999, S.73

4.1.1 Bewusstsein – Wahrnehmung – Erinnerung – Kognition

Bewusstsein wird in der westlichen Kultur als die Fähigkeit verstanden »*wach fühlen, denken und reagieren zu können, ohne dass dabei schlafähnliche oder in der Wahrnehmung eingeschränkte Zustände beteiligt sind. [...] Eine Abwesenheit dieses Realitätsbewusstseins ist deshalb charakteristisch für den Bereich des ‚Unbewussten‘.*«¹⁴⁵ Der Psychotherapeut und Heilpraktiker Werner J. Meinhold beschreibt diese Fähigkeit, sein Leben bewusst erfahren und gestalten zu können, als »*vielleicht die den Menschen am deutlichsten auszeichnende Eigenschaft.*«¹⁴⁶ Sich seiner selbst bewusst sein erfordert ein Bewusstsein vor allem über die Gegenwart, aber auch die Zukunft und besonders die Vergangenheit.

Bisher ist man davon ausgegangen, dass das menschliche Gehirn wie eine Maschine funktioniert, wie ein Computer Informationen abspeichert, aussendet und miteinander verknüpft. Gänzlich falsch ist das nicht, dennoch kann das menschliche Gehirn vor allem Eindrücke und Empfindungen speichern, Fakten aber sind dem technischen Gerät vorbehalten. Auch wenn das menschliche Gehirn die komplexeste Form eines Speichermediums darstellt, ist es nicht unfehlbar. »*Die Vorstellung von sorgfältig in unserem Gehirn archivierten Erinnerungen ist passé, denn Erinnerungen sind in diesem Substrat in ihrer Form sehr instabil, was zur Folge hat, dass Menschen sich an Dinge erinnern, die sich so gar nicht ereignet haben [...] aber die Bilder, die wir in der Erinnerung sehen, sind nicht immer die gleichen, die wir in der Erlebnissituation wahrgenommen haben.*«¹⁴⁷ Auch werden Gedächtnisinhalte nicht dem Ereignis getreu abgerufen, sondern bei jedem Erinnern rekonstruiert - wahrscheinlicher ist deshalb auch das Erinnern an die verknüpften Gefühle als an das Ereignis selbst. So basiert auch Identität »*auf inneren Bildern, Vorstellungen, Fantasien und entwickelt sich u.a. auch durch die Auseinandersetzung mit äußeren Bildern, Metaphern, Symbolen, Erzählungen*«.¹⁴⁸ Der Hirnforscher Ernst Pöppel beschreibt dieses ‚bildliche Wissen‘ als Grundstein und beeinflussenden Faktor des menschlichen Selbst bzw. seinem ‚Selbstwissen‘.¹⁴⁹ »*Das Wissen um unsere Identität gründet auf Bildern unserer Lebensgeschichte, die in höchstem Maße subjektiv sind.*«¹⁵⁰ Aus dieser Subjektivität wiederum resultieren Verzerrungen durch Emotionen, Einstellungen und Vorurteile, woraus sich unter Umständen auch Probleme ergeben können – wie bspw. bei der Befragung von unterschiedlichen Augenzeugen zu ein und demselben Konflikt. »*Das autobiografische Gedächtnis hat wenig mit der Vergangenheit zu tun, es ist vielmehr dafür da, dass wir uns in der Gegenwart und in der Zukunft orientieren können. [...] Es gehört zur menschlichen Normalität, sich falsch zu erinnern. Das korrekte Erinnern ist das Anomale.*« Zwar forme das Gedächtnis das Ich, die Identität, Erinnerung bilde sich aber erst in der Gemeinschaft, in der Kommunikation mit anderen heraus. Ein Ereignis sei nicht

¹⁴⁵ Aus: Olukotun 1998, S.55

¹⁴⁶ Aus: Meinhold 1998, S.12

¹⁴⁷ Aus: <http://www.uni-wuerzburg.de/sopaed1/breitenbach/neuropsychogedaechtnis.htm>

¹⁴⁸ Aus: Kirchner 2012, S.12

¹⁴⁹ Ebd.

¹⁵⁰ Pöppel zit. In Kirchner 2012, S.12

das, was passiert sei, sondern das, was erzählt werden könne.¹⁵¹

Deutlich wird dieses Phänomen besonders bei ‚gemeinschaftlichen Erinnerungen‘: Die zunächst sehr unterschiedlichen Schilderungen würden bei mehrmaligem Zusammentreffen immer ähnlicher werden. Besonders traumatische, extrem stressige oder stark emotionale Erlebnisse lassen das Gedächtnis unzuverlässig arbeiten, da dadurch die damit zusammenhängenden biochemischen Prozesse im Gehirn ausgelöst werden und eine Speicherung von Erinnerungen erheblich stören bzw. beeinflussen. Durch das Bestreben verstehbare Zusammenhänge zu schaffen versucht nun das Gehirn die Lücken zu schließen und muss ggf. Episoden hinzufügen. Konkret bedeutet das: Gedächtnisinhalte werden ja nach Grad ihrer emotionalen Bedeutung unterschiedlich eingespeichert. Demzufolge werden starke Erlebnisse vom Gedächtnis anders behandelt als persönlich belanglosere. Sie werden ‚fester‘ und ‚tiefer‘ gespeichert und auch auf andere Weise - auf anderen Hirnverknüpfungen - eingegeben und wieder hervorgeholt. Dies weist auf die nur schwer sauber trennbare Verflochtenheit unterschiedlicher Wahrnehmungs- und Erlebnisebenen hin, besonders auf die Bedeutung der emotionalen Bewertung. *»Viele Erinnerungen [...] sind zwar authentisch, zeigen aber nur einen sehr beschränkten Ausschnitt der Realität. Daneben gibt es Erinnerungen, die der Realität sehr nahe kommen, aber alles andere als authentisch sind.«¹⁵²*

Dies sind Resultate aus der automatischen, biografischen Selektion des menschlichen Gedächtnisses - es nimmt einige Informationen aus Geschehnissen aufmerksam wahr, andere nicht, vergleicht diese Informationen mit bereits bestehendem Wissen, bewertet sie, versieht sie mit emotionalem Gehalt und speichert sie in einem Netzwerk unterschiedlicher Gedächtnisstrukturen ab. So gelangen Eindrücke aus dem Kurzzeitgedächtnis zunächst ins limbische System, dort wird deren emotionaler Gehalt bewertet. Nur als bedeutsam eingeschätzte Eindrücke erreichen die Großhirnrinde, wo sie als Erinnerungsbild, als Engramm¹⁵³, abgelegt werden. Beeinflusst wird dieser Vorgang durch die bereits angesprochenen präverbalen Reize und Eindrücke, die das Kind vom frühesten Alter an speichert. Durch diesen Automatismus können Denk- und Verhaltensweisen, die über jene Gruppen- und Kulturzugehörigkeiten und Interaktionen mit engen Bezugspersonen erworben wurden, *»in dem Sinne unbewusst bleiben, dass der einzelne nie Grund sieht, sie in Frage zu stellen oder überhaupt darüber nachzudenken.«¹⁵⁴* Daraus resultiert, dass alternative Möglichkeiten des Wahrnehmens, Denkens und Handelns oft gar nicht vorstellbar sind - *»Viele der unausgesprochenen Grundlagen unserer Glaubenssysteme und unserer Lebensführung sind auf diese Weise unbewusst.«¹⁵⁵*

¹⁵¹ Aus: <http://www.spiegel.de/wissenschaft/mensch/falsche-erinnerungen-das-leben-eine-einzige-erfindung-a-444334.html>

¹⁵² Ebd.

¹⁵³ Engramme sind durch physiologische Reize verursachte, dauerhafte strukturelle Veränderungen im Gehirn, also Gedächtnisspuren. Sie bilden eine Grundlage zur Erklärung von Gedächtnisprozessen.

¹⁵⁴ Aus: Olukotun 1998, S.56

¹⁵⁵ Ebd.

So auch der unter Punkt 3 bereits beschriebene Ablauf der Wahrnehmung selbst – Erfassen, interpretieren, reagieren. Oft findet eine Wertung des Ereignisses oder Objektes unbemerkt schon im ersten Schritt statt, eine subjektive Hypothese wird bereitgestellt. Nachdem Informationen über das Wahrnehmungsobjekt gesammelt wurden, wird die Hypothese im dritten und letzten Schritt entweder bestätigt oder widerlegt. Allerdings beeinflusst die selbst erstellte Hypothese nicht nur, was wahrgenommen wird, sondern auch wie das Wahrgenommene interpretiert wird.¹⁵⁶ Durch dieses komplexe System der Wahrnehmung, Erinnerung und Speicherung ergibt sich schon ein Problem bei der Aufnahme von Reizen. Das Erlebte wird gewissermaßen schon zweimal gefiltert, bevor es sich im Zweifelsfall als Erinnerung im Gedächtnis festsetzt. Zunächst entscheidet sich im Moment des Erlebens welche Sinne beansprucht werden und was überhaupt wahrgenommen wird. Daraufhin entscheidet das Gehirn, ob und in welchem Ausmaß das Erlebte als Erinnerung ins limbische System wandert.

In diesem Zusammenhang formulierte Goethe ebenfalls treffend:

*»Wir wissen nicht, was wir sehen,
wir sehen eher, was wir wissen«.*

Im Alltag ist dieser Widerspruch zwischen Wissen und Sehen häufig anzutreffen; bspw. *sieht* man, dass die Eisenbahnschienen am Horizont schmaler werden und zusammenlaufen, dennoch *weiß* man, dass sie sich in Wirklichkeit nie treffen werden.¹⁵⁷ So beschreibt auch Leitner, dass das Denken bereits auf der Ebene der Wahrnehmung eine große Rolle spielt und man sozusagen nur verstehen kann, wenn zuvor ein Modell erstellt wurde, eine Vorstellung des Abbildes, auf die das Gehirn zurückgreifen kann.¹⁵⁸ Verdeutlicht wird dies beim Betrachten der nachfolgenden Abbildungen [Abb.4].

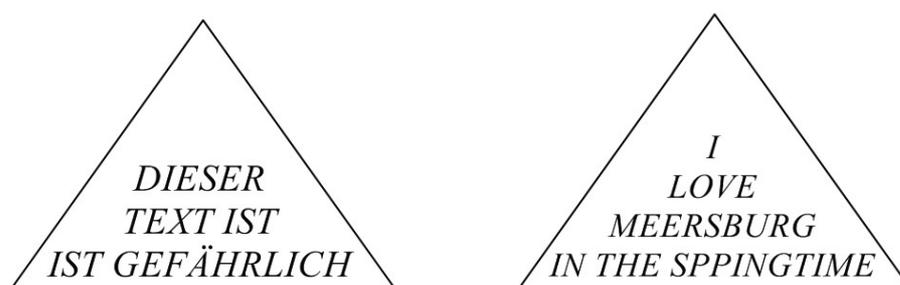


Abb.4: Grafiken zur Veranschaulichung der ‚automatischen Korrektur‘ des Gehirns

Erst nach mehrmaligem Hinsehen fällt auf, dass sich in beiden Texten ein ‚Fehler‘ befindet, der durch das Gehirn unmerklich korrigiert wird.¹⁵⁹

Bereits Freud gelangte im Zuge seiner psychoanalytischen Untersuchungen zur »sichere[n] Einsicht, dass es im Unbewussten ein Realitätszeichen nicht gibt, so dass man die Wahrheit und die mit Affekt besetzte Fiktion nicht unterscheiden kann.« Später sprach Freud

¹⁵⁶ Vgl. Leitner 1982, S.45f

¹⁵⁷ Vgl. Fischer 1998, S.219

¹⁵⁸ Vgl. Leitner 1982, S.45f

¹⁵⁹ Vgl. Fischer 1998, S.228f

von der ‚psychischen Realität‘, die eigene Gesetzesmäßigkeiten habe. Letztlich sei es egal, ob das [traumatische] Ereignis wirklich stattgefunden habe oder nicht – für die Therapie seien nur die aktuellen Auswirkungen entscheidend.¹⁶⁰ Im Hinblick auf die Erkenntnisse des menschlichen Gedächtnisses, der Wahrnehmung und dem Subjektivitätsempfinden jedes Individuums erscheint diese These logisch. Besonders unter dem Aspekt, »dass ganz offenbar die ‚äußere Bühne‘ unserer Welt maßgeblich von der ‚inneren Bühne‘ unserer Wahrnehmung und unseres Bewusstseins mitgestaltet oder sogar erschaffen wird.«¹⁶¹

Besonders leicht lässt sich das menschliche Gehirn allerdings durch visuelle Stimulation beirren. In einer Versuchsreihe wurden mehreren Probanden Fotos gezeigt, auf denen sie als Kind zusammen mit einem Verwandten in einem Heißluftballon abgebildet waren. Etwa die Hälfte der Befragten gab später vor, sich an die ‚aufregende Ballonfahrt‘ genau erinnern zu können – obwohl diese niemals stattgefunden hatte. Ohne das Wissen der Probanden wurden Kinderfotos in die eines Ballonflugs hineinmontiert und als Erinnerungsfotos ausgegeben. Ein solches Phänomen konnte sich ereignen, »weil sich die für das Visuelle zuständigen Verarbeitungssysteme im Gehirn mit jenen überlappen, die bei Fantasien aktiv werden.«¹⁶² Auch im hohen Alter arbeitet das menschliche Gehirn mit nur zehn Prozent seiner Gesamtleistung im sprachlichen Bereich, der Rest erfolgt auf emotionaler und bildlicher Ebene.¹⁶³

Die enge Verbundenheit der Reizverarbeitung verdeutlicht, dass sämtliche ästhetische Prozesse auf irgendeine Weise stets miteinander verknüpft und nur schwer isoliert voneinander zu betrachten sind. Untersuchungen zur amodalen Wahrnehmung - die Fähigkeit, Wahrnehmungen verschiedener Sinnesmodalitäten miteinander zu verknüpfen – haben ergeben, dass eine starke Verbindung untereinander besteht.¹⁶⁴ In einem Experiment zum Zusammenhang von Fühlen und Sehen wurden drei Wochen alten Kindern die Augen verbunden und ein Schnuller mit genoppter Oberfläche zum Saugen gegeben. Daraufhin wurde dieser Schnuller neben einen mit glatter Oberfläche gelegt, den Säuglingen die Augenbinde abgenommen und beobachtet. Nach einem kurzen Vergleich begannen allesamt den Schnuller mit genoppter Oberfläche intensiver zu betrachten, obwohl sie ihn nicht angefasst und befühlt oder gesehen hatten, an welchem Schnuller sie vorher saugten. Ähnlich verhielt es sich in einem Experiment zur Beziehung von Sehen und Hören: Säuglinge sahen sich bevorzugt den Film an, dessen Tonspur auf die Lippenbewegungen der dargestellten Person passte – ganz gleich, ob der andere

¹⁶⁰ Aus: Fast 2007, S.137f

¹⁶¹ Aus: Meinhold 1998, S.10

¹⁶² Aus: <http://www.spiegel.de/wissenschaft/mensch/falsche-erinnerungen-das-leben-eine-einzige-erfindung-a-444334.html>

¹⁶³ Vgl. Kemper 1999, S.15

¹⁶⁴ Vgl. Müller 1999, S.106f

völlig verfremdet, zusammenhangslos oder lediglich zeitverzögert abgespielt wurde.¹⁶⁵

Im Konstruktivismus wird davon ausgegangen, dass *die* Wirklichkeit gar nicht existiert und demnach auch nicht abgebildet werden kann – der erkennende Organismus muss sie also selbst erzeugen. Demnach ist eine theorie- und sprachunabhängige objektive Beobachtung ebenfalls unmöglich, da Sprache immer schon die Erfahrung überschreitet und Wissen immer auch das Sehen transzendiert.¹⁶⁶ Im bisherigen Verlauf ist deutlich geworden, dass Wahrnehmung einer vollkommen anderen Logik unterliegt als Sprache. Was die Realität ist, »ist sie stets als Ergebnis unserer Erkenntnis, als Ergebnis eines intentionalen Bezugs, einer ‚dialogischen‘ Auseinandersetzung zwischen Erkennendem und zu Erkennendem, zwischen Subjekt und Objekt des Erkenntnisprozesses.«¹⁶⁷ Es besteht also eine grundsätzliche Subjektbezogenheit, die in unaufhebbarer Abhängigkeit mit dem Erkennen von der je eingenommenen Perspektive verwoben ist. Je nachdem, aus welcher Perspektive, mit welchen Denkansätzen, mit welcher Erkenntnismethode, mit welcher Interessenslage und in welcher Absicht man sich einem Objekt nähert, wird dieser Prozess beeinflusst. »Wir sind nicht nur Mitwirkende bei der Verwirklichung einer – gleichsam aperspektivischen – Wirklichkeit als solcher, je nach eingenommener Perspektive wirken wir mit an der Verwirklichung unterschiedlicher Wirklichkeiten.«¹⁶⁸ Folglich ist auch die ‚objektive Erkenntnis‘ nichts weiter als eine Illusion.¹⁶⁹ Der Begriff Kognition ist ein ungenauer Sammelname für sämtliche Denkprozesse – Wahrnehmung, Erinnerung [Wiedererkennen], Vorstellung, Gedanke, Vermutung, Erwartung, Plan. Kognition besteht aber nicht in der Abbildung einer objektiven Wirklichkeit, sondern durch seine adaptive Funktion in der Erzeugung von ‚passenden‘ Verhaltensweisen. »Hier wird Wissen als Mittel zum Zweck verstanden, es besteht in der Konstruktion begrifflicher Gebilde, die noch nicht mit der Erfahrungswelt in Konflikt geraten sind.«¹⁷⁰ Dies bedeutet nicht, dass eine ‚gemeinsame Wirklichkeit‘ vollständig auszuschließen ist – es bedeutet lediglich, dass sie – sofern existent - *Resultat* und nicht Voraussetzung von Kommunikation ist – wie es bspw. bei den zuvor beschriebenen ‚gemeinschaftlichen Erinnerungen‘ der Fall ist.¹⁷¹

4.1.2 Bildliche Wirklichkeiten – Picture und Image

Der anthropologische Kunsttherapeut Peter Sinapius versucht am Beispiel der Künstler Magritte und Mondrian zu erklären, was ein Bild überhaupt ist und welche Unterschiede es gibt.

¹⁶⁵ Vgl. Müller 1999, S.107

¹⁶⁶ Vgl. Fischer 1998, S.224 und 222

¹⁶⁷ Aus: Matthiessen 2006, S.70

¹⁶⁸ Ebd.

¹⁶⁹ Vgl. Fischer 1998, S.226f

¹⁷⁰ Aus: Ebd. S.227

¹⁷¹ Vgl. Ebd.

Der belgische Maler René Magritte ist bekannt für seine surrealistischen Bilder, die das Gewohnte mit dem Ungewöhnlichen vereinen und auch konfrontieren, deren Inhalt sich oft nicht auf den ersten Blick erschließen lässt und den Betrachter – ganz im Sinne des Surrealismus - dazu auffordert, die ‚Realität‘ von einem anderen Standpunkt aus zu betrachten. Naturalistische Darstellungen werden verfremdet und ungewöhnlich zusammengestellt, Gegensätze verbunden und wieder aufgelöst. Eines seiner berühmtesten Werke ist ‚La trahison des image‘ – Der Verrat der Bilder; besser bekannt als ‚Dies ist keine Pfeife‘ [Abb.5]. Hier wird die Doppelbesetzung des Bildnerischen und



auch der Zwiespalt, in dem man sich beim Betrachten des Bildes befindet, besonders sichtbar: Obwohl man weiß, dass sich dort keine Pfeife im Rahmen befindet, ist man dennoch über den Satz ‚Ceci n'est pas une pipe‘ irritiert - denn immerhin sieht man dort eine Pfeife abgebildet. In der

Abbildung liegt das Schlüsselwort: Der Begriff ‚Pfeife‘, der beim Betrachten des Bildes unweigerlich aufgerufen wird, *stammt »aus einer ganz anderen Wirklichkeit«¹⁷², der äußeren Erscheinung einer tatsächlichen Pfeife. »Wir legen mit dem Begriff ‚Pfeife‘ also eine Vorstellung in das Bild hinein.«¹⁷³*

Was also ist ein eigentlich ein Bild? Ein Bild kann etwas sein, das auf eine Vorstellung verweist oder aber etwas, das sich aus der unmittelbaren Anschauung ergibt. *»Es gibt Bilder, die können wir sehen, andere nicht.«¹⁷⁴* Im Englischen wird auch sprachlich genauer zwischen diesen beiden Arten unterschieden: ‚image‘ bezeichnet das Motiv, das ‚hinter‘ dem Bild liegt, gewissermaßen im ‚Inneren‘ des Bildes, des Sinnbildes oder eben der Imagination. ‚Picture‘ hingegen beschreibt das sichtbare Bild, das im Bereich der realen Welt liegt. Veranschaulicht werden kann dies an zwei Werken des niederländischen Malers Piet Mondrian.

¹⁷² Aus: Sinapius 2007a, S.54

¹⁷³ Aus: Ebd.

¹⁷⁴ Aus: Ebd.

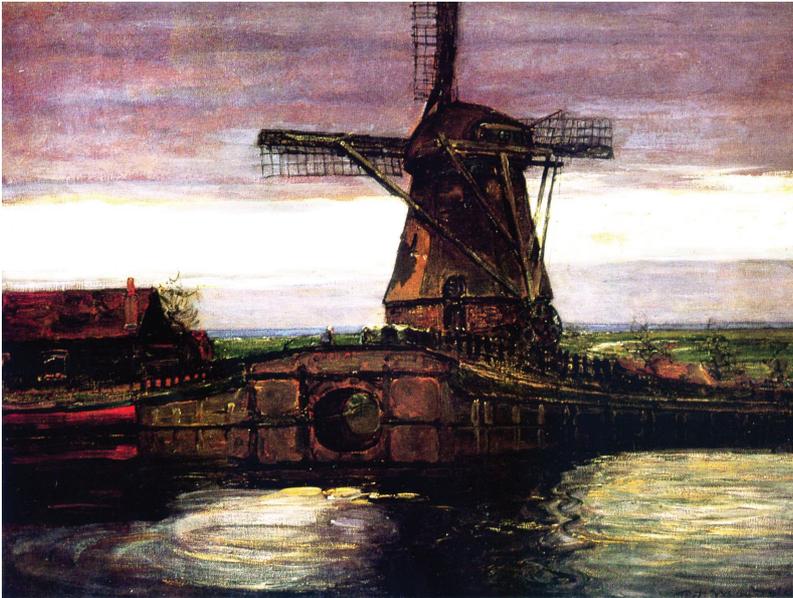


Abb.6: Piet Mondrian – Stammer mill with streaked sky 1905/1906

„Stammer mill with streaked sky’ [Abb.6] scheint den Betrachter an den Ort zu führen, an dem das Bild selbst entstanden ist, seine Perspektive ist mit der des Malers identisch. Die Stimmung wird unmittelbar vom Motiv bestimmt, als befände sich der Betrachter selbst in der Landschaft. Das ‚picture’, das reproduzierte Bild,

entsteht durch die Art der Rezeption durch den Betrachter – dieser hat das Motiv unmittelbar vor Augen, nimmt den Blick des Malers ein und nimmt auch Atmosphäre und Stimmung wahr, die sich durch die Darstellung ausdrücken. Er reproduziert sozusagen ein Bild, das aus der Anschauung des Malers hervorgeht.¹⁷⁵

Im ‚erlebten’ Bild ‚Victory Boogie Woogie’ [Abb.7], welches etwa vierzig Jahre nach der Windmühle entstand, wird der Betrachter an keinen Ort geführt – das Bild selbst ist der Ort. Der Akt des Sehens, das Hin- und Herspringen und – Hüpfen der Augen, das Suchen erst bringt das Motiv hervor und macht es ‚lesbar’. »Was der Titel verspricht, ist nicht sichtbar, sondern muss erlebt werden. [...] Erst wenn der rhythmischen Gliederung des Bildraumes mit den Augen gefolgt wird, entsteht ein Bild: ‚Victory Boogie Woogie’. [...] Das Bild erschließt sich nicht mehr durch die Frage ‚Was ist das?’ sondern ‚Wie erscheint es?’¹⁷⁶

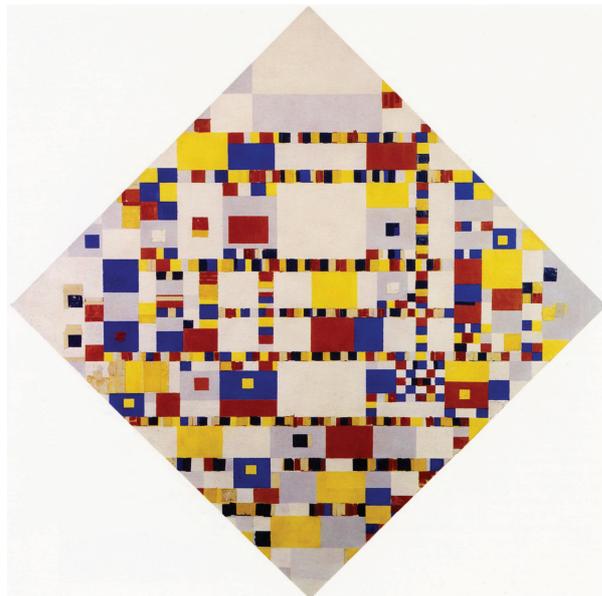


Abb.7: Piet Mondrian – Victory Boogie Woogie 1942-1944 [unvollendet]

In der kognitionspsychologischen Forschung spricht man in diesem Kontext von erinnerten und neu generierten Vorstellungen, welche jedoch beide von denselben neuronalen Mechanismen konstruiert werden.¹⁷⁷ Im Nachfolgenden soll erläutert werden, welche Konsequenzen sich daraus für die eigene Bildproduktion ergeben.

¹⁷⁵ Vgl. Sinapius 2007a, S.57

¹⁷⁶ Ebd. S.56f

¹⁷⁷ Kosslyn zit. In Günther 2006, S.14

4.1.3 Phantasie und Imagination – Die Kraft der inneren Bilder

Als ein weiteres Modell der Verflochtenheit von ‚inneren‘ und ‚äußeren‘ Bildern, von Empfindung und Wahrnehmung dient der Traum während des Schlafes.¹⁷⁸ Träume - also ebenfalls innere, immaterielle Bilder - können körperliche Auswirkungen haben und den Träumenden physisch wie psychisch beeinflussen.¹⁷⁹ Meinhold stellt an dieser Stelle die Frage, »ob das Tagesgeschehen tatsächlich ganz so bewusst gesteuert wird, wie man es üblicherweise anzunehmen geneigt ist.«¹⁸⁰ Der Traum - in der griechischen Mythologie als Bruder des Todes bezeichnet, da der Mensch auch hier weitgehend ‚bewusst-los‘ ist – kann sehr wohl das ‚bewusste Tagesgeschehen‘ beeinflussen. Besonders reale Träume stellen das Erinnerungsvermögen auf die Probe und können die gleichen Gefühle aktivieren, die bei einer real erlebten Situation ausgelöst worden wären; ein Traum des erfolgreichen Bewerbungsgesprächs kann dort hingehend motivieren und eventuell Ängste nehmen.

Jedoch gerade bei Alpträumen wird deutlich in welchem Ausmaß dieser Einfluss geschehen kann: Herzrasen, Schweißausbrüche, ein bedrückendes Gefühl auf der Brust und ein mulmiges Gefühl im Allgemeinen – die Anzeichen ähneln denen einer Panikattacke. Und obwohl sich der Träumende in den meisten Fällen bewusst ist, dass er lediglich geträumt hat, sobald er in den Zustand der Wachheit zurückgekehrt ist, können die Anzeichen und ‚Nachwirkungen‘ über einen längeren Zeitraum anhalten. Besonders schwerwiegend sind solche Träume für Kinder, da sie dem Traum einen gewissen Wirklichkeitsgehalt zusprechen.¹⁸¹ Dies mag mehr an den durch die Bilder hervorgerufenen Empfindungen und Gefühlen liegen, als an den Bildern selbst – auch wenn diese meist phantastischer und vor allem ungewohnter Art sind – dennoch bleibt man nicht unberührt. Im Traum tritt nach Reith »die ganze Vielfalt unserer Kreativität auf faszinierende Weise und ungebrochen immer wieder hervor. [...] Wir können erwachsen und gleichzeitig Kind, hier und in unserem Heimatort sein. [...] Raum und Zeitgrenzen sind aufgehoben. Naturgesetze werden außer Kraft gesetzt.«¹⁸²

Am Traum wird ebenfalls deutlich, dass das Gehirn auch völlig unabhängig von äußeren Sinnesreizen vielfältige ‚innere‘ Bilder erzeugen und konstruieren kann, ohne einen externen Stimulus dafür zu benötigen. Dies liegt, wie oben bereits geschildert, an der Überlappung der Hirnareale, die einerseits für das Visuelle und andererseits für die Phantasie zuständig sind und zeitgleich aktiviert werden. »Die Phantasie ist die Schnittstelle von innen nach außen, vom Selbst zur Welt und sie ist gleichzeitig die Schnittstelle von außen nach innen, von den Wahrnehmungseindrücken über die Bildung von Schemata hin zu den Begriffen.«¹⁸³

¹⁷⁸ Es ist an dieser Stelle irrelevant, ob dieser eine spezielle Bedeutung hat oder nicht, wie man jenen interpretieren oder deuten kann, sollte, darf oder nicht darf und welchem (Geistes-) Wissenschaftler man dabei folgt oder widerspricht

¹⁷⁹ Ex. Ehrhrit 1995, S.47

¹⁸⁰ Aus: Meinhold 1998, S.10

¹⁸¹ Vgl. Ehrhrit 1995, S.47

¹⁸² Aus: Reith 1998, S.97f

¹⁸³ Aus: Huber 2008, S.64

Mehrere Jahrtausende lang pendelten die philosophischen Konzeptionen zwischen der Phantasie als reproduktivem Bestandteil der Erinnerung und der Phantasie als produktivem, freien, schöpferischen und gestaltenden Bestandteil des kreativen Denkens.¹⁸⁴ Kirchner beschreibt Imagination als Vorstellungen erzeugende *Einbildungskraft*, welche auf Erfahrungen aus allen Sinnesbereichen zurückgreift; Phantasie hingegen als Fähigkeit diese Eindrücke zu völlig neuen Gebilden verwandeln zu können, sozusagen als *Vorstellungskraft*. »Phantasie resultiert aus dem *Imaginationsvermögen und der Erinnerungsfähigkeit zugleich*.«¹⁸⁵ Phantasie ist also gewissermaßen der schöpferische Teil des Geistes aus dem oder in dem Ideen erzeugt werden können, die meist bildhafter Natur sind, aber nicht sein müssen.¹⁸⁶ Diese Bildhaftigkeit lässt sich mit dem Begriff der Imagination beschreiben, die sowohl auf reproduktiven, als auch auf neu generierten Vorstellungen beruht. Im Sinne der Fähigkeit Vorstellungsbilder zu erzeugen, können Imagination und Phantasie also als bedeutungsgleich angesehen werden.¹⁸⁷ »Paradoxerweise ist es [aber] nicht das Sichtbare an Bildern, was die Imagination steuert, sondern das Unsichtbare, die Lücke, die Zwischenräume, das nicht Dargestellte, das Weggelassene« schreibt der Soziologe und Kunstwissenschaftler Hans Dieter Huber.¹⁸⁸ In diesem Fall kann man der Imagination die Simulation, der Phantasie die Stimulation zuschreiben. Sich regelmäßig seiner Phantasie hinzugeben sei besonders im Kindesalter förderlich und vor allem unentbehrlich für die künftige Entwicklung, »denn die Betätigung der Phantasie regt die schöpferischen Gestaltungskräfte an«. ¹⁸⁹ Auch der Kognitionsforscher Francisco Varela veröffentlichte Ende der 1990er Jahre einen Aufsatz über ‚Die Imagination als das eigentliche Leben‘ und kam zu dem Ergebnis, dass Imagination eine wesentliche Qualität des menschlichen Daseins darstellt.¹⁹⁰

4.1.4 Zur Bedeutung des schöpferischen Potentials

Betrachtet man die Funktionen und Auswirkungen der Einbildungs- und Vorstellungskräfte vor allem in Bezug auf die biografische Entwicklung wird deren Bedeutung noch einmal verstärkt. »Selbstbestimmung verlangt einen Sinn für das Mögliche, also *Einbildungskraft, Phantasie*.«¹⁹¹ Ohne diese Kräfte kann man sich nur schwer die Zukunft *ausmalen*, sich *vorstellen*, welchen Beruf man einmal ausüben möchte, sich *ein Bild davon machen*, wie es sein wird, wenn man diesen Weg einschlägt oder sich *vor Augen führen*, wohin jene andere Entscheidung führen wird.

¹⁸⁴ Vgl. Huber 2008, S.65

¹⁸⁵ Kirchner zit. In Wichelhaus 2009a, S.39

¹⁸⁶ Bspw. entstehen dort auch Ideen musikalischer Art

¹⁸⁷ Vgl. Günther 2006, S.14

¹⁸⁸ Huber 2008, S.64

¹⁸⁹ Horney zit. In Günther 2006, S.14 und vgl. Kirchner zit. In Wichelhaus 2009a, S.39

¹⁹⁰ Zit. In Huber 2008, S.66

¹⁹¹ Peter Bieri zit. In Berzbach 2013, S.34

Wie zu Beginn bereits erläutert, steht der Mensch vor dem Konflikt der eigenen Sinnggebung. Da diese lediglich aus ihm selbst heraus entwickelt werden, er ihn sich selbst ‚geben‘ kann, muss er jene Bereiche aktivieren, welche diejenigen des eigentlichen menschlichen Lebens- und Sinnerfüllung sind – das Schöpferische. Wenn Beuys von jedem Menschen als Künstler spricht, so geht es nicht um bildnerische oder darstellende Künste, sondern um die so genannte ‚Lebenskunst‘; dem Leben als zu gestaltendes Kunstwerk. Die ‚Kunst‘ besteht darin, mit Hilfe des Schöpferischen das Selbst zu entwickeln, sich und sein Leben aktiv zu gestalten; sie besteht im aktiven Tun und im schöpferischen Umgang mit der Entwicklung der Persönlichkeit. Es zeigt sich, dass durch das Ergreifen der im Menschen vorhandenen schöpferischen Potenz ein seelisch-geistiger Prozess in Gang kommen kann, der den Menschen in vielen Fällen vor psychischen Schäden bewahrt und die ihn bedrohende Sinnentleerung verhindern hilft.¹⁹²

Im psychologisch-psychotherapeutischen Bereich setzten sich unter anderem William Burnham, Erich Fromm, Carl Rogers und Abraham Maslow mit der Definitionsfrage auseinander, was heute als ‚seelisches Wohlbefinden‘ bezeichnet wird. Auch wenn dort der Begriff des Schöpferischen nicht unmittelbar genannt wird, steht er doch in einem engen Zusammenhang zur Thematik und findet sich im Wesen der *Produktivität* wieder.¹⁹³ Fromm benannte das seelische Wohlbefinden als einen ‚produktiven Charakterzug‘, wobei er unter dieser Produktivität die Nutzung aller natürlichen Fähigkeiten eines Menschen verstand, mittels derer er sein gesamtes Potential als Individuum auszuschöpfen in der Lage sei. Darauf aufbauend entwickelte Rogers den Begriff der so genannten ‚fully functioning person‘, die – im Gegensatz zur Mehrheit der Gesellschaft – ihr Potential tatsächlich vollständig ausschöpft und nicht nur ‚selektiv läuft‘. Das ‚volle Funktionieren‘ dieser Person aber darf nicht als maschinelles Funktionieren eines Zahnrades verstanden werden, sondern ist eher vergleichbar mit einem Motor, der auf allen Zylindern läuft und sich dementsprechend all seiner Möglichkeit bedient.

Eine der herausgearbeiteten Charakteristika dieser voll funktionierenden Person ist die der Kreativität. Kreativität steht im Gegensatz zu rein analytischem Denken und ist besonders durch das Finden neuer Aspekte gekennzeichnet. Diese sind meist ungewöhnlich und unerwartet, aber durchaus lösungsorientiert und deshalb auch als ‚schöpferisches Vermögen‘ zu benennen, welches durch zahlreiche kognitive und psychische Faktoren bestimmt wird. Doch auch hier beschränkt sie sich, wie bei Beuys die Kunst, in ihrem Wesen nicht auf künstlerisch-bildnerische Aktivitäten, sondern in der ideenreichen Auseinandersetzung des Menschen mit seinem Leben. Es geht um Perspektivwechsel, das Loslösen von Stereotypen und Konventionen, selbstständiges Handeln; allgemein die Produktion – Schöpfung - von neuen und effektiven Gedanken,

¹⁹² Vgl. Thies 1988, S.128 und 130

¹⁹³ Dies könnte allerdings auch der sich verändernden Bedeutungen bzw. Nutzungen der Begriffe geschuldet sein

Handlungen und konstruktiver Kritik.¹⁹⁴ Diese Schöpfung ist, wie oben schon beschrieben, aber nicht nur auf bildhafte Weise wichtig, sondern eben auch im alltäglichen Leben.

1971 veröffentlichte Donald W. Winnicott erstmals eine Theorie über die Ursachen menschlicher Schöpferkraft und verweist ebenfalls auf die Merkmale eines Individuums in Bezug zu seiner Welt, statt lediglich auf künstlerische Leistungen. Die Ursprünge kreativer Entwicklung lägen in der frühen Mutter-Kind-Beziehung und darin, dass das Kind die Mutter als Teil seiner selbst erlebt. Diese Illusion wird jedoch zwischen dem dritten und sechsten Lebensmonat durch Realitätserfahrungen zerstört, das Kind sozusagen ‚gezwungen‘, sich ein ‚Ersatzobjekt‘, ein Übergangsobjekt zu erschaffen.¹⁹⁵ »Die schmerzliche Trennungserfahrung sublimiert, d.h. steigert und verfeinert, das Kind [...] durch einen Ersatz für die Nähe der Mutter, es schafft sich sog. Übergangsobjekte. [...] Durch sie befähigt sich das Kind selbst und vermag hierdurch, langsam zur Symbolbildung zu gelangen.«¹⁹⁶ Diese Kreation eines Übergangsobjektes ist vor allem ein Selektionsvorgang aus vorhandenem Material und besteht meist aus Bettzipfeln, Daumen oder Kuscheltieren, welche als Mittel zur Beruhigung dienen und Trost beim Alleinsein spenden sollen. Nach Winnicott ist die gesamte menschliche Kultur das Ergebnis von Kreativitätsprozessen, die in der Frühphase grundgelegt wurden.¹⁹⁷

Aus erkenntnistheoretischer Sicht findet diese Fähigkeit zum kreativen Denken, zur menschlichen Schöpferkraft jedoch schon viel eher ihren Ursprung. Hier ist Entwicklung ein Prozess des Erwerbs immer weiterer Möglichkeiten zur Bewältigung der sich ständig verändernden Umwelt – also seit dem Tag der Geburt. Wie unter 2.3 bereits erläutert steht der Mensch in einem steten dialektischen Verhältnis mit seiner Umwelt. Während dieser Auseinandersetzung erwirbt er nach Piaget so genannte Schemata – Diese gliedern sich in assimilative und akkommodative Prozesse. Entwicklungsbedingt beschränken sich diese Muster zunächst auf sensomotorische Funktionen und angeborene Reflexe, wie bspw. den Saug- oder Greifreflex. Können diese angemessen koordiniert werden, überträgt sich der Adaptionsprozess ebenfalls auch auf die kognitive Ebene. Der schöpferische und vorrangig lösungsorientierte [und damit auch erforschende] Aspekt besteht in der Problembewältigung: Ist eine Assimilation, also das Verwenden eines bestehenden Schemas nicht möglich, muss eine Akkommodation erfolgen.¹⁹⁸ Das bedeutet, dass ein vorhandenes, bereits erlerntes Schema entweder den Umständen entsprechend modifiziert werden oder gänzlich ‚erneuert‘ bzw. geschaffen werden muss. Ein Finger, ein Stift, eine Schnur können nach demselben Schema gegriffen werden – einen Ball wird der Säugling damit jedoch nicht be-greifen können. Hierfür muss er den

¹⁹⁴ Vgl. Duncan 1987, S.53

¹⁹⁵ Vgl. Wichelhaus 2009a, S.39f

¹⁹⁶ Winnicott zit. In Peez 2008, S.87

¹⁹⁷ Vgl. Wichelhaus 2009a, S.39f

¹⁹⁸ Assimilation: Veränderung der Umwelt, um sie an eigene Bedürfnisse, Wünsche anzupassen; Akkommodation: Veränderung des eigenen Verhaltens, um sich selbst den Umweltbedingungen anzupassen

Vorgang erst mehrere Male wiederholen, um eine geeignete Herangehensweise ausfindig machen zu können.

4.2 Die Zeichenspur als Existenzaussage – Ursprünge und Auswirkungen bildnerischer Tätigkeiten

Am Anfang war der Duktus? Geht man zurück zum Ursprung der kreativen Auseinandersetzung mit bildnerischen Medien wird deutlich, dass dies eine wesentliche Bedingung, aber vor allem Voraussetzung für eine gesunde Entwicklung des Kindes ist. In dem Ausruf ‚Schau, was ich gemacht habe!‘ steckt der gesamte Unterschied von Phantasiespiel und *Kunst* – Gilt der Erwachsene bei ersterem eher als Realitätsprinzip in Person und wird als störend empfunden, wird bei letzterem gezielt der Kontakt zu ihm gesucht.¹⁹⁹ Im Gegensatz zur Sprache erfolgt diese Entwicklung nicht durch einen Lernprozess und damit dem Einfluss der Umwelt, sondern durch den natürlichen Forschungstrieb und der Freude am [haptischen] Entdecken der Welt vom Kinde aus.

Etwa ab dem fünften Lebensmonat beginnen Kinder mit spontanen, aber koordinierten Schmierbewegungen verschiedener Materialien, vorrangig mit Speiseresten, Matsch und dem eigenen Speichel oder Kot. Sie entdecken die Freude an der Bewegung und dass sie dadurch eine Spur hinterlassen – produzieren – können; beginnen dadurch allmählich mit der Bewusstwerdung einer eigenständigen, unabhängigen Persönlichkeit und erkennen ‚Ich bin hier‘. Diese sensomotorischen Spuren werden später in den verschiedenen Stadien der so genannten Kritzelzeichnungen weitergeführt, die von Barbara Wichelhaus als ‚Existenzaussage‘ – welche auch den kompakten Titel für dieses Kapitel lieferte - und Georges-Henri Luquet als ‚Markierungen einer Anwesenheit‘ benannt werden.²⁰⁰ Ähnlich wie abstrakte Gemälde im Allgemeinen ‚nicht verstanden‘ werden, so bedeutungs- und inhaltslos erscheinen auch jene Kritzeleien: Für den Betrachter weisen derartige Zeichenspuren und Kunstwerke keine für ihn erkennbaren Analogien zu einem Gegenstand der erfahrbaren Außenwelt auf und werden daher als ‚sinnlos‘ eingestuft.²⁰¹ Dies fußt nicht auf einem Unverständnis von *Kunst*, sondern auf der Gewohnheit des Menschen, welcher im Alltag damit vertraut ist von für ihn sofort lesbaren und vertrauten Bildern umgeben zu sein und visuell stimuliert zu werden. Betrachtet man diese Kritzelzeichnungen aber nicht als Abbildungen der Außen-, sondern der ‚Innenwelt‘ und einem Ausdruck dieser, ergibt sich eine völlig andere, schlüssige Lesbarkeit. Wichelhaus spricht neben der Zeichenspur als Existenzaussage auch von Emotionen, psychischen Konflikten und dem expressiven Ausdruck einer inneren Bewegung, welche durch das primär prozesshafte Zeichnen und Malen sichtbar werden.²⁰² Besonders im Rahmen krankheitsbedingter Bewusstseinsstörungen und dem Verlust von sensomotorischen und

¹⁹⁹ Vgl. Kramer 1997, S.42

²⁰⁰ Aus: Wichelhaus 2005, S.192f

²⁰¹ Ebd.

²⁰² Vgl. Wichelhaus 2005, S.192

kommunikativen Funktionen wie bei psychischen Erkrankungen, Demenzkranken oder Schlaganfallpatienten kann dies eine große Rolle spielen. »Man kann sich leicht vorstellen, was das Erlebnis, ein Bild zu malen, für das Gefühl von Urheberschaft bedeutet: Eine Bewegung wird gefühlt und ein Resultat wird unmittelbar sichtbar. Unmittelbar einleuchtend ist, dass Urheberschaft – also die Zuordnung eines Resultats zu einer handelnden Person – als solche beim Malen sehr klar erlebt wird [...].«²⁰³

Kramer spricht im Allgemeinen vom ‚Verfall des Handwerks‘ mit dem auch ein Verfall der Mitgestaltung der Umwelt einhergeht und das Problem der ‚inneren Leere als Massenerscheinung‘ droht. Als der Mensch die Dinge des täglichen Gebrauchs und seine Umwelt noch selbst herstellte, erschaffte und auch nutzte, fand sich dort stets eine charakterliche Prägung der Bevölkerung, die sie geschaffen hatte. In einer maschinell hergestellten Umwelt ist es dem Menschen aber »nicht mehr möglich, die Umwelt zu gestalten, indem man seiner täglichen Arbeit nachgeht.«²⁰⁴ Im kleineren Rahmen bezieht sich diese Handlungsverarmung auf den einzelnen Menschen, der sich durch dieses selbst-un-tätig-Sein schwerer und auch nur auf beschränkte Weise selbst erfahren, aber auch entfalten kann. »Ohne Tätigkeit kein Bewusstsein von dem, der tätig ist, ohne Selbsttätigkeit kein Selbstbewusstsein.«²⁰⁵ Ein selbstbestimmtes Handeln zeigt sich im aktiven Tun und ermöglicht auch eine gewisse Erfahrung von Macht, indem man etwas Eigenes, Neues erschaffen und damit auch auf die unmittelbare Umgebung gestaltend einwirken kann. »Identität und Ich-Stärke entstehen durch die Erfahrung der eigenen Kompetenz, wenn ich etwas herstelle, das eine anspruchsvolle Lösung aufweist und somit subjektive Zufriedenheit auslöst.«²⁰⁶ Etwas mit den eigenen Händen zu formen, zu gestalten oder zu modellieren konfrontiert unmittelbar mit einer real existierenden Welt und vermittelt direkt und nicht diskutierbares Feedback über die Qualität der Leistungen. »Wer mit dem Kopf, aber nie mit seinen Händen arbeitet, der verfängt sich schnell in der Idee, die Welt sei vor allem eine Konstruktion des Gehirns.«²⁰⁷

4.2.1 Zum Verständnis kindlicher Formsprache

Kindern geht es zunächst um die Entdeckung der eigens hinterlassenen Spur in der Welt und die Freude an der Bewegung, die Befriedigung über die Dauerhaftigkeit des eigenständig hergestellten Produkts. Und Kritzeln außerdem als Materialerfahrung – Was passiert, wenn man mehrmals über eine Stelle malt? Wie oft, wie fest und wie schwungvoll kann man über das Papier fahren, bis es zerfetzt? Wie kraftvoll kann der Stift aufgeschlagen werden? Was passiert, wenn Wasser hinzugefügt wird? Wie viel Farbe erträgt der Malgrund? Frei von Inhalt dienen diese Kritzelzeichnungen sozusagen als

²⁰³ Aus: Müller 1999, S.109

²⁰⁴ Aus: Kramer 1997, S.20 und vgl. S.23

²⁰⁵ Aus: Glöckler 1998, S.266

²⁰⁶ Aus: Kirchner 2012, S.9 und vgl. Feldwieser 1999, S.16

²⁰⁷ Aus: Berzbach 2013, S.64

Übungen, vor allem aber als elementare Grundlage, aus denen sich später das gegenständliche Zeichnen herausbildet und das Kind aus seinem selbst entwickelten Grundrepertoire von Formen schöpfen kann.²⁰⁸ Sinapius spricht von Zeichen, »die ihren Ausdruck in der eigenen Dynamik finden« und zum Formenrepertoire einer jeden frühen Kinderzeichnung gehören. Sie sind Resultate bisheriger Erfahrungen der Kinder und Teil eines nicht sprachlichen Kommunikationssystems; vor allem aber sind sie Ausdruck der Gefühle des Kindes, die durch diese Bewegung ihre Entsprechung in der Bewegungsspur finden und auf der Zeichnung in Erscheinung treten. »Bewegung als Mitteilung. Diese Mitteilung erreicht uns unmittelbar, wenn wir der Perspektive des Kindes folgen.«²⁰⁹ Wie diese Perspektive aussehen kann, soll das nachfolgende Zitat verdeutlichen:

»Über eine ‚6‘ sagt ein kleines Mädchen, sie sei ‚traurig‘ und lasse den Kopf hängen. Über eine Uhr mit zwei sich gegeneinander bewegenden Pendeln wird gesagt sie mache ‚bitte-bitte‘ (mit drei Jahren). Ein vom Vater aufgestelltes Fotostativ wird von einem 4 ½ jährigen Buben als ‚stolz‘ bezeichnet. Ein 2 ½ jähriger findet einen spitzen Handtuchhalter ‚böse‘, und ein anderer meint (mit zwei Jahren), eine auf der Seite liegende Tasse sei ‚müde‘.«²¹⁰

Auch wenn Kinder ab etwa dem zweiten Lebensjahr begrifflich-kognitiv und figurativ zu zeichnen und malen beginnen, bilden sie nicht lediglich ihre Umwelt ab. In ihrer eigenen Bildsprache schildern sie ihre Vorstellungen von sich, ihrer Welt und ihre Beziehung zu dieser; machen Erlebnisse, Wünsche, Vorlieben, Ängste und Konflikte damit sichtbar. In Anlehnung an Paul Klee gilt also auch hier, dass ‚Kunst‘ nicht Sichtbares wiedergibt, sondern sichtbar macht.²¹¹ Gerd E. Schäfer beschreibt die Wahrnehmung des Kindes deshalb als doppelbödig und macht deutlich, dass in der Kindermalerei die Wahrnehmung der Wirklichkeit und der Ausdruck der persönlichen Bedeutung dieser Wahrnehmung zu gleichen Teilen Platz einnehmen.²¹² »Wenn Materie gestaltet wird, ohne dass das Resultat und die Art der Arbeit genau vorgeschrieben sind, dann nimmt sie unweigerlich die Gestalt ihres Schöpfers an. [...] Das Produkt stellt daher nie einfach eine Phantasie dar, es drückt vielmehr das Verhältnis des Kindes zu dieser Phantasie aus.«²¹³ Interessant in diesem Zusammenhang ist außerdem die scheinbare Unmöglichkeit jüngerer Kinder unechte Gefühle in einem Produkt darzustellen – was für die negativen ebenso wie für die positiven gilt.²¹⁴

²⁰⁸ Vgl. Schuster zit. in Philipps 2011, S.41

²⁰⁹ Vgl. Sinapius 2007a, S.35f

²¹⁰ Ebd. S.35

²¹¹ Vgl. Philipps 2011, S.10

²¹² Ebd.

²¹³ Aus: Kramer 1997, S.43

²¹⁴ Vgl. Ebd. S.118f

4.2.2 Zur Bedeutung kindlicher Formsprache – Klischeezeichnungen, Malbücher und Schablonen

Oft verliert sich die genannte Doppelbödigkeit aber schnell im Versuch die Außenwelt möglichst gegenstandsgenau und naturalistisch abbilden zu wollen, so wie es Lehrer, Erzieher und Eltern wohlgemeint vermitteln. Eine frühe Förderung von realistischen, abbildhaften und auch ‚sauberen‘ Darstellungen soll es den Kindern erleichtern, sich in der visuellen Welt der ‚abgebildeten Wirklichkeiten‘ zurechtzufinden und die Zeichenfähigkeiten dort hingehend frühestmöglich zu ‚verbessern‘.

Durch Hilfsmittel wie Malbücher, Schablonen, ‚Basterei nach Rezept‘ oder das Aufzeigen von so genannten Klischeezeichnungen, wie bspw. dem V-förmigen Vogel, soll den Kindern ‚Arbeit‘ abgenommen werden und sie außerdem darauf hinweisen, wie etwas auszusehen hat, wie etwas ‚richtig gezeichnet‘ werden sollte, so dass es für jeden auf Anhieb klar erkennbar ist. Analog übertragbar wäre dies auf den Wunsch auch mit sprachlichen Mitteln möglichst eindeutige Aussagen zu treffen. Es ist richtig, dass dies zunächst mit Erfolgserlebnissen verbunden ist und kurzzeitig die Motivation zum Zeichnen fördern kann – dennoch tut man den Heranwachsenden damit auf lange Sicht keinen Gefallen.

Exemplarisch soll hier die ‚Basterei nach Rezept‘ den Konflikt verdeutlichen. Nach dieser Methode wird besonders häufig in Kindergärten oder ähnlichen Einrichtungen verfahren, da sie sauber gearbeitet oft über dem Altersniveau des Kindes liegt und deshalb produktorientiert und demnach auch erfolgsgarantiert den Betrachter – besonders die Eltern – beeindrucken. Indem man die Kinder mit einer Schritt-für-Schritt-Anleitung an ein Produkt heranzuführt, entstehen nahezu identische Ergebnisse, die schon kurz nach Beendigung des Projekts auch von den Kindern selbst nicht mehr unterschieden und zugeordnet werden können.²¹⁵ Nachfolgende Abbildung [Abb.8, S.53] zeigt die Ergebnisse relativ freier Arbeiten zum Thema Gespenster der Kindergartenkinder aus der eingehend beschriebenen Kindertagesstätte und das ‚Protest-Produkt‘ einer Erzieherin [rechts im Bild]. Offenbar war sie mit den Ergebnissen der Gruppe nicht zufrieden und hatte das dringende Bedürfnis selbst noch ein Gespenst herzustellen, *»damit ihr mal seht, wie so ein richtiges und schönes Gespenst aussieht!«*²¹⁶ Entgegen ihren Anweisungen die Gespenster vollständig auf den Karton zu malen und dann ebenfalls auszuschneiden wurde versucht, so wenig Vorgaben wie möglich zu gestalten. Dass die Kinder darüber hinaus während des Mal- und Bastelprozesses darüber ins Gespräch kamen, ob und wie viele Haare, Zähne oder Beine ein Geist besitzt, dass sie gemeinsam darüber sinnierten, wie ein Gespenst überhaupt aussieht, aussehen könnte und Freude daran hatten, ihre unterschiedlichen Ideen zu kombinieren und gegenseitig weiter zu entwickeln, war für sie ohne Bedeutung.

²¹⁵ Vgl. Philipps 2011, S.46

²¹⁶ Ausspruch der Erzieherin während der Fertigung des Gespenstes



Abb.8: Gestaltungen der KiGa-Gruppe zum Thema Gespenster und das einer Erzieherin [rechts außen]

Vorgefertigte Klischeezeichen, Schablonen und rezepthafte Malbücher befreien die Heranwachsenden von der Aufgabe kreative Vorstellungen über das Aussehen eines Gegenstandes selbst zu entwickeln und führen somit gezwungenermaßen dazu, dass dem Kind das eigene Nachdenken über Zusammensetzung, Formen und Farben in seiner erlebbaren Welt abgenommen wird – eine eigene Auseinandersetzung ist nicht mehr von Nöten.²¹⁷ In kurzer Zeit lassen sich massenhaft Bilder herstellen, die bei Erwachsenen meist einen lobenden Zuspruch auslösen, der das Kind in seiner Tätigkeit bestärkt [Abb.9]. Infolgedessen verlangen Kinder selbstverständlich auch immer wieder nach Beschäftigungsformen dieser Art, da sie ohne besondere Anstrengung dennoch ans Ziel kommen – Erfolgserlebnisse und Bewunderung.



Abb.9: Schablonenbild ‚Cars‘ und vorgefertigte Ausmalbilder, letztere alle von einem Kind

Auch im Umgang der Heranwachsenden mit ihren gestalteten Arbeiten, wie sie sie behandeln, verschenken oder archivieren, kann man einen deutlichen Unterschied erkennen: Schablonenbilder werden meist hastig erstellt und wollen schnell zu Ende gebracht werden. Es wird in Serien produziert, kommentar- und lieblos verschenkt [siehe Abb.9, rechts]. Eigens gestaltete Bilder hingegen werden meist an bestimmte Personen verschenkt, dabei kommentiert und erläutert, eine Geschichte erzählt. Es wird ersichtlich, dass das Kind die Phase des Malens beim Erzählen noch einmal durchlebt und wie wertvoll das Bild zu sein scheint, weil es ein Einzelstück ist und ein individuelles Erlebnis darstellt.

Pädagogisch sinnvoller ist hingegen die eigene Erörterung des Kindes, indem es seine selbst erlebte Wirklichkeit in selbst gestalteten Zeichen auf ein Blatt Papier zu bringen

²¹⁷ Vgl. Philipps 2011, S.23

versucht. Diese Auseinandersetzung ist selbstverständlich schwieriger und anstrengender, als eine vorgegebene Form nachzuzeichnen, fordert den Heranwachsenden aber in gleichem Maße und fördert außerdem das Selbstvertrauen – seine Freude und das Erfolgserlebnis über die eigene, individuelle Gestaltung sind ihm Belohnung genug.²¹⁸ »Wir unterschätzen die kindliche Gestaltungsfähigkeit mit ihrer eigenwilligen Phantasie und unterfordern das Kind in seinen Entwicklungsmöglichkeiten, wenn wir es nur die Dinge, die es längst schon kann, immer wieder malen lassen und sie dann schön und gelungen finden und schließlich das Kind dafür sogar noch loben.«²¹⁹ Vor diesem Hintergrund, dem Hintergrund, dass sich Kinder in ihren Gestaltungen mit dem Erlebten, sich selbst, ihren Gefühlen und Beziehungen zu anderen auseinandersetzen und dadurch verarbeiten können, sind Kinderzeichnungen »nicht nur ein Therapeutikum für erkrankte oder sozialisationsgeschädigte Kinder, sondern auch ein Prophylaktikum für alle Kinder, die mit belastenden Lebenssituationen konfrontiert und/oder negativen Umwelteinflüssen ausgesetzt sind«.²²⁰ Der bisherigen Betrachtung nach zu urteilen trifft diese Beschreibung auf den überwiegenden Teil der Heranwachsenden zu.

Betrachtet man jedoch die Tätigkeiten, die auch dem Erwachsenen überwiegend als ‚kreativ‘ verkauft werden, ist diese Handhabung wenig verwunderlich [Abb.10]. Etliche Internetseiten und –gruppen, Zeitschriften, Bücher und Broschüren beschäftigen sich mit Anleitungen, Tipps und Tricks, um sein ‚kreatives Hobby‘ auch ‚erfolgreich‘ ausleben zu können, um ein möglichst perfektes Ergebnis zu erzielen. Allein die bloße Darstellung eines möglicherweise ‚tatsächlich kreativen‘ Produktes führt zu jener erlernten Hilflosigkeit, die sich darin äußert, dass nach einer – wie sonst üblich und vertraut – rezeptartigen Anleitung gefragt wird, die zur ‚eigenständigen Nachahmung‘ befähigen soll. Schulz sieht hierin den Ausdruck eines ernstzunehmenden Gestaltungsbedürfnisses, der allerdings in der Regel mit einem weitgehend unentwickelten Bild- und Kunstverständnis einhergeht. Dennoch erfüllen Tätigkeiten dieser Art für viele Menschen eine sinnvolle und sinnstiftende Funktion.²²¹ Kramer sieht hier vor allem die Ablösung des Spiels durch die Kunst. Das Spiel als Vorrecht des Kindes, die Kunst als eines der wenigen symbolischen Gebiete, das auch dem Erwachsenen zugänglich ist.²²²



Abb.10: ‚Kreativ‘-Zeitschriften für Erwachsene zum ‚einfachen Nacharbeiten‘

²¹⁸ Vgl. Philipps 2011, S.128

²¹⁹ Ebd. S.130

²²⁰ Aus: Wichelhaus 2000b, S.76

²²¹ Vgl. Schulz 2009, S.6

²²² Vgl. Kramer 1997, S.43

Der von Schäfer angesprochene Verlust der Doppelbödigkeit bedeutet aber auch Verlust der persönlichen Wahrnehmung der Welt des Kindes, die Beschäftigung mit dieser und deren individueller, bildnerischer Ausdruck. Einbildungskraft und Phantasie sind nicht mehr gefordert und werden so in ihrer Entwicklung ausgebremst und durch fremdbestimmte [Lösungs-]Muster ersetzt – ironischerweise eine Form der Unterforderung, die von den Eltern in der Regel ebenso wie eine Überforderung vermieden werden möchte. Auch hier gilt: »Ein Kind lernt [hingegen] dann am besten, wenn es Probleme selbstständig löst.«²²³ Bekommt es aber nicht die Möglichkeit, sich selbst zu versuchen und auch zu erfahren, erfährt es keine Freude am Tun, kein Erfolgserlebnis und dementsprechend auch keine eigens erarbeitete Belohnung. Weiterhin gibt man dem Kind auch hier das Gefühl, dass es etwas – in diesem Falle im weitesten Sinn ‚Gestalten‘ – schlechter kann als der Erwachsene. Kinder werden in vielen Situationen schon bevormundet – kein anderes Feld aber ist so individuell und subjektiv wie das Gestalterisch-Schöpferische.

Dies macht sich vor allem in der späten Schemaphase bemerkbar, in der sich der Heranwachsende etwa vom neunten bis zum vierzehnten Lebensjahr befindet – künstlerische Gestaltung ist bis zu diesem Alter im Übrigen eine selbstverständliche und befriedigende Art des Ausdrucks für die meisten Kinder.²²⁴ In dieser Phase wächst die Motivation – aber auch der eigene Anspruch - zu gegenstandsanalogen Details und differenzierteren, möglichst fotografisch-abbildhaften Darstellungen auf Grund der bereits gewonnenen Zeichenfähigkeiten. Damit einhergehend aber ebenso die Angst vor einer unrealistischen Wiedergabe und die Unsicherheit über den eigenen Stand der Fähigkeiten. Eine ohnehin selbstkritische Auffassung der eigenen, sich verändernden Persönlichkeit in diesem Alter und das Gefühl des gestalterischen Versagens führen in dieser Phase oft zu einer wachsenden Unlust am kreativen Tun oder zur gänzlichen Resignation, was gestalterisch-schöpferische Prozesse im Allgemeinen betrifft. Neben dem Zeitfaktor als Grund der Beendigung von bildnerischen Beschäftigungen im frühen Jugendalter scheint die Überzeugung vom eigenen fehlenden ‚Talent‘ eine bedeutende Rolle zu spielen.²²⁵ Dies fußt vor allem im gesellschaftlichen Allgemeinverständnis von ‚Kunst‘, was als ‚Kunst‘ bekannt ist und was als ‚Kunst‘ verstanden wird. Eine nähere Betrachtung dieser Begrifflichkeiten erfolgt unter 5.1.1.

4.3 Perspektivwechsel – Zur Aktualität von Kreativität

Im aktuellen Medienzeitalter ist die eigene Phantasiefähigkeit bzw. -tätigkeit jedoch immer seltener gefragt, die zunehmenden Bilderfluten bieten massenhaft vorgefertigte Bilder[welten] und ‚befreien‘ vom selbstständigen Denken und Handeln.²²⁶ Im Gegensatz

²²³ Aus: Philipps 2011, S.128

²²⁴ Vgl. Kramer 1997, S.40

²²⁵ Ergebnis einer stichprobenartigen Umfrage in einer Gruppe von online-affinen und kunstinteressierten jungen Frauen im Alter von 19 – 29 Jahren

²²⁶ Ex. Günther 2006, S.16

zu früher ist es heutzutage bspw. eher üblich, zuerst den Film zu sehen und anschließend – wenn überhaupt – das Buch zu lesen, auf dem er basiert. In dieser Reihenfolge jedoch entstehen keine oder kaum eigene Vorstellungen während des Lesens, sondern lediglich reproduzierte Bilder des gesehenen Filmes. Charaktere, Räumlichkeiten und Stimmungen sind bereits vorhanden und werden lediglich abgerufen, sobald sie benötigt werden. Zeitgleich spielt aber die Forderung nach der ‚Förderung von Kreativität als pädagogische Maßnahme‘ eine zentrale Rolle.²²⁷

Im bisherigen Verlauf lässt sich ablesen, dass sich der Mensch gegenwärtig in vielen Bereichen entfremdet – von sich selbst, seinen Sinnen und Gefühlen, seiner Um- und Mitwelt – und zunehmend ein unausgeglichenes, in bestimmten Bereichen ‚mangelhaftes‘ und in anderen Bereichen ‚überflutetes‘ Leben führt. Abhängigkeit und Passivität gehen damit einher, Selbst-Bestimmung und Selbst-Bewusst-Sein sind im alltäglichen Leben immer weniger präsent. Im malenden, schöpferischen und gestaltenden – also im aktiven - Tun ist der Mensch jedoch unmittelbar und wirksam am eigenen Geschehen beteiligt. Er ist gefordert, Dinge neu oder alternativ zu betrachten, sich mit Materialien und sich selbst auseinanderzusetzen, Lösungswege zu suchen und zu finden und sich seiner eigenen Phantasie zu bedienen. Wie anhand der ‚fully functioning person‘ schon erläutert, handelt es sich hierbei um so genannte ‚kreative Fertigkeiten‘, die dazu benötigt werden und in jedem Menschen grundlegend vorhanden und auch auf gewisse Weise ‚trainierbar‘ sind.²²⁸ »Das schöpferische Moment gehört zu den ursprünglichsten Kräften eines jeden Menschen.«²²⁹ Ein wesentliches Kriterium überhaupt eine Basis für kreatives Denken ermöglichen zu können ist die Fähigkeit der Wahrnehmungsänderung – die Fähigkeit, das eigentliche Ziel – zuweilen wortwörtlich – kurzzeitig aus den Augen lassen zu können, um einen geeigneten Lösungsweg zu finden. Diese Fähigkeit zur Wahrnehmungsänderung ist grundlegender Bestandteil kreativen Denkens und betont die Notwendigkeit von pluralen Perspektiven und deren gelegentlichem Wechsel, um eine adäquate Lösungsstrategie entwickeln zu können. Im Nachfolgenden sollen zwei einfache Sätze noch einmal hervorheben, was damit konkret gemeint ist:

»Zwei Boxkämpfer jagen Eva quer durch Sylt.«
»The quick brown fox jumps over the lazy dog.«

Die Gemeinsamkeit dieser beiden Testsätze zur Funktionsprüfung von Fernschreibern und zum Untersuchen von Schriftarten erschließt sich nur, wenn man von der gewohnten Sichtweise auf die inhaltliche Botschaft absieht und seinen Blick auf die formale Struktur richtet: Beide Sätze beinhalten jeweils alle Buchstaben des Alphabets.²³⁰

²²⁷ Vgl. Schmitt 2002, S.6

²²⁸ Vgl. Fink 2011, S.24, Feldwieser 1999, S.15 und Schmitt 2002, S.7

²²⁹ Aus: Feldwieser 1999, S.15

²³⁰ Aus: Schmitt 2002, S.6

4.3.1 Kreativität – Eine Frage der Definition

Der Begriff der Kreativität fußt im lateinischen ‚create‘, was jedoch in den meisten deutschen Wörterbüchern erst gar nicht genannt wird. Das Lateinische ist überdies aber viel konkreter, was die Differenzierung betrifft und unterscheidet zwischen ‚recreate‘ und ‚procreate‘. Im Einen wird etwas [wieder] hergestellt, ‚nachgeschöpft‘, ‚re-kreiert‘, im Anderen etwas hervorgebracht, das so noch nicht existiert. Vergleichbar wäre dieses Begriffspaar mit ‚Nachdenken und Vorandenken‘ – Eigenschaften, die das menschliche Gehirn charakterisieren.²³¹

Dennoch ist ‚Kreativität‘ im weiteren Sinne nicht nur dem Menschen vorbehalten, sondern findet sich in der Natur wieder. Betrachtet man die Prozesse des Lebendigen, wird deutlich, *»dass sich das Leben als beständiger Gestaltungs- und Formgebungs- und damit als Wandlungsprozess darstellt. [...] [Als] eine ständige Metamorphose, eine Verwandlung des Individuums und seiner Form, einer Verwandlung des Menschen in seinem, mit seinem und durch seinen Kontext«.*²³² Der Physiker Gerd Binnig verweist zudem etwas konkreter auf die Notwendigkeit von Zufall, Auslese und Beschränkungen der Natur, definiert Kreativität als Fähigkeit zur Evolution, ohne die es kein Leben gäbe. Dadurch erweitert er den einseitigen Blick auf die menschliche Kreativität, indem er diese unter der allgemeinen Kreativität des Universums platziert.²³³

Darüber hinaus ist die – außerordentlich inflationäre – Verwendung des Begriffes Kreativität ein Konstrukt des 20. Jahrhunderts. Bis dato verwendete man eher Begriffe wie Schöpfertum oder Produktivität und setzte diese ‚Begabung‘ häufig mit der klassischen kognitiven Intelligenz gleich. Auch der Umgang bzw. die Forderung nach Kreativität erfährt, wie oben schon angerissen, gegenwärtig Hochkonjunktur.²³⁴ *»Weltweit suchen heute Firmen nach besonders kreativem Nachwuchs.«*²³⁵ In Japan bspw. machen sich jeden Sommer so genannte Headhunter auf die Suche nach den ‚besten und cleversten‘ Studierenden und Absolventen, um sie für eine Karriere in großen Unternehmen überzeugen zu können. Die Kreativitätsforschung wurde ausgebaut und vertieft – nicht aber, um die Spezifik schöpferischer Fähigkeiten ausfindig zu machen, sondern um allgemeine Merkmale des Schöpferischen zu finden und geeignete ‚kreativitätsfördernde‘ Programme, Übungen und Methoden entwickeln zu können – um besser, schneller, innovativer und schlichtweg *kreativer* zu sein als alle anderen.²³⁶ Ironischerweise soll diese Kreativität allerdings lediglich in abgesteckten Rahmen, überwachbaren Grenzen und ‚Als-ob-Wirklichkeiten‘ stattfinden - *»und damit eigentlich nicht«*²³⁷. Schmitt stellt an dieser Stelle deshalb die Grundfrage: *»Wollen wir überhaupt Kreativität fördern? Wollen wir*

²³¹ Vgl. Schmitt 2002, S.6

²³² Vgl. Petzold 1987, S.66

²³³ Vgl. Schmitt 2002, S.7

²³⁴ Vgl. Schulz 2009, S.4f und Schmitt 2002, S.6

²³⁵ Aus: Schulz 2009, S.5

²³⁶ Ebd.

²³⁷ Aus: Schmitt 2002, S.6

damit eigensinnige Menschen ausbilden, die Traditionen brechen, Sicherheiten abbauen?»²³⁸

Auch der Reformpädagoge Hartmut von Hentig sieht in diesen Maßnahmen ‚falsche Motive‘ zur Kreativitätsförderung und kritisiert: *»Am liebsten würde man eine geeignete, nämlich ökonomisch wünschenswerte oder erträgliche Innovationsquote ermitteln und anordnen: eingeplante Kreativität; oder eine Kreativitätsposition anlegen, die aktiviert wird, wenn man sie braucht.«²³⁹* Kontrollierte Kreativität – ein Widerspruch in sich. In diesem Zusammenhang stellt sich aber noch eine weitere Grundfrage: Kann Kreativität überhaupt gefördert werden?

Die Diskussionen um genetische und umweltbedingte Faktoren und ihren Einfluss auf den Entwicklungsprozess von Kreativität und ihre jeweilige Bedeutung haben bislang keine überprüfbaren Ergebnisse hervorgebracht.²⁴⁰ Die Kreativitätskonzepte reichen vom irrational-metaphysischen bis zum rational-systematischen – Die Psychologieprofessorin Gisela Ulmann bspw. beschreibt Kreativität als zielgerichteten und konstruktiven Prozess, der positive Veränderungen herbeiführt – so gesehen könne jeder Entwicklungsprozess als Analogon zum kreativen Prozess gesehen werden, da einmal Erreichtes durch Differenzierung aufgegeben und Neues durch Integration erworben wird.²⁴¹ Exemplarisch für das irrational-metaphysische Modell ließe sich Max Kläger zitieren, der unter anderem die Auffassung vertritt, dass das Kind von Geburt an mit einer elementaren Schöpferkraft, einer besonderen seelischen Expressivität ausgestattet ist, welche aus unbewussten und vorbewussten psychischen Vorgängen gespeist wird und durch Erziehung und Sozialisation, Lernen und Förderung des operationalisierten Denkens verloren geht.²⁴² Dem gegenüber steht die Auslegung von Kreativität als Ergebnis von Lern- und Förderprozessen, die durch zielgerichtete Tätigkeiten und Verhaltensweisen der Problemfindung, aber auch –lösung dienen. Vertreter dieser Thesen sehen außerdem eine hohe Korrelation zwischen Intelligenz und Kreativität. In beiden Fällen jedoch erweisen sich bildnerische Tätigkeiten als wesentlicher Aspekt – einmal zum Erhalt und Pflege von Kreativität, andernfalls als wichtige Erfahrungsbasis, die auch auf die mentale Entwicklung Einfluss nimmt.²⁴³

Nach wie vor kann Kreativität aber ihre Mystifizierung nur schwer überwinden; der Glaube an eine bestimmte Begabung, ein Talent oder sonstige wundersame, scheinbar willkürliche Fähigkeiten hält sich hartnäckig, obwohl die bis dato existierenden Befunde aus der neurowissenschaftlich orientierten Kreativitätsforschung vielfältige Hinweise über mögliche neurophysiologische Korrelate kreativer Denk- oder Problemlöseprozesse liefern. *»Im Besonderen zeigen sie auch, dass Kreativität mit gewöhnlichen Denkprozessen einhergeht, was entscheidend dazu beigetragen hat, die geheimnisvolle Natur der vielerorts*

²³⁸ Aus: Schmitt 2002, S.6f

²³⁹ Von Hentig zit. In Schulz 2009, S.5

²⁴⁰ Vgl. Wichelhaus 2009a, S.37

²⁴¹ Ulmann zit. In Wichelhaus 2009a, S.37

²⁴² Zit. Ebd.

²⁴³ Vgl. Wichelhaus 2009a, S.37

nur einigen wenigen vorbehalten geglaubten kreativen Schöpfungskraft zu entmystifizieren.«²⁴⁴ Auch wenn sich noch keine einheitliche Definition des Kreativitätsbegriffes und seiner Ursprünge finden lässt, haben Forscher mittlerweile einige eingrenzende Kriterien des Kreativ-Schöpferischen herausarbeiten und auch verdeutlichen können, dass Intelligenz nur bedingt in Zusammenhang damit steht. Ungeachtet der weiteren unterschiedlichen Kreativitätskonzepte kristallisieren sich immer wieder sieben zentrale Kriterien heraus, welche die Eigenschaften einer ‚kreativen Person‘ beschreiben.

Kirchner und Peez haben diese folgendermaßen zusammengefasst:²⁴⁵

- ✓ *Fluktualität [als Einfalls- und Denkflüssigkeit; bspw. Anzahl der bildnerischen Ansätze oder Ideen in Zeichnungen oder plastischer Arbeit, Schnelligkeit der Umsetzung dieser und die Bearbeitungsgeschwindigkeit]*
- ✓ *Flexibilität [als qualitativer Aspekt des Ideenreichtums, der durch Unterschiedlichkeit geäußerter Ideen definiert ist; origineller Wechsel der Dimensionen, bspw. vertraute Gegenstände auf ungewöhnliche Art sinnvoll gebrauchte, Neu- und Umdefinieren, unerwartete Lösungswege, Kombinationen etc. Sensibilität für Zufälle – Wird Zufälliges ‚mitverwertet‘?]*
- ✓ *Originalität [unkonventionelle Ideen, Assoziationen und bildnerische Umsetzung, ungewöhnliche Werkzeugnutzung, Außergewöhnlichkeit von Produkten im sozialen Vergleich, statistische Seltenheit]*
- ✓ *Sensitivität [Empathie für das Dargestellte in Rezeption und Produktion, für Farbe, Form, Komposition, aber auch Einfühlungsvermögen in Bildszenen/-gegenstände, Problemsensibilität, Imaginationsfähigkeit und Phantasieren]*
- ✓ *Komplexitätspräferenz [Vielschichtigkeit in unterschiedlichen Bedeutungsebenen einzelner Werke bzw. Ideen und deren bildnerische Umsetzung; Mehrdeutigkeiten, inhaltliche und formale Korrelation, Durchdringung und Intensität]*
- ✓ *Elaboration [Ausarbeitung im Bereich Materialverarbeitung; Werkzeugnutzung, Detailreichtum, Ausgestaltung und Entwicklung von Ideen, Sinnhaftigkeit, Unterscheidung guter und schlechter Ideen, Einbindung von Wissen, Erinnerungsfähigkeit, Anstrengungsbereitschaft und Energieeinsatz]*
- ✓ *Ambiguitätstoleranz [Neugier, Interesse, Überraschung, Humor, Inkongruenzen verbinden können, Selbstständigkeit, Toleranz, Ertragen von mehrdeutigen, doppeldeutigen Sachverhalten, anderen Meinungen usw.]*

Das Behalten der ‚künstlerischen Charakterzüge‘ im Erwachsenenalter, von denen auch Picasso spricht, hat also ebenfalls nur bedingt etwas mit bildender Kunst zu tun. So beruft sich der Säuglingsforscher René A. Spitz auf die präverbale Erfahrungswelt des Kindes, die aus Zeichen und Signalen besteht, die der Erwachsene kaum bemerkt »und die er

²⁴⁴ Aus: Fink 2011, S.37

²⁴⁵ In Kirchner 2009a, S.11 nach Wagner, Torrance, Ulmann, Csikszentmihalyi et al.

gewiss nicht in Worte fassen kann«.²⁴⁶ Diese nonverbale und nicht-verbalisierbare Welt besteht aus Empfindungen in Bereichen wie dem Gleichgewicht, Spannungen, Körperhaltungen, aber auch Temperatur, Vibration, Haut- und Körperkontakt, Rhythmus, Tempo und Dauer. Weiterhin außerdem auch aus Tonhöhe, Klangfarbe, Resonanz, Schall und etlichen mehr. Folglich sind diese dementsprechend individuell ausgeprägt.²⁴⁷ Der Verlust dieser bewusst wahrgenommenen Empfindungen während des Heranwachsens wurde im Kapitel der Sprachentwicklung und Verbalisierung der menschlichen Erfahrungswelt schon thematisiert. »Die, die sich noch dieser Wahrnehmungs- und Kommunikationskategorien bedienen können, sind Komponisten, Musiker, Tänzer, Akrobaten, Flieger, Maler und Dichter...«²⁴⁸ Kreativität ist also eine Kombination von bestimmten Merkmalen und Eigenschaften, die jedem Menschen verfügbar und auch bildbar sind.

Personenungebundene Rahmenbedingungen für Kreativität sind laut dem Konstruktivisten und Philosophen Siegfried J. Schmidt eine Atmosphäre, die Freiheit und Sicherheit miteinander verbindet, Toleranz und Offenheit für divergente Problemlösungen bietet und selbstständiges und selbst initiiertes Lernen ermöglicht. Darüber hinaus eine spannungsreiche Umwelt, in der die Befähigung zur Selbstförderung ausgebildet wird und eine Anleitung zur Reflexion auf das eigene Verhalten.²⁴⁹ Der ‚Kreativitätsexperte‘ und Autor Mario Pricken sieht Kreativität im Individuum selbst begründet, »daher sind diese Methoden lediglich als effektive Werkzeuge und Impulsgeber zu verstehen, um mehr Wahlfreiheit zu ermöglichen und so gesteigerte Kreativität freizusetzen. Es gibt keine einzig richtige Art und Weise, kreativ zu sein. Kreativität ist ein lebendiger Prozess mit einer Vielzahl an Strategien, die je nach Kontext und Individuum zu kreativen Ergebnissen führen. Hat ein Mensch gelernt, besonders kreative Ideen zu entwickeln, können es grundsätzlich alle anderen Menschen ebenfalls erlernen. Kreativität erfordert Vielfalt, weshalb es das Ziel ist, neue Wahlmöglichkeiten hinzuzufügen, um die Flexibilität zu erhöhen.«²⁵⁰

Ähnlich beschreibt es außerdem die amerikanische Kunsttherapeutin Rawley Silver: »Der schöpferische Mensch wird oft als eine Person charakterisiert, die bei der Assoziation und der innovativen Kombination ihrer Erfahrungen ungewöhnliche Sprünge vollführt. Die kreative Person besitzt eine ungewöhnliche Fähigkeit zu wählen und zu kombinieren, egal ob sie sich mittels der Sprache, der Kunst oder eines anderen Mediums äußert.«²⁵¹ Der Kreativitätsforscher Csikszentmihalyi spricht von der kreativen Person als eine ‚Person der Gegensätze‘ – Intelligenz und Naivität, konvergentes und divergentes Denken, Disziplin und Spieltrieb, Phantasie und Realitätssinn, Bescheidenheit und Stolz, Leidenschaft und Objektivität, Neugier und Offenheit, Ausdauer und Beharrlichkeit,

²⁴⁶ Spitz zit. In Sinapius 2007a, S.192

²⁴⁷ Vlg. Kirchner 2006, S.22

²⁴⁸ Spitz zit. In Sinapius 2007a, S.192

²⁴⁹ Zit. In Kirchner 2009a, S.11

²⁵⁰ Pricken zit. In Schulz 2009, S.6f

²⁵¹ Aus: Silver 1991, S.252

Konservation und Rebellion – all dies müsse sie in sich vereinen.²⁵² Bezieht man diese Erkenntnisse auf die Eingangsfrage, ob Kreativität gefördert werden könne, müsste man mit ‚Nein‘ antworten. Denn Kreativität ist in diesem Sinne keine Eigenschaft, sondern eine Kombination aus Fähigkeiten und Eigenschaften, welche – wie schon mehrfach genannt – jedem Menschen von Geburt an innewohnen. Demnach kann man jene Fähigkeiten fördern, die dieser Merkmalskombination zugrunde liegen – nicht aber *die* Kreativität.

4.3.2 Der kreative Prozess nach Poincaré und Wallas

Was sind das aber für Methoden, Verfahren, Vorgänge? Was passiert, wenn jemand ‚kreativ ist‘? Wie oben schon beschrieben kämpft Kreativität immer noch mit dem Schein des modernen Mythos und einer geheimnisvollen Aura. Schmitt sieht darin den Zweck einer überhöht positiven Selbstdarstellung. »Das sprichwörtlich ‚kreative Chaos‘ dient vielen als Beleg für die Unvorhersehbarkeit und Nicht-Analysierbarkeit kreativer Prozesse.«²⁵³ Dementsprechend sind auch Menschen mit diesen Eigenschaften ‚unvorhersehbar‘, ‚nicht-analysierbar‘ und folglich ‚anders‘, und damit etwas Besonderes. Viele Künstler und ‚Kreativschaffende‘ vermitteln diesen Eindruck, indem sie Kreativität immer noch als etwas ‚nicht genau Definierbares‘ beschreiben. So auch exemplarisch der bereits vielfach zitierte Dozent und Redakteur Frank Berzbach in seiner zweiten Veröffentlichung ‚Die Kunst ein kreatives Leben zu führen. Anregung zur Achtsamkeit‘. Der Grundgedanke mag nicht gänzlich unzutreffend sein – immerhin rät er die alltägliche Aufmerksamkeit auf ‚die kleinen Dinge im Leben‘ zu richten, sein Gespür für jene Elemente zu sensibilisieren und damit auf die zuvor schon genannten Aspekte, die einen Teil der [kreativen] Wahrnehmung und Verarbeitung ausmachen zu lenken; Dennoch scheut er sich an anderen Stellen nicht, der Kreativität ihre geheimnisvoll-rätselhafte Mystik wieder anzuhängen und den kreativen Prozess bisweilen als ‚Wunder‘ zu betiteln.²⁵⁴ Dabei ist dieser Prozess fernab vom ‚Hexenwerk‘ und ‚göttlicher Begabung‘ recht simpel beschreibbar.

Grundsätzlich lässt sich der kreative Prozess nach Poincaré und Wallas bis heute in fünf Phasen einteilen²⁵⁵:

1. Präparation
2. Inkubation (Latenzphase)
3. Inspiration/ Illumination
4. Evaluation
5. Verifikation

²⁵² Csikszentmihalyi zit. In Kirchner 2009b, S.45

²⁵³ Preiser/Buchholz zit. In Schmitt 2002, S.6

²⁵⁴ Bspw. auf S.15 »Und, trotz aller Wissenschaft, kann bisher keiner wirklich überzeugend erklären, woher Kreativität kommt. [...] Es geht weder um Kreativitätstechniken, die hilfreich sein können, noch um die vermeintlichen Weisheiten der Gehirnforschung.« Oder an anderer Stelle, als er den Soziologen Ulrich Bröckling auf S.143 zitiert: »Man kann zwar Bedingungen formulieren [...] – es bleibt ein letztlich nicht erklärbares Sprung, theologisch gesprochen: ein Wunder.« Und ebd. Berzbach selbst: »Die Kreativität wird ihr Geheimnis nicht preisgeben, aber deshalb müssen wir nicht an ihr zweifeln. Es scheint sich also um etwas zu handeln, das mit einer größeren Wirklichkeit zu tun hat.«

²⁵⁵ Vgl. Schmitt 2002, S.8f

Während der Präparation, der Vorbereitungsphase, geht es um das wertfreie Sammeln von Informationen, um sich einen Überblick über die Dimension des Problems oder der Aufgabe verschaffen zu können. Ohne bereits an die Problemlösung zu denken ist hier ein exploratives Vorgehen von Nöten - dieses kann systematisch-logischer, aber ebenso auch intuitiv-irrationaler Natur sein.

Darauf folgt die Phase der Inkubation oder Latenz, welche sehr individuell und daher nur schwer verallgemeinerbar ist. Das Zentrum der Aufmerksamkeit wird nun bewusst von der eigentlichen Thematik fortgelenkt, um einen Ausbruch aus gewohnten Denkmustern ermöglichen zu können. Die Individualität dieser Phase ergibt sich aus dem Umgang mit dieser Abkehr vom Problem und findet sich bspw. in Lockerungs- oder Entspannungsübungen, im bewussten Ablenken oder Gedanken schweifen lassen, Sport, Musik, Tanz oder ähnlichem wieder. Entscheidend ist lediglich, dass diese höchst sensible Phase ungehemmt ablaufen kann. Die damit einhergehenden psychischen Spannungen werden oft negativ erlebt, weshalb die eigentlich wichtigste Phase des kreativen Prozesses am wenigsten populär zu sein scheint.

Die hingegen wohl prominenteste ist die dritte Phase, die der ‚Erleuchtung‘, des ‚Heureka-Erlebnisses‘, da sie in der Regel mit positiven Erfahrungen und Erlebnisbegriffen in Verbindung gebracht wird. Üblich ist ein Ideenfluss von vielen Einfällen gleichzeitig, welche spontan und ohne vorherbestimmten Zeitpunkt entstehen – die Beschreibung dieser kreativen Sprünge mit dem Begriff der ‚Erleuchtung‘ bestärken allerdings die Diskussionen über ‚innere und äußere Eingebungen‘ im Zusammenhang mit der ‚göttlichen Geniebatte‘. In der neueren Forschung wird deshalb der Begriff ‚Insight‘ statt Inspiration verwendet, um sich weg vom Geheimnisvollen, hin zu dem zu bewegen, was es eigentlich tatsächlich ist: eine plötzliche *Einsicht* in neue Zusammenhänge. Wichtig hierbei ist allein die Empfindung von Klarheit, die entsteht, wenn viele Teilbereiche zusammengeführt werden und die Weiterentwicklung in viele Richtungen sichtbar wird.

Gelegentlich werden die letzten beiden Phasen, Evaluation und Verifikation, zusammengefasst. So war Poincaré davon überzeugt, dass die Ausarbeitung Teil der Überprüfung sei – systematisch hängen beide Bereiche durchaus zusammen. Nichtsdestotrotz bedarf es einer Bewertung der Ideen, um sie auf Machbarkeit und Umsetzung überprüfen zu können. Hierauf ist dann die Fähigkeit einer angemessenen Ausarbeitung gefragt, die nach diesem Fünf-Phasen-Modell im letzten Schritt, der Verifikation, erprobt wird und sich bewähren muss. Diese Phase ist bestimmt von Variationen, Transformationen und Korrekturen.

Darüber hinaus sind Präparations-, Evaluations- und Verifikationsphase mit einem sich ständig veränderndem Gesamtrepertoire des Fachwissens und vielfältigen sozialen Einflüssen wie der Gruppe von Kollegen verbunden. Die letzten beiden Phasen des kreativen Prozesses sind außerdem wieder meist über logisches Denken definiert und als unverzichtbare Kontrollinstanzen untrennbar mit dem Gesamtprozess verbunden.

Aufgrund ihrer positiven Konnotation wird die dritte Phase des kreativen Prozesses, die Phase der Inspiration/Illumination bzw. der plötzlichen Einsicht, immer wieder mit Methoden oder Tricks versucht künstlich herzustellen und nachzuahmen - ein Resultat des Versuchs, das Frustrationserlebnis von Blockaden und Misserfolgen umgehen zu wollen und den Zustand des ‚Geistesblitzes‘ erreichen zu können, ohne die vorangegangenen Phasen ‚erleiden‘ zu müssen.²⁵⁶ Diese sind aber maßgeblich bestimmend für den weiteren Verlauf des Prozesses und für das ‚Inspirationserlebnis‘ außerdem unvermeidbar – Probleme und Aufgaben müssen sich erst bewusst vor Augen gehalten werden, bevor man einen ‚Geistesblitz‘ erfährt; Lösungswege und Bewältigungsstrategien müssen zunächst aufgezeigt und abgewogen werden, um überhaupt einen alternativen Plan entwickeln zu können. *»Oft kommen die besten Ideen, wenn man sich mit völlig anderen Dingen beschäftigt. Aber sie kommen nur, wenn man vorher den Blick geschärft hat.«²⁵⁷*

4.3.3 Kreativ vs. logisch – Der Mythos vom zweigeteilten Gehirn

Das Modell vom ‚substanziellen Unterschied zwischen kreativem und logischem Denken‘ ist längst veraltet; seit etwa der 1980er Jahre belegen Publikationen lediglich einen graduellen Unterschied quantitativer Natur.²⁵⁸ Außerdem hinfällig sind Auffassungen, dass bestimmte Gehirnleistungen in bestimmten, genau identifizierbaren Bereichen angesiedelt sind und lediglich von dort aus arbeiten.²⁵⁹ In einer Studie aus dem Jahr 1975 wurde anhand der Aktivität der Gehirnwellen festgestellt, dass Kreativität mit einer Tätigkeit beider Gehirnhälften einhergeht. Probanden, die als ‚wenig kreativ‘ eingestuft worden waren, zeigten eine geringe Tätigkeit der Gehirnwellen in beiden Hälften, wenn sie mit einer ‚kreativen Aufgabe‘ konfrontiert wurden. Als ‚kreativ‘ klassifizierte Probanden hingegen wiesen eine hohe Aktivität beider Gehirnhälften auf und produzierten nahezu gleichmäßig verteilte, große Mengen von Alphawellen. Auch wenn die Aufgabe per se nicht bekannt ist und sich auch hier die Frage nach der Definition von *kreativ* stellt, weisen die Ergebnisse eine eindeutige Korrelation zwischen linker und rechter Gehirnhälfte auf, wenn es um das Lösen von Aufgaben geht, welche über das routinierte Alltagsverständnis hinausgehen. *»Das lässt vermuten, dass kreative Menschen beide Formen des hemisphärischen Denkens benutzen.«²⁶⁰*

Bisher ging man davon aus, dass die rechte Hemisphäre vorwiegend für Aspekte wie Musikalität, Nonverbalität, Emotionalität, Bildhaftes, Räumlichkeit, Geschmack und Synthese zuständig ist; die Linke für Zahlen, Daten, Fakten, Logik, Analyse und Rationalität.²⁶¹ Üblicherweise befindet sich eine der Hirnhälften immer im Übergewicht und dominiert je nach Angemessenheit – in vielen Fällen ist das die linke, verbal-analytisch-

²⁵⁶ Vgl. Schmitt 2002, S.9

²⁵⁷ Aus: Völker 2006, S.38

²⁵⁸ Vgl. Schmitt 2002, S.7

²⁵⁹ Vgl. Wichelhaus 2009a, S.40

²⁶⁰ Lutz zit. In Silver 1991, S.252

²⁶¹ Vgl. Wichelhaus 2009a, S.40

sequentielle Seite.²⁶² Diese Art des [linkshemisphärischen] Denkens dominiert auch nach wie vor im Bildungssystem bzw. generell in der westlichen Gesellschaft und erschwert den Menschen, die das visuell-spatial-simultane [rechtshemisphärische] Denken bevorzugen, den Alltag.

Doch ein hauptsächlich durch verbale Lernprozesse und auf Wissensvermittlung ausgerichteter Unterricht [und Alltag] bedeutet darüber hinaus »eine enorme Reduzierung der menschlichen Möglichkeit, empfindend, wahrnehmend, handelnd-machend und denkend mit seiner Umwelt in Beziehung zu treten«.²⁶³ Von Hentig sieht hier ein immenses Ungleichgewicht, durch das wichtige Erfahrungsmöglichkeiten verkümmern.²⁶⁴ Diese Präferenz bildet sich jedoch bereits frühzeitig im Leben aus und bleibt ebenfalls ein Leben lang erhalten; laut dem deutschen Psychologen Ernst Pöppel und auch der kunsttherapeutischen Professorin Barbara Wichelhaus lassen sich Versäumnisse dieser Art nach der Pubertät im Prinzip nicht mehr nachholen oder ausgleichen.

Trotz starker Differenzen in Grundfragen zum Kreativitätsprozess kommen bei der Frage nach der Entwicklung von Kreativität alle auf einen Konsens: Auch hier gilt das Gleiche, was für Sprach-, Wahrnehmungs- und motorische Entwicklung gilt – bleiben Informationen zur Ausbildung kreativer Funktionen in bestimmten Entwicklungsphasen aus, führt das zu einem Verlust dieser und kann später nicht mehr nachgeholt werden.²⁶⁵ Zwar liegt die Dominanz immer auf einer der beiden Gehirnhälften, dennoch nutzt und *braucht* der Mensch beide Hemisphären. Dies zeigt sich im steten Austausch von Informationen beider Hälften über die verbindenden Nervenfasern der Großhirnrinde.²⁶⁶ Gerhard Huhn, der sich seit über dreißig Jahren mit der praktischen Umsetzung von Ergebnissen der Hirnforschung beschäftigt, gibt an dieser Stelle zu bedenken, dass nicht nur ‚einseitige‘ Fähigkeitsbereiche verkümmern, sondern ebenfalls sämtliche Prozesse, die auf das Zusammenspiel beider Hirnhälften angewiesen sind und auf ihrer gegenseitigen Vernetzung basieren – darunter eben auch das kreative Denken und Handeln.²⁶⁷ Je mehr neuronale Brücken zwischen unterschiedlichen Fähigkeiten hergestellt werden, umso besser können spätere Phasen bewältigt werden, da stets »neue Verbindungen gefunden oder erfunden werden können«.²⁶⁸

Menschen, denen es schwer fällt Gedanken in Worte zu fassen, Gesagtes zu verstehen oder sich eher bildlich vorstellen, wie der Zeiger der Uhr steht, statt 30 zur aktuellen Uhrzeit zu addieren, fühlen sich in einem linkshemisphärisch-dominierten System oft un- bzw. missverstanden. Insbesondere wenn es um das Messen von Fähigkeiten oder

²⁶² Vgl. Schmitt 2002, S.9

²⁶³ Legler nach Jaud 1998, S.38

²⁶⁴ Vgl. Wichelhaus 2009a, S.40

²⁶⁵ Ebd. S.41f

²⁶⁶ Vgl. Silver 1991, S.251

²⁶⁷ Vgl. Wichelhaus 2009a, S.41

²⁶⁸ Aus: ebd.

speziellen Werten geht, schneiden betreffende Personen oft schlechter ab, da die verwendeten Methoden nur einseitig oder unzureichend auf sämtliche Aspekte ausgerichtet sind. »Solche Menschen brauchen Tests, die unabhängig sind von sprachlichen Fertigkeiten, und Kommunikationskanäle, die verbale Behinderungen umgehen können.«²⁶⁹ So beschreibt auch Schmitt das Denken während des Inspirationserlebnisses als ein sequenziell-logisches verbunden mit dem Denken in Raumtiefen, das heißt als homospatiales Denken, welches sich durch mehrere, gleichzeitige Gedanken und Vorstellungen auszeichnet, die sich sozusagen – räumlich gesehen – überlagern. Aus diesem Grund besitzen Menschen mit einem gesteigerten räumlichen Vorstellungsvermögen einen erheblichen Vorteil, da diese Art des [visuellen] Denkens ein entscheidender und zentraler Teil des kreativen Prozesses ist.²⁷⁰ Während der Inspirationsphase gehen beide Ebenen des Gehirns eine Verbindung ein und tauschen sich verstärkt aus. Auf diese Weise ermöglicht sich überhaupt erst eine so genannte ‚hemisphärische Bisoziation‘, die wiederum zu neuen Einsichten in die Umwelt befähigt.²⁷¹

Der Philosoph und Kreativitätsforscher Karl-Heinz Brodbeck sieht in vielen Aspekten Gefahren von hemmenden Einflüssen, wie bspw. in Ablenkung und Zerstreuung, Verwöhntheit, Genuss- und Spaßsucht, Engstirnigkeit, mechanischem Verhalten und Resignation, Routine, Träg- und Stumpfheit und vor allem im Denken in undifferenzierten Denkmodellen wie etwa zweiwertigen Codierungen [gut – böse, richtig – falsch, Theorie – Praxis].²⁷² Besonders im Bereich des ‚kreativen Denkens‘ haben solche Blockaden eine zentrale Bedeutung. Meist sind diese tief in der Persönlichkeitsstruktur verankert und nicht einfach durch Bewusstmachung zu umgehen oder zu überwinden – das häufigste Problem gründet dabei im Resultat des mangelnden Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten und äußert sich vorwiegend im Ausspruch ‚Ich kann das nicht‘. Dadurch wird ein Ideenfluss jedoch von vornherein vollständig verhindert und es kann erst gar keine ‚kreative Handlung‘ zustande kommen; dies wiederum verunsichert die betreffende Person und bestätigt sie in ihrem Glauben, dass ihr die benötigten Fähigkeiten fehlten. Ähnlich verhält es sich mit der Angst Fehler zu machen, Ungeduld, Überheblichkeit oder vergleichbaren Faktoren, die auf das aktive Tun einwirken. Die Liste dieser mitwirkenden Hemmungen ist bei weitem nicht vollständig, so könnte man zum Beispiel ebenfalls noch kulturelle, wissenschaftstheoretische, moralische oder gruppen- und entwicklungspsychologische Blockaden anführen. Diese Auflistung soll lediglich einen Hinweis auf die Bedeutung geben, die dem Abbau von Blockaden zukommt.²⁷³ Möchte man nun also ‚Kreativität fördern‘, bedarf es der Förderung von Originalität, Flexibilität, Phantasie, Sensibilität und Reflexionsvermögen - »alles Fähigkeiten, die beim kindlichen

²⁶⁹ Aus: Silver 1991, S.251

²⁷⁰ Vgl. Lutz zit. In Silver 1991, S.251f

²⁷¹ Vgl. Schmitt 2002, S.9

²⁷² Zit. In Schmitt 2002, S.11

²⁷³ Vgl. ebd.

Malen, d.h. bei kreativen Prozessen angesprochen und entwickelt werden. Kreativität ist so fester Bestandteil einer ganzheitlichen Bildung«. ²⁷⁴ Demnach ist Kreativität ferner nicht auf Intelligenz reduzierbar, insbesondere nicht in den so genannten Intelligenztests.

Die zuvor genannten Faktoren und Charakteristiken ‚kreativen Verhaltens‘ bzw. einer ‚kreativen Person‘ sind in den gängigen Tests nicht erfassbar, nicht ‚messbar‘, weil sie nicht berücksichtigt werden. ²⁷⁵ Der Testpsychologe Wolfgang Sehringer fand außerdem heraus, dass es sowohl bei ‚hochintelligenten‘, als auch bei ‚weniger intelligenten‘ SchülerInnen einen hohen Prozentsatz von ‚besonders kreativen‘ Kindern gibt, obwohl sich beides zunächst auszuschließen scheint – als intelligent klassifizierte SchülerInnen zeigen verstärkt ein konvergentes Denken und sind meist ehrgeizig, fleißig und zielstrebig; als kreativ eingestufte SchülerInnen hingegen eher divergent denkend und mehr von Verspieltheit und Humor, als von Fleiß und Ehrgeiz beeinflusst. Demnach ist eine Korrelation von Intelligenz und Kreativität nur bedingt vorhanden, was sich im Umkehrschluss aber auch auf die ‚Intelligenzförderung‘ ausweitet, indem es offensichtlich neben dieser andere zu berücksichtigende Potentiale gibt, die durch eine einseitig ausgerichtete Bildung auf kognitive Fähigkeiten vernachlässigt werden. ²⁷⁶ Wie eingehend schon angeführt, beschreibt Sabine Feldwieser das schöpferische Moment als eine der ursprünglichsten Kräfte des Menschen, welches außerdem *»durch geistige Behinderung nicht beseitigt [wird]«*. ²⁷⁷ Ferner weist sie außerdem darauf hin, dass die Frühformen des bildnerischen Denkens bei Menschen mit einer geistigen Behinderung nur wenig beeinträchtigt sind. ²⁷⁸ Ähnliches schildert auch Silver, die noch einmal hervorhebt, dass lernbehinderte Kinder oft intellektuelle Fähigkeiten der visuell-spatialen Art besitzen, welche durch das Ungleichgewicht auf die verbale Erziehung jedoch *»selten erkannt, zugelassen oder gar geübt werden«*. ²⁷⁹

4.3.4 Improvisation und Routine – Tests zur Ermittlung von kreativem Denken

Der Mensch ist auf einen bestimmten Automatismus des eigenen Gehirns angewiesen, um in der alltäglichen Welt nicht in Reizüberflutungen unterzugehen. Dieser Automatismus führt zu einer Filterung der Sinneseindrücke von Außen und hilft dem Körper diese in ‚wichtig‘ und ‚unwichtig‘ bzw. ‚neu‘ und ‚bekannt‘ zu unterteilen und Störungen möglichst weitgehend auszuschalten. ²⁸⁰ Atmen, einen Fuß vor den anderen setzen, Zähne putzen, Licht ausmachen - immer wiederkehrende Abläufe werden gespeichert und mit der Zeit unbewusst routiniert ausgeführt. Dies ist zwar überlebenswichtig, da der Organismus auf diese Weise auf neue oder sonderbare

²⁷⁴ Aus: Philipps 2011, S.18

²⁷⁵ Sehringer zit. In Wichelhaus 2009a, S.38

²⁷⁶ Vgl. Wichelhaus 2009a, S.38

²⁷⁷ Vgl. Feldwieser 1999, S.15

²⁷⁸ Ebd.

²⁷⁹ Aus: Silver 1991, S.253

²⁸⁰ Vgl. Werner 2012, S.23

Eindrücke in angemessener Weise reagieren kann, ohne unnötige Energie an die automatischen Abläufe zu verlieren – die negative Seite dieser Routine aber verbirgt sich im so genannten ‚Tunnelblick‘. Unbewusst, wenn auch bewährte Denkroutinen versperren oft den Weg für neue, alternative und im Zweifelsfall effektivere Lösungswege. Ein häufiger Konflikt der gegenwärtigen Zeit, die auf Schnellebigkeit und Effektivität getrimmt ist, in der bevorzugt auf Altbewährtes gesetzt, statt Neues ausprobiert wird. Jene konservative Einstellung, die bereits die ‚geforderte Kreativität‘ in ihre Schranken wies. Es gibt einige Tests, welche die zuvor angesprochenen Fähigkeiten ermitteln oder testen sollen, wobei die Auswahl der psychologischen Kreativitätstests in Deutschland außerordentlich gering ist. Darüber hinaus berücksichtigen alle nur einzelne Aspekte der Kategorien, die grundlegend für kreatives Verhalten genannt werden.²⁸¹ Lediglich der TSD-Z [Test zum schöpferischen Denken – Zeichnerisch] bezieht sämtliche davon mit ein.²⁸² Zunächst soll das Neun-Punkte-Problem herangezogen werden.

Das so genannte Neun-Punkte-Problem [Abb.11] wurde 1963 von Scheerer definiert und stammt aus dem Bereich des praktischen Problemlösens in der Denkpsychologie. Hierbei geht es um das Verbinden von neun Punkten, die in einer drei-mal-drei-Matrix angeordnet sind, mit vier oder weniger geraden Linien, ohne jedoch den Stift abzusetzen. Viele haben Probleme die Aufgabe auf Anhieb - aber auch nach längerer Zeit – zu lösen. Scheerer sieht die Ursache hierfür in der gedanklichen Gruppierung der Punkte zu einem Quadrat, welche die Person davon abhält, sich eine Linie außerhalb dessen vorstellen zu können.²⁸³ Die Redewendung ‚außerhalb des vorgegebenen Rahmens denken‘ oder im Englischen als ‚thinking outside the box‘ bekannt, wird in diesem Zusammenhang oft genannt. Betrachtet man die gängigsten Lösungsvorschläge, wird klar, weshalb [Abb.12]. Auch hier spielt das Erfahrungswissen eine große Rolle, insbesondere in Bezug auf bisherige Aufgaben dieser Art, die schon gelöst wurden und sich auf diese Weise – ‚innerhalb des Rahmens‘ - lösen ließen.

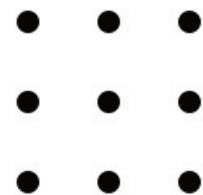


Abb.11: ‚Neun-Punkte-Problem‘ nach Scheerer

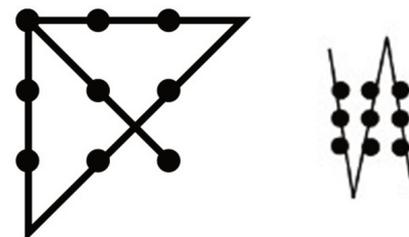


Abb.12: Lösungswege des 9-Punkte-Problems

Verdeutlicht wird dies exemplarisch im Experiment des Neurobiologen Allan Snyder²⁸⁴, der seine Probanden bat 27 mathematische Gleichungen zu lösen, die mittels Streichhölzer gelegt wurden [Abb.13, S.68]. Zum Lösen der Aufgabe war erlaubt, lediglich ein Streichholz umzulegen. 26 Aufgaben ließen sich nach dem gleichen Muster lösen, die letzte nicht. Dort angekommen war aber jede Testperson nicht mehr in der Lage einen

²⁸¹ Zur Erinnerung: Fluktualität, Flexibilität, Originalität, Sensitivität, Komplexitätspräferenz, Elaboration, Ambiguitätstoleranz

²⁸² Vgl. Kirchner 2006, S.22

²⁸³ Vgl. Georgieva 2007, S.12

²⁸⁴ Australischer Wissenschaftler, Hirnforscher und Direktor des Centre for the Mind

alternativen Lösungsweg zu finden, da ihre Gedanken immer nur um den bisherigen kreisten und immer wieder zu diesem zurückkehrten. »Kreativität ist ein Akt der Rebellion«, sagt der Hirnforscher in diesem Zusammenhang und meint damit den Mut, den es aufzubringen gilt, um aus routinierten Mustern ausbrechen zu können.²⁸⁵



Abb.13: Standbilder vom Experiment aus der Dokumentation Planet Schule: Das automatische Gehirn – Das Wissen des Unbewussten 2012 WDR/SWR

Der bereits angesprochene ‚Test zum schöpferischen Denken – zeichnerisch‘ [TSD-Z] wurde etwa 1995 von den Psychologen Hans G. Jellen und Klaus Urban entwickelt. Er richtet sich zwar ausdrücklich an Kinder ab vier Jahren, lässt aber ebenso aussagekräftige Ergebnisse über ältere Kinder, Jugendliche und Erwachsene zu.²⁸⁶

Obwohl der Test ‚nur‘ auf Zeichnungen beruht, kann er die Bereitschaft aufzeigen, sich frei und flexibel mit einer Aufgabe auseinanderzusetzen. Die Zeichnung zeigt eine mehr oder weniger deutliche schöpferische Einstellung; und sie zeigt »die Offenheit für ungewöhnliche, originelle Deutungen und Lösungswege«.²⁸⁷

Auf einem A4-Blatt sollen vorgegebene, unterschiedliche Zeichenfragmente mit einem Stift ergänzt, um- und ausgestaltet werden [Abb.14].

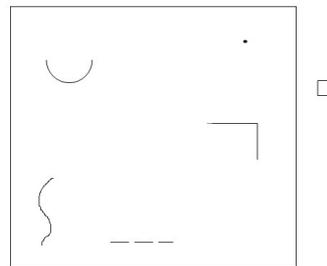


Abb.14: ‚Rohling‘ zum TSD-Z

Betrachtet man andere Tests dieser Art, ist es an dieser Stelle angebracht zu erwähnen, dass der TSD-Z durch seine nonverbale und kulturunabhängige Gestaltung eine große ‚Kulturfairness‘ gewährleistet.²⁸⁸ Im Rahmen von 15 Minuten soll das Blatt frei gestaltbar sein, so zum Beispiel auch mit einem Titel versehen werden. Explizit hervorgehoben werden sollte, dass der Test und die Bewertung keinerlei Aussage über zeichnerische oder künstlerische Qualitäten zulassen, sondern speziell zur Ermittlung und Prüfung von Übungseffekten und Fortschritten im Bereich kreativen Denkens und Handelns geeignet ist. Hierfür bietet es sich bspw. an, dies in Form eines Vor- und Nachtests durchzuführen.²⁸⁹ Neben dem Vorteil, dass der Test zeitgleich auch in größeren Gruppen – wie bspw. Schulklassen – realisierbar ist, berücksichtigt er eine breite Palette an qualitativen Merkmalen kreativer Eigenschaften.

²⁸⁵ Vgl. Planet Schule

²⁸⁶ Vgl. Kirchner 2006, S.22

²⁸⁷ Urban/Jellen zit. In Kirchner 2006, S.22

²⁸⁸ Vgl. Kirchner 2006, S.22

²⁸⁹ Urban/Jellen zit. In Kirchner 2006, S.23

Die 14 differenzierten Auswertungskategorien beinhalten hierfür die wesentlichen Bereiche der Kreativität und ermitteln unter anderem nachfolgende Fähigkeiten:²⁹⁰

- ✓ Aufmerksamkeit für vorhandene Informationen [bereits bestehende Fragmente]
- ✓ Offene Wahrnehmung für Kontexte [Relation vorhandener und eigener Elemente]
- ✓ Aufgreifen, Um- und Ausgestalten gegebener Mittel [Flexibilität mit Vorhandenem]
- ✓ Fähigkeit zur Erweiterung durch neue, selbst gezeichnete Elemente
- ✓ Thematische Einbindung aller Elemente in eine Gesamtgestaltung [Komplexität]
- ✓ Überschreiten von Grenzen [über den quadratischen Rahmen hinaus zeichnen]
- ✓ Eingehen zeichnerischer und denkerischer Risiken
- ✓ Flexibilität im Wechsel von figuralen, symbolischen, räumlichen Dimensionen
- ✓ Originalität [z.B. durch emotional-affektive Thematik, Humor, Ironie, Abstraktion]
- ✓ Originalität in Form der Unabhängigkeit von Stereotypen [z.B. Halbkreis - Sonne etc.]
- ✓ Flüssigkeit von Ideen und deren Umsetzung
- ✓ Elaborationsfähigkeit in Form von Ausarbeitung [z.B. Details], Unterscheidung von angemessenen und weniger angemessenen Ideen

Betrachtet man einen wesentlichen, bisher jedoch unberücksichtigten Aspekt des kreativen Prozesses – den so genannten ‚Flow‘ – wird deutlich, dass sich Kreativität bzw. ihre Eigenschaften unabhängig von Darstellung, Ausführung oder Methode dennoch nur schwer erfassen lassen. Csikszentmihalyi beschreibt den Zustand des Flows als Freude am Arbeitsprozess, bei dem Aufmerksamkeit und Konzentration einzig und allein auf die Sache selbst gerichtet sind. Eine Empfindung von gewisser Zeitlosigkeit und Selbstvergessenheit setzt ein, die Tätigkeit wird zum Selbstzweck; man kann den ‚Flow spüren‘, ist ‚in ihm drin‘. Im kreativen Prozess kann sich dadurch eine Art Glücksgefühl entwickeln und den Prozess positiv beeinflussen. »*Das Selbst ist im Gleichgewicht, es gibt keine Ablenkungen, keine Ängste, das Zeitgefühl ist aufgehoben, die Aktivität wird zweckfrei, um ihrer selbst willen getan [genossen].*«²⁹¹ Diesen Aspekt kann man jedoch nicht messen und vor allen Dingen ebenso wenig erzwingen.²⁹² Man kann lediglich die Bedingungen schaffen, die förderlich für eine *kreative Atmosphäre* sind und anstreben, dass sich bei den Beteiligten eine Freude am Tun einstellt, dass sie sich – frei von Druck – dem Experimentieren hingeben und ihre ‚Sache‘ erforschen können. Thematische oder zeitliche Einschränkungen führen zu einer weniger effektiven Förderung von Kreativität.²⁹³ Besonders wichtig ist es, Spiel- und Freiräume zu schaffen, die es ermöglichen den ungerichteten Impulsen nachzugehen; in den gängigen Kreativitätstests ist dies aber nur bedingt erreichbar. »*Die kreative Person benötigt Flexibilität im Denken für den Transfer – z.B. um Analogien herzustellen und Kombinationsfähigkeit, um Dinge, die nicht zusammen gehören, zusammen zu denken.*«²⁹⁴ Denn schlussendlich besteht Kreativität »*nicht zuletzt darin, die Dinge ein bisschen anders zu sehen und zu erleben als üblich.*«²⁹⁵

²⁹⁰ Vgl. Kirchner 2006, S.22f

²⁹¹ Csikszentmihalyi zit. In Kirchner 2009b, S.45

²⁹² Ex. Völker 2006, S.37

²⁹³ Vgl. Seror 2006, S.35

²⁹⁴ Wilhelm Ebert zit. In Kirchner 2009b, S.46

²⁹⁵ Wissenschaftsjournalist Bas Kast zit. In Berzbach 2013, S.116

5. [Kunst]Pädagogik – [Kunst]Therapie – [Kunst]

Interdisziplinäre Definitionsfragen – Überschneidungen, Abgrenzungen und Auswirkungen

»Sage es mir, und ich werde es vergessen.
Zeige es mir, und ich werde mich erinnern.
Lass es mich tun, und ich werde es verstehen.«
- Kung Fu Tse/Konfuzius²⁹⁶

Bisher wurde aufgezeigt, dass kreative Betätigung - gleichgültig welcher Art - und Entfaltung von Fantasie und Vorstellungskraft für die allgemeine Entwicklung eines Kindes einen bedeutenden und grundlegenden Stellenwert besitzen. Mehr, als heute im Allgemeinen bedauerlicherweise anerkannt wird. Zwar häufen sich Veröffentlichungen wissenschaftlicher Arbeiten und Forschungen über die Bedeutsamkeit von Kinderzeichnungen und den Wirkungsweisen von künstlerischen Therapien, gleichermaßen aber diskutiert die Politik über die Abschaffung von Schulfächern wie Kunst, Sport oder Musik. Ungeachtet der Qualität oder des Inhalts dieser Fächer wird damit ein Exempel statuiert – musisch-ästhetische [Lebens]Bereiche sind es nicht wert, thematisiert und in die alltägliche, ‚allgemeine Wissensbildung‘ aufgenommen zu werden. Aber auch der aktuelle Umgang mit diesen Fächern vermittelt ein überwiegend negatives Bild im Sinne einer stiefmütterlichen Behandlung fachfremder oder auch desinteressierter Personen. Da verwundert es nicht, wenn sich diese Einstellung ebenfalls auf SchülerInnen überträgt und diese Bereiche als weniger relevant empfunden werden. Auf die Frage, ob die vor Jahren diskutierte Stundenabschaffung der Fächer Sport, Kunst und Musik in die Tat umgesetzt werden sollte, wurde bspw. auch Folgendes geantwortet: *»Einerseits gut, da damit mehr Stunden für die ‚wichtigen‘ Fächer bleiben und somit Schulalltage nicht noch mehr in die Länge gezogen werden. Andererseits halte ich o.g. Fächer für gute Ausgleichs zu den meist trockensten Fächern. Außerdem wird es Kindern dadurch erschwert, ihre eventuelle Passion für o.g. Fächer zu entdecken.«*²⁹⁷ Hier wird deutlich, in welcher Nische sich die musisch-ästhetischen Fächer befinden und welchen Stellenwert sie teilweise besitzen. Selbst das Beibehalten dieser Bereiche begründet sich überwiegend lediglich in Abhängigkeit zum übrigen Stundenplan, ‚um als Ausgleich für die trockensten Fächer‘ dienen zu können.²⁹⁸ So wie Schottenloher schon auf die ‚Leibeserziehung‘ im Sportunterricht hinwies, lässt sich der Konflikt ebenfalls auf die Fächer Musik und Kunst übertragen: Im leistungsorientierten System zählt weniger das Kennen lernen, Ausprobieren und Entdecken der eigenen Fähigkeiten in den genannten Disziplinen, mehr dafür das Erlernen von bestimmten, als ‚Allgemeinbildung‘ angesehenen Stücken, die insbesondere bestenfalls überprüfbar und somit untereinander vergleichbar sind.

²⁹⁶ Chinesischer Philosoph, *551 v.Chr. †479 v.Chr.

²⁹⁷ Persönliche Umfrage

²⁹⁸ Nach Anführung der ‚eigenen Wahlfreiheit‘ nebenbei das zweithäufigste Argument

Das zu Beginn genannte, Konfuzius zugeschriebene Zitat verdeutlicht jenen Umstand der Erfahrung, indem es eine positive Steigerung der Reaktion auf die vorangegangene Aktion darstellt. Zwar kann man sich an etwas Gesehenes besser erinnern als an etwas Gesagtes, aber trotzdem weiß man nicht, wie es ist, dennoch *hat man kein Gefühl dafür*. Es könnte im Hinblick auf die Thematik als dreistufiges Treppenmodell gesehen werden: Einfache Worte, die nicht greifbar sind, können nichts *begreifbar* machen und sind demnach nur von kurzer Dauer. Ohne visuelle Anknüpfungspunkte sind sie lediglich eine Aneinanderreihung von Buchstaben und fremde Erfahrungswerte, einfache Erzählungen. Kommt nun der optische Aspekt hinzu, indem etwas gezeigt wird, indem ein Bild entsteht, ist die Sache zumindest für die Augen ‚greifbar‘; es kann unter Umständen Emotionen oder Empfindungen hervorrufen, die man mit [Teil]Aspekten assoziiert. Lässt man es aber selbst und eigenständig tun, die Erfahrung unmittelbar persönlich sammeln, kann man es erst wahrhaftig verstehen und be-greifen, weil man es mit den eigenen Händen er-greifen und fühlen kann – weil man selbst aktiv ist und sich mit dem Objekt in Beziehung setzen kann. Schottenloher veranschaulicht diese Art des Erfahrens, Lernens und Lehrens am Beispiel von Musikinstrumenten und Sportarten, die man trotz eingehenden Studierens, lebhaftem Erzählens oder ausführlichem Lesen dennoch nicht beherrscht bzw. beherrschen kann.²⁹⁹ Auch Berzbach greift auf diese Thematik zurück und wählt die Metapher eines Berges, der auf unterschiedliche Weisen erklommen werden kann: *»Wer etwas über die Steigung eines Berges erfahren möchte, der kann die Höhenmeter auf einer Straßenkarte studieren, das Ergebnis eines Routenplaners betrachten oder mit dem Auto hinauffahren – oder er kann mit dem Rad den Berg erklimmen oder sogar zu Fuß gehen. Viele Wege führen hinaus, aber die eigene Erfahrung und Beziehung zum Berg wird eine andere sein.«*³⁰⁰

Auch in der Montessori Pädagogik wurzelt dieses Modell des Lernens und findet seinen Ausdruck im Leitsatz ‚Hilf mir, es selbst zu tun‘. Es ist nicht nur nicht möglich für eine andere Person Erfahrungen zu sammeln, sondern auch von dringender Wichtigkeit und Unumgänglichkeit, dass diese es selbst tut. Vielen Kindern – aber auch Jugendlichen – ist es heute jedoch untersagt, in vielen Bereichen aus unterschiedlichsten Gründen ihre eigenen Erfahrungen machen zu dürfen. Um ein adäquates Maß an Selbstständigkeit zu erreichen ist es aber erforderlich schon in frühen Jahren selbstständig zu handeln und diverse Entscheidungsfreiheiten genießen zu können. Ist dies nicht möglich – ob zum Beispiel aufgrund von überbehütenden Eltern oder dem entgegengesetzten Extrem – können sich daraus grundlegende Komplikationen ergeben, welche im Zweifelsfall ein Leben lang auf die Person einwirken.

²⁹⁹ Vgl. Schottenloher 1983, S.8

³⁰⁰ Aus: Berzbach 2013, S.63f

5.1 Zum Verhältnis von Therapeut, Pädagoge und Künstler

»Die Kunst ist eine Vermittlerin des Unaussprechlichen«. Im Zusammenhang mit künstlerischen Therapien wird dieser Satz des deutschen Dichters oft aufgegriffen, um Stellenwert und Fähigkeiten von *Kunst* zu untermauern und auf den Aspekt der nonverbalen Kommunikation hinzuweisen. Bisweilen findet sich noch der nächste Teil des Zitats »[...] darum erscheint es eine Torheit, sie wieder durch Worte vermitteln zu wollen«, insbesondere wenn es um die Diskussion über die Sprachlichkeit in Kunsttherapien geht. Beide Parteien - Befürworter und Gegner von Verbalität in künstlerischen Therapien - bedienen sich an den Bruchstücken dieses Ausspruchs, ohne jedoch sein Ende zu berücksichtigen: »Doch indem wir uns darum bemühen, findet sich für den Verstand so mancher Gewinn, der dem ausübenden Vermögen auch wieder zugute kommt.« In dem Versuch, das Gestaltete [wieder] durch verbale Sprache erklären zu wollen, steckt eine Auseinandersetzung mit sich selbst und dem gestalteten Objekt, zu dem man in eine besondere Beziehung tritt, wenn man es in Worte zu fassen versucht. Anders verhält es sich jedoch beim Betrachten von Fremdprodukten, insbesondere Kinderzeichnungen – versucht der Betrachter die bildnerischen Phänomene sprachlich zu identifizieren, löst er sie damit aus dem Entstehungszusammenhang und gerät unter Umständen in einen Widerspruch zu dem, was sich als unmittelbar sinnlich erlebtes Bild vermittelt.³⁰¹ Gerade im Feld der künstlerischen Therapien gibt es ebenso viele Reibungspunkte wie es Ansätze und Schulen gibt; es herrschen unterschiedliche Auffassungen fachintern, aber auch im Allgemeinverständnis darüber, was verschiedene fachbezogene Begrifflichkeiten betrifft.

So ist eine Person bspw. nicht automatisch Kunsttherapeut, weil sie mit nonverbalen [Gestaltungs-]Medien therapiert; wer ein paar Fragen dazu stellt, nicht unweigerlich Therapeut. Und wer auf eine Gruppe von Kindern aufpasst selbstverständlich nicht Pädagoge. Doch was bedeutet in diesem Zusammenhang eigentlich Kunst, Therapie, Pädagogik? Was macht einen Künstler, einen Therapeuten aus? Im Fokus dieser Auseinandersetzung treffen einige bedeutungsschwangere Begriffe aufeinander und bedürfen einer näheren Definition, aber vor allem auch Untersuchung. Es existieren verschiedene Zugänge zur ‚Kunsttherapie‘, welche aber schon selbst in ihrer eigenen Begrifflichkeit genug Fragen aufwirft. Die Unschärfe des Begriffes führt zu Problemen und Missverständnissen, muss sich darüber hinaus dem verändernden Gesundheits- und/oder Krankheitsverständnisses anpassen.³⁰² Die Unterschiede von Therapie und Pädagogik, vom Kunsttherapeuten, Pädagogen und Therapeuten sind teilweise graduell und nicht immer eindeutig abzugrenzen. In allen Fällen gilt es im wesentlichen, weiteren Sinne eine Person oder Personengruppe zu begleiten und zu unterstützen, sie ‚dort abzuholen, wo sie gerade steht‘. Es geht um ein achtsames Hinführen und sorgsames Aufzeigen, ein

³⁰¹ Vgl. Sinapius 2007a, S.116

³⁰² Vgl. Wichelhaus 2006a, S.43f

gefühlvolles ‚Dabei-Sein‘ und ‚Zur-Seite-standen‘; und auch ‚ihr zu helfen, es selbst zu tun‘. Ganz gleich ob künstlerisch Schaffender, Pädagoge, Therapeut, Eltern oder andere Bezugspersonen: Kein Mensch kann diesbezüglich zu etwas gezwungen oder zu einer bestimmten Entwicklung gedrängt werden. Er kann und muss aus sich selbst heraus sehen, verstehen, begreifen, denken und handeln [lernen].

Betrachtet man die Wortstämme und –Herkünfte, kann man im engeren Sinne folgende Eingrenzungen treffen: Therapie soll primär heilen, Pädagogik erziehen bzw. zur Selbstbildung anregen.³⁰³ Im ursprünglichen Reichtum des Wortes *Therapieren* finden sich aber auch Begriffe wie pflegen, hegen, umsorgen und fördern; ein eher retrospektiver Ansatz, der darum bemüht ist Krankheiten und Fehlverhalten abzubauen. Pädagogik hingegen ist grundsätzlich darauf angelegt, Fähigkeiten und Fertigkeiten für die Zukunft zu entwickeln, also zu entfalten, bessern, verändern.³⁰⁴ So können geglückte pädagogische Maßnahmen, eine ‚gesunde‘ Erziehung als Prophylaxe, aber auch Grundlage für Therapien dienen. Ist dies nicht der Fall, kann und teilweise muss jenes in einer Therapie bzw. einer ‚speziellen Förderung‘ nachgeholt und erlernt werden. Peez beschreibt das als eine unterstützende Funktion, mit deren Hilfe ein möglichst selbstbestimmtes Erfahren und Wahrnehmen geübt werden kann und auch Verhaltensweisen angeeignet werden können, »*die ihnen [den Heranwachsenden] helfen, diese Spannungen, Krisen und Probleme etwa in Prozessen der Selbst- und Weltwahrnehmung zu verarbeiten und zu bewältigen*«. ³⁰⁵

Als Metapher für die Handlungsbereiche der genannten Tätigkeitsfelder soll die eines Seilläufers dienen: Ob Pädagoge oder Therapeut, man kann seine Hand als Stütze anbieten und den Läufer bis zum ‚Ende des Seils‘ begleiten - aber gehen, die Balance halten und voranschreiten muss er selbst; so wie er selbst bestimmt, welche Richtung, welches ‚Seil‘ er wählt. Man kann ihn auffangen, wenn er fällt und ihm den nötigen Halt geben, den er braucht, um das Seil wieder zu erklimmen, aber man kann ihn nicht dazu nötigen oder über ihn bestimmen. Der Antrieb muss aus ihm selbst entstehen.

Um den Läufer aber angemessen begleiten zu können, sollte man selbst den Weg gegangen sein, die Fähigkeit besitzen, sich in ihn hinein zu versetzen oder zumindest mit der Situation und ihren Konsequenzen vertraut sein. Das bedeutet selbstverständlich nicht, dass man als Therapeut jegliche ‚Krankheitsbilder‘ oder Symptome durchlaufen, ebenso wenig wie man als Pädagoge jede ‚pädagogische Situation‘ erlebt haben muss. In anderen Worten bedeutet dies aber – um noch einmal auf Getraud Schottenloher zurückzugreifen - dass niemand lernt Gitarre zu spielen, wenn er nur Bücher darüber liest; niemand tatsächlich weiß, wie es ist, einen Baum hochzuklettern, wenn er lediglich davon

³⁰³ Vgl. Peez 2008, S.88

³⁰⁴ Vgl. Petzold 1987, S.61 und Aissen-Crewett 1986, S.19

³⁰⁵ Aus: Peez 2008, S.88

erzählt bekommt - möge es noch so lebhaft dargestellt sein. Aus diesem Grund ist es von großer Bedeutung, die Bedürfnisse und Gefühle des Läufers zu respektieren, ohne sich selbst persönlich hinten angestellt zu fühlen. »*Ich kann niemanden weiterbringen, als ich mich selbst entwickelt habe.*«³⁰⁶ Exemplarisch lässt sich hier der Sportunterricht aus der Schule zur Verdeutlichung heranziehen. Wie hoch ist die Motivation der Schüler über das Reck zu springen, wenn der Sportlehrer offenkundig selbst nicht in der Lage ist, dies zu tun oder sich verweigert?

Andererseits sei in diesem Kontext aber noch einmal auf die Fragestellung zu Beginn des Kapitels hingewiesen - nicht jeder, der überwiegend mit nonverbalen Medien umgeht oder diese einsetzt, ist ohne weiteres ‚Künstler‘ oder ‚künstlerisch Schaffender‘ oder gar Kunsttherapeut. »*Kunst kommt von Kennen und Können, käme sie von Wollen, hieße sie Wunst.*«³⁰⁷ Die daraus abgeleitete Bezeichnung des Künstlers weist dementsprechend auf ein außergewöhnliches Maß an Kundigkeit hin.³⁰⁸ Ebenso wie man durch Hören-Sagen das Wesen einer Tätigkeit nicht erlangen kann, so erweist sich auch das bloße Erlernen von technischen Fertigkeiten nicht als alleiniges Mittel. Gerade im Bereich der bildenden Künste ist ein eigenes Erfahrungswissen nicht nur von Vorteil, sondern eine wesentliche Eigenschaft: Ein Malermeister, der virtuos mit Pinsel und Farbe umgehen kann, der perfekt Mischverhältnis und Farbauftrag kennt, ist dennoch kein Künstler im eigentlichen Sinne, wenn er dies nur des Berufs wegen ausübt. Als ‚losgelöst vom Zweckhaften‘ differenziert Arthur Brühlmeier den ‚Künstler‘ vom ‚Könner‘.³⁰⁹ Im Vordergrund stehe das Rezeptive, das Aufnehmen und Empfinden. Ein musischer Mensch äße nicht, er genieße. Er bewege sich nicht, er tanze. Aber der ‚wahrhaft Musische‘ – und damit der Künstler gemeint – bleibe dort nicht stehen, sondern sei in der Lage, das Nach-Empfundene und Nach-Gestaltete mit seinem eigenen Können zu verbinden und daraus etwas Neues, Eigenes zu schaffen.

Dem voran eben jenes schöpferische Potential, welches jedem Menschen innewohnt. Unabhängig der Materialerfahrung ist es deshalb - insbesondere im künstlerisch-kreativen Bereich - substantiell unabdingbar selbst künstlerisch-kreativ tätig [gewesen] zu sein.³¹⁰ Ein *Künstler* weiß, wie welche Bedingungen zu gestalten sind, um einen schöpferisch-kreativen Prozess zu fördern, wie die ‚inneren Gesetze des künstlerischen Prozesses‘ eingehalten werden können.³¹¹ »*Deshalb kann kein die Kunst favorisierender Psychotherapeut solche Bedingungen schaffen, wenn er nicht zugleich auch Künstler ist.*«³¹² Darüber hinaus entstehen dort Sprachen, die mit der verbalen Sprache weniger zu vergleichen sind; jedes Feld hat seinen eigenen Ausdruckswert und vor allem das

³⁰⁶ Aus: Schottenloher 1983, S.134

³⁰⁷ Karl Valentin zugeschrieben, zit. in Hörmann, 1990, S.3

³⁰⁸ Vgl. Hörmann 2008, S. 153

³⁰⁹ Vgl. zit. in Hörmann 2008, S. 154

³¹⁰ Ex. Vgl. Kramer 1997, S.117

³¹¹ Vgl. Dannecker 2000, S.184

³¹² Ebd.

bildnerische Zeichensystem eine äußerst individuelle Sprache.³¹³ Ein Künstler aber kennt die Intensität der vielschichtigen Gefühle, die ein Mensch erleben kann, wenn er sich in einem solchen Prozess befindet und den passenden Ausdruck sucht. »*Er kennt die Sprache der Kunst und kann mit ihr antworten.*«³¹⁴

5.1.1 Kunst oder *Kunst*? Eine Gretchenfrage

Spricht man vom Künstler, ist die Kunst nicht weit. Doch was ist eigentlich Kunst? »*Wenn ich es wüsste, ich würde es für mich behalten.*«³¹⁵ Die Frage nach einer konkreten Definition des Begriffes scheint ebenso allgegenwärtig wie unlösbar zu sein. Allgemein beschreibt Kunst das Ergebnis eines kreativen Prozesses – welcher in diesem Zusammenhang allerdings an unzählige Bedingungen und Voraussetzungen gebunden ist. Im Lexikon gilt Kunst als gestalterische Tätigkeit eines schöpferischen Menschen in den Künsten Malerei, Grafik, Plastik, Architektur und Kunsthandwerk, sowie Musik, Theater, Tanz und Dichtung. Im Generellen bedeutet Kunst jede entwickelte Tätigkeit, die auf Wissen, Übung, Wahrnehmung, Vorstellung und Institution gegründet ist. »*Echte Kunst trotz einer einfachen Definition. Chaotische Impulse, traditionelle Formen, bildschriftliche Symbole – nichts davon ist der Kunst fremd und doch sind sie allein nicht Kunst.*«³¹⁶ Seit Andy Warhols ‚everything goes‘ und Joseph Beuys‘ ‚Jeder Mensch ist ein Künstler‘ existiert ein verbindlicher Kunstbegriff jedoch noch weniger als zuvor.

Zunächst ist Kunst nicht als ästhetischer Gegenstand zu verstehen, sondern als Ausdrucks- und Kommunikationsmittel, welches man als ‚ursprüngliche Umgangssprache‘ bezeichnen könnte.³¹⁷ Aissen-Crewett nimmt dementsprechend eine simple, aber effektive Differenzierung des Begriffes vor: Kunst auf der einen Seite als autonome Größe, die sich in einem Kunstwerk artikuliert und *Kunst* auf der anderen Seite als bildnerische Betätigung im weitesten Sinne, als Fähigkeit sich wahrnehmungsbezogen und produktiv auszudrücken.³¹⁸ Betrachtet man nun noch einmal den Wortgebrauch der Kunsttherapie, wird deutlich, weshalb an dieser Stelle häufig Missverständnisse oder Konflikte aufkommen: Innerhalb einer Kunsttherapie geht es nicht um die Produktion von Kunst, sondern den Umgang und das Erlebnis mit *Kunst*. »*Ihr Sinn ist, gemalt worden zu sein.*«³¹⁹ - weiter gefasst: Ihr Sinn ist, gestaltet worden zu sein. *Kunst* als Art des Sich-Ausdrückens in bildnerischen und gestalterischen Formen ohne einen intendierten Kunstbezug mit dem Hauptaugenmerk auf dem Prozess selbst.³²⁰ Dementsprechend wäre es außerdem eine Absurdität das künstlerische Produkt ohne Vorgeschichte und/oder Kennen des Entstehungsprozesses [noch besser: der Person] diagnostizieren,

³¹³ Vgl. Wichelhaus 2006d, S.4, Dannecker 2000, S.183 und Leitner 1982, S.43f

³¹⁴ Aus: Dannecker 2000, S.183

³¹⁵ Ausspruch dem Maler Pablo Picasso zugeschrieben, ca. 1926

³¹⁶ Aus: Kramer 1997, S.92

³¹⁷ Vgl. Aissen-Crewett 1986, S.22

³¹⁸ Ebd. S.17; im Nachfolgenden auch weiterhin in Kunst und *Kunst* unterschieden

³¹⁹ Aus: Sinapius 2007a, S.88

³²⁰ Vgl. Aissen-Crewett 1986, S.19

interpretieren, beurteilen oder psychodiagnostisch deuten zu wollen. Dies würde dem Versuch gleichen, eine Geige auseinander zu nehmen, »um die Musik darin zu finden, die sie hervorbringt. Die Musik aber steckt nicht in der Geige, wohl aber die Geige in der Musik«. ³²¹ Jene Tendenz findet sich vor allem im Deuten von Kinderzeichnungen, die jedoch oftmals ohne die nötigen Kenntnisse vorgenommen werden. Zwar lassen sich bei äußerst guter Kenntnis der kindlichen Psyche und einer häufigen Beschäftigung mit Kinderzeichnungen richtige Aspekte benennen und auch teilweise aus psychodiagnostischer Perspektive beurteilen – in der Regel schießen diese Deutungen und Interpretationen aber weit über das Ziel hinaus oder spiegeln subjektive Phantasien wieder und sollten deshalb lediglich mit den erforderlichen Fachkompetenzen durchgeführt werden. ³²² Neben der Materialkenntnis und den therapeutischen Voraussetzungen, die ein Kunsttherapeut erfüllen muss, kommt außerdem noch ein weiterer Aspekt hinzu: Der des subjektiven Geschmacks. Ein Kunsttherapeut muss in der Lage sein sich von seiner eigenen künstlerischen Ausdrucksweise zu entfernen und die Fähigkeit entwickeln »das Nicht-Kunstwerk, das Beinahe-Kunstwerk, ja sogar das Anti-Kunstwerk zu dulden«. ³²³ Dazu muss er auch Kompetenzen in künstlerischen Ausdrucksformen entwickeln, die nicht unbedingt seinen Vorlieben entsprechen. ³²⁴

5.1.2 Entwicklung und aktueller Stand der Kunsttherapie

Gegenwärtig findet Kunsttherapie in vielen Arbeitsbereichen Anerkennung und Verwendung, weshalb sich unzählige theoretische Ursprünge und Methoden verzeichnen lassen - darunter bspw. die Einteilung in psychiatrisch, künstlerisch-pädagogisch, heilpädagogisch, psychotherapeutisch, anthroposophisch, rezeptiv und integrativ nach Baukus und Thies. Da dies aber nur eine Aufspaltung neben vielen ist und nach wie vor keine einheitlichen Definitionen, Ansätze, Standards und Handlungsweisen existieren, kann dementsprechend keine einheitliche Festlegung des Begriffes *Kunsttherapie* zugelassen werden. Je nach Ausbildung, persönlicher Erfahrung und Einstellung des Therapeuten kann auch Arbeitsweise, Methoden und Maßnahmen, simpel: die Therapie variieren. Das Spektrum beinhaltet Kunst-/Gestaltungs-/Kreativ-/Mal-Therapie, reicht vom ‚Gebrauch von Kunst und anderen visuellen Medien in einem therapeutischen Rahmen‘ ³²⁵ über Ressourcen- und Lösungsorientiertheit ³²⁶ bis zur Auffassung von Kunsttherapie als eine Art Nebenprodukt der Psychotherapie ³²⁷. Der medizinische Ansatz versteht Kunsttherapie bspw. als medizinisches Verfahren, das mit dem Postulat ‚wissenschaftlich begründeter Methodik‘ beim kranken Menschen zur Anwendung kommt. Ziel ist eine spezielle, lenkbare, überprüfbare, objektiv nachweisbare Wirkung hervorzurufen, welche

³²¹ Aus: Sinapius 2007a, S.144

³²² Vgl. Wichelhaus 2000b, S.75 und Philipps 2011, S.127

³²³ Aus: Kramer 1997, S.94

³²⁴ Vgl. Dannecker 2000, S.186f

³²⁵ Dalley zit. in: Born 2006, S.34

³²⁶ Schottenloher zit. in: Born 2006, S.34

³²⁷ Schuster zit. in: Born, 2006 S.34

als Heilung angesehen wird. Im psychotherapeutischen Ansatz hingegen verhält sich Kunsttherapie eher als diagnosespezifische Behandlungsmethode der Psychotherapie, die nach psychopathologischen Erfordernissen ausgerichtet ist und das spezifische Kommunikationsmedium ‚Kunst‘ verwendet, um therapeutische Effekte zu erzielen. Aus sozial- bzw. sonderpädagogischer Perspektive wird Kunsttherapie als gesteuerte Anwendung von ‚Kunst‘ definiert, die bei der Behandlung und Wiedereingliederung von geistig, körperlich oder psychischen Behinderten gezielt individuell eingesetzt wird.³²⁸ So gesehen ist Kunsttherapie der falsche Ausdruck für das, was er beinhaltet. Dem besseren Verständnis geschuldet und der Einfachheit halber soll er dennoch weiterhin genutzt werden.

Mit einem weniger als 100jährigen Bestehen ist die Kunsttherapie eine noch sehr junge und relativ gering erforschte Disziplin. Mitte des 19. Jahrhunderts wurden zwar künstlerische Werkstätten in Kliniken und ähnlichen Institutionen eingerichtet – dies geschah allerdings mehr auf Wunsch der Patienten, welche keine starke körperliche Arbeit verrichten wollten und diente darüber hinaus eher als ‚Arbeitsbeschaffungsmaßnahme‘. Obwohl die künstlerisch-kreativen Tätigkeiten zu diesem Zeitpunkt mit dem banalen Ziel der Beschäftigung eingesetzt worden waren, stellten Ärzte einen verbesserten psychischen Gesundheitszustand bei denjenigen Patienten fest, welche sich häufig mit bildnerischer Gestaltung beschäftigten.³²⁹ In Deutschland sammelte der Heidelberger Psychiater Hans Prinzhorn etwa 5000 Objekte, die seine psychisch kranken Patienten im Zeitraum von 1919 bis 1921 produziert hatten und stellte sie im Jahr darauf aus. In Anknüpfung daran schrieb er ein Buch über Psychologie und Psychopathologie der Gestaltung mit dem Titel ‚Die Bildnerie der Geisteskranken‘. Unabhängig von dieser Entwicklung entstand in den USA zu Beginn der 30er Jahre eine Form der psychoanalytischen Position durch die künstlerisch-therapeutische Arbeit von Edith Kramer und Margaret Naumburg.

Anklang fand dieser Umbruch auch in der bildenden Kunst, so bspw. in der l’Art Brut [rohen Kunst] mit Jean Dubuffet und ebnete den Weg für Strömungen wie den Expressionismus und Surrealismus. So zitiert zum Beispiel das Gugginger Museum den französischen Maler und beschreibt die l’Art Brut als *»eine ‚edle, herbe, ursprüngliche Kunst‘, die von einer höchst persönlichen und unangepassten Formensprache zeugt. Frei von den Trends der gängigen Kunst entsteht Art Brut ohne akademischen oder kunsttheoretischen Hintergrund. Seit den 70er Jahren gehören die Künstler aus Gugging zu den weltweit wesentlichen Exponenten der Art Brut.«*³³⁰

³²⁸ Vgl. Aissen-Crewett 1986, S.20

³²⁹ Vgl. Kraus 2007, S.16

³³⁰ <http://www.gugging.at/de/mission-statement>

5.1.3 Soziale Kunstpädagogik? Neue Anforderungen an ein Schulsystem

Kunstpädagogik – also die Erziehung mit, durch und zur Kunst – birgt vor allem im Zusammenhang mit dem kreativ-schöpferischen Aspekt interessante Ziele und Wirkungen.³³¹ Wie schon mehrfach genannt können zahlreiche Schlüsselqualifikationen durch einen künstlerisch-pädagogischen Umgang erlernt und gefördert werden. Diese Kernkompetenzen beschränken sich nicht auf Kunst, sondern haben enorme Bedeutung für sämtliche Lebensbereiche und die allgemeine Entwicklung eines jeden Heranwachsenden. Darunter steht insbesondere die Förderung der Experimentierfreude und des Forschungsdrangs, was bei Kindern ohnehin bereits gegeben ist, dadurch aber zusätzlich die Erlebnisfähigkeit steigert. Eine natürliche Offenheit für Neues, Anderes oder Fremdes wird gefördert, vor allem aber auch gefordert und verlangt auch gewisse Grenzüberschreitungen. In der Beschäftigung mit eigenen und auch fremden *Kunst*Werken kann neben einer kritischen Auseinandersetzung auch das Problematisieren, Hinterfragen und Konzipieren geübt werden. Indem dabei verschiedene Lösungswege selbstständig erarbeitet werden [müssen], wird einerseits die Kreativität gefördert, andererseits aber auch eine Fülle an Vieldeutigkeit und Vielschichtigkeit aufgezeigt – durch das Herausarbeiten von ‚richtig‘ und ‚falsch‘ als nicht adäquate ‚Messwerte‘ in diesen Bereichen kann Individualität gestärkt und Toleranz gefördert werden. Ferner kann durch den Umgang und die Sensibilisierung mit verschiedenen Materialien die eigene Medienkompetenz erweitert werden – besonders heutzutage ein bedeutsamer Aspekt.

»Die Bildungschancen, die das Malen unseren Kindern damit bietet, sind u.a. die Bereitschaft, einmal Dinge anders zu sehen, Vertrautes neu zu definieren oder zu verfremden, in unserer Umwelt Feinheiten zu bemerken und Reizen gegenüber empfindlicher zu werden. Wesentliches von Unwesentlichem zu unterscheiden, sich einfühlen zu können und die Sinnesorgane zu verfeinern. Bereit zu sein, auf neue Gegebenheiten schnell zu reagieren und sich in neuen Situationen zurechtzufinden. Neue und eigene Vorstellungen zu entwickeln. Die Aufmerksamkeit nach innen zu wenden beim Überlegen, Denken und Planen. Humorvoll zu sein und sich von stereotypen Denkgewohnheiten zu lösen. Kurz gesagt, sich mit der erlebten Welt in eigenen Bildzeichen auseinanderzusetzen.«³³²

So viel versprechend Kunstpädagogik in der Theorie jedoch wirkt, so ausbaufähig ist sie in der Praxis. Ungeachtet der qualitativen Inhalte zeigt sich schon im Grundgedanken, worum es letztlich tatsächlich geht. Das Bundesland Hessen äußert sich folgendermaßen: *»Kinder und Jugendliche literarisch und in der bildenden Kunst zu fördern, ist ein besonderes Anliegen des Hessischen Ministeriums für Wissenschaft und Kunst. Musisch-kulturelle Bildung ist eine wichtige Voraussetzung für den Erwerb von gesellschaftlichen Schlüsselqualifikationen wie zum Beispiel Kreativität, Teamfähigkeit, soziale Kompetenz und die Fähigkeit, Lösungsstrategien zu entwickeln. Mit unterschiedlichen Wettbewerben*

³³¹ Vgl. KUNSTAKTIV / BDK Schleswig-Holstein

³³² Aus: Philipps 2011, S.19

unterstützt die Landesregierung künstlerische Begabungen und Interessen von Kindern und Jugendlichen.«³³³ Im letzten Absatz wird deutlich, dass auch hier das Hauptaugenmerk auf einem leistungsorientierten und wettbewerbslastigen Aspekt des künstlerischen Tätigseins liegt. Darüber hinaus scheint auch hier die Eigenschaft einer *Begabung* bevorzugt behandelt zu werden.

Im Gegensatz zur Kunstpädagogik besitzen die anderen genannten Ansätze eine therapeutische Intention und nutzen für ihre Zwecke lediglich die Möglichkeiten der Kunst; die Wirkungsweisen beginnen jedoch jenseits davon.³³⁴ Obwohl der Fokus bei einer Kunsttherapie deshalb vielmehr auf außerhalb der Kunst liegenden Ziele gerichtet ist, fungiert in beiden Bereichen dennoch die Kunst [und *Kunst*] als entscheidendes Bezugsfeld.³³⁵ Zu berücksichtigen sind dabei die Systeme, in denen sich beide Bereiche bewegen – Therapie im medizinischen System, welches einem strengen Code unterliegt und Pädagogik, welche sich im Erziehungssystem gründet und einem weniger strengen und unbestimmteren Code unterliegt.³³⁶ Petzold sieht unter anderem in diesen Begrenzungen und damit einhergehend dem Fehlen einer übergreifenden Metatheorie die Ursache einer mangelhaften Definition der Begrifflichkeiten, obwohl die Disziplinen Kunst, Erziehung und Therapie in der Praxis über vielfältige Annäherungspotentiale verfügen.³³⁷ »[...] und dann wird eine scharfe Abgrenzung gezogen in Prozessen, die doch eigentlich fließend sind, in Tätigkeitsfeldern, die sich überlappen und nicht immer klar differenzieren lassen.«³³⁸ Entweder werde die Kunst der Therapie oder die Therapie der Kunst geopfert und dabei völlig übersehen, »dass es bei Kunst und Therapie eigentlich um mehr geht als um Toleranz, nämlich um Wertschätzung ihrer Differenzen [...]«.³³⁹ Denn beide Felder möchten tiefe und unbewusste Regungen auslösen und freisetzen.³⁴⁰

Bedenkt man außerdem den ökonomischen und ökologischen Wandel, der sich vollzogen hat und zurzeit vollzieht, ist Sozialpädagogik derjenige Bereich der Erziehungswirklichkeit, der im Zusammenhang der industriellen Entwicklung als ein System gesellschaftlicher Eingliederungshilfen notwendig geworden ist.³⁴¹ Zwar gehören Förderangebote und –programme überwiegend noch zum Schullalltag von Sonderschulen, aber auch die Aufgaben einer Regelschule haben sich gravierend verändert und müssen zunehmend auf SchülerInnen eingehen [können], welche mit negativen Lebens- und Sozialisationserfahrungen behaftet sind.³⁴² Dabei geht es nicht um Sozialpädagogik im Sinne einer Schulpädagogik, sondern vielmehr um ‚Lebenshilfe auf elementare Weise‘. Es

³³³ Aus: <https://wissenschaft.hessen.de/foerderung/kinder-und-jugendfoerderung>

³³⁴ Vgl. Aissen-Crewett 1986, S.20

³³⁵ Ebd. S.18f und Wichelhaus 2006b

³³⁶ Vgl. Wichelhaus 2006b

³³⁷ Ebd. und Petzold 1987, S.61

³³⁸ Aus: Petzold 1987, S.61

³³⁹ Ebd. S.63

³⁴⁰ Aus: Bahnson 1999, S.73

³⁴¹ Mollenhauer zit. In Aissen-Crewett 1986, S.22

³⁴² Vgl. Wichelhaus 2006c, S.6

geht darum, Fähigkeiten zu entdecken, zu entwickeln und zu fördern, sich als Individuum zu entfalten und sich selbst zu erfahren; es geht um das Entwickeln von Qualifikationen, die zur Lebensbewältigung im personalen und interpersonalen Bereich notwendig sind. »Lernen an sich selbst und über sich.«³⁴³ Dies kann mit Hilfe von *Kunst* [und auch Kunst] geschehen und jene Prozesse in Gang setzen, die eine nötige Grundlage zur Entwicklung jener Fähigkeiten und Qualifikationen bilden. *Kunst* bietet Möglichkeiten des nonverbalen Ausdrucks, insbesondere aber auch der nonverbalen Kommunikation. Auf dieser Basis lassen sich gestörte Kommunikations- und Interaktionspotentiale eines Menschen und seines sozialen Umfeldes aufzeigen, bearbeiten und ‚verbessern‘; Neuentdeckungen, Weiterentwicklungen und Sensibilisierungen können zu einer positiven Veränderung beitragen.

Demnach sind Zielsetzungen in Kunsttherapie und Sozialpädagogik relativ deckungsgleich: Überwindung von sozialen und psychischen Schwierigkeiten und Selbstrealisierung, ausgedrückt durch Ich-Stärke, Autonomie, psychische Gesundheit, positive Selbstwahrnehmung und weitere Aspekte jener Art. »Das Ziel jeder Therapie ist die Vermehrung des Glücks durch den Gewinn von Wissen und Verständnis auf der einen sowie Handlungskompetenz und Selbstvertrauen auf der anderen Seite.«³⁴⁴ Dennoch darf man beide Felder nicht vermengen und muss sich trotz unscharfer Grenzen darüber im Klaren sein, dass Kunsttherapie bestimmte Fähigkeiten voraussetzt, die bspw. in der Sozialpädagogik nicht in diesem Ausmaß vorhanden sein müssen. Darunter zum Beispiel aufgrund einer Anamnese oder Diagnose ein Therapieprogramm aufzustellen, dieses Programm mit Hilfe von kunsttherapeutisch gesicherten Methoden durchzuführen, die Ergebnisse unter kunsttherapeutischen Kriterien zu beurteilen und sie in den gesamttherapeutischen Kontext einzuordnen.³⁴⁵

Auch in regulären Entwicklungsphasen gibt es stabile und labile Zeiträume, Phasen der Ruhe und Ausgeglichenheit und der Unruhe und des Umbruchs im körperlichen und seelischen Bereich – besonders in prekären Wachstumsphasen. Häufig geht in diesen Zeiten der Verlust der eigenen Selbstsicherheit einher, der von Kindern und Jugendlichen bewältigt werden muss. Dazu benötigt der Heranwachsende aber Ressourcen, die ihm zwar zur Verfügung stehen, teilweise aber zunächst entdeckt, entwickelt oder gefestigt werden müssen – Prozesse dieser Art können durch alters- und entwicklungsbezogene Fördermaßnahmen unterstützt und begleitet werden.³⁴⁶ Dennoch lässt sich gewissermaßen eine Verschiebung in diesen Bereichen feststellen, indem für immer mehr ‚erziehungsresistente‘ Kinder und Jugendliche Pädagogik zunehmend durch Therapie gestützt oder sogar ersetzt wird, um Erziehung überhaupt ermöglichen zu können. Besonders die Ursachenforschung liefert eine große Vielfalt an Auffassungen, die sich mit

³⁴³ Vgl. Aissen-Crewett 1986, S.22

³⁴⁴ Aus: Kraiker 1998, S.17

³⁴⁵ Vgl. Aissen-Crewett 1986, S.23f

³⁴⁶ Vgl. Wichelhaus 2006c, S.6f

einer ‚versagenden Umwelt‘ wie Familie, Schule oder Gesellschaft beschäftigen und die frühe Kindheit als wichtigste Entwicklungsphase anführen. Die Berücksichtigung der breit gefächerten Faktoren, die am Aufbau von Verhaltensstrukturen beteiligt sind, führt dennoch auch immer wieder auf eine fehlgeschlagene Pädagogik zurück, die sich auf vielen Gebieten diesem Wandel noch zu entziehen scheint.³⁴⁷

Anders im therapeutisch gestützten Kunstunterricht, der sich bei Lern- und Lebensproblemen der Heranwachsenden – auch in der Regelschule – therapeutisch-pädagogisch ausgerichteten, unterrichtsergänzenden Maßnahmen bedient, welche verstärkt zur Förderung von Lernen, Aufmerksamkeit und Kommunikation oder zur Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper und der eigenen Biographie eingesetzt werden, um Selbstbewusstsein und Handlungskompetenzen in schwierigen Situationen zu stärken. Diese Maßnahmen sind zwar in der Kunsttherapie angesiedelt, finden aber vereinzelt immer öfter Verwendung in ästhetischen Konzepten, insbesondere zu oben genannten Konflikten. »Jeder Pädagoge der heutigen Zeit muss therapeutisch wirksam werden, ob er will oder nicht.«³⁴⁸ Maßnahmen dieser Art erfüllen vor allem kompensatorische Funktionen in einer technologischen Gesellschaft, »deren Anforderungen zu Ungewissheiten mit Gefährdungen in allen Lebensbereichen führen«.³⁴⁹

5.2 Zum aktuellen Verständnis von Forschung und Wissenschaftlichkeit

»Man kann nicht zweimal in denselben Fluss steigen.«³⁵⁰ Betrachtet man den Gegenstand dieser Arbeit – lebende Subjekte – betrachtet man zwangsläufig auch die Prozesse des Lebendigen, das Leben als ständiger Wandlungsprozess.³⁵¹ Mit dem Fluss verhält es sich wie mit der Identität: Zwar kann man in denselben steigen, dennoch ist es nicht derselbe wie zuvor. Das Flussbett ist identisch, der Inhalt hat sich verändert, das Wasser ist weiter geflossen. Das Gefühl der Beständigkeit und der Gleichheit des Ichs, das dennoch einem steten Gestaltungs- und Formgebungsprozess unterliegt. Die Prozesshaftigkeit als wesentliches Merkmal der menschlichen Existenz. Und dennoch begründet sich Forschung, Wissenschaft und Medizin gegenwärtig immer noch überwiegend in quantifizierbaren Messungen, dem Ableiten von Häufigkeitsverteilungen, Streuungen und anderen statistischen Parametern. Das maßgebende Forschungsparadigma dieser Quantifizierung versucht durch Transformation von empirischen Sachverhalten zu numerischen Relationen den Forschungsgegenstand zu erfassen. Kennzeichnend für diese Vorgehensweise sind Eindeutig- und Planbarkeit, Operationalisierbar- und Algorithmisierbarkeit, Reduktion und Übersichtlichkeit – all jenem, was einer Prozesshaftigkeit gegenüber steht. Zur Behandlung stehen aber nicht abstrakte

³⁴⁷ Vgl. Wichelhaus 2006b

³⁴⁸ Aus: Felten 1998, S.38

³⁴⁹ Vgl. Wichelhaus 2006b

³⁵⁰ Nach Heraklit, vorsokratischer Philosoph, *520 v.Chr. †460 v.Chr.

³⁵¹ Vgl. Petzold 1987, S.66

Krankheitsbilder, »sondern konkrete, also unaustauschbare Individuen in einer je einmaligen, also nicht wiederholbaren Situation«.³⁵²

Die primär am herrschenden Standes- und Verbandsproporz³⁵³ ausgerichtete Besetzung eines so genannten ‚wissenschaftlichen Beirates‘, der sowohl über die Definition von ‚wissenschaftlicher Anerkennung‘ als auch ‚Wissenschaftlichkeit‘ selbst frei verfügt, führte jedoch zu einer folgenschweren Auslegung therapeutischer Begrifflichkeiten. So orientiert sich bspw. der Terminus ‚wissenschaftlich bewiesen‘ ausschließlich auf eine in der Pharmaforschung fußende Labor-Effektivität, welche im kunsttherapeutischen Bereich aus vielerlei Gründen nicht erreichbar oder gar durchführbar ist.³⁵⁴ Limberg bringt es im nachfolgenden Zitat auf den Punkt und konstatiert korrekterweise, dass zurzeit eher um den Forschungsgegenstand Mensch ‚herum gedoktort‘ wird, statt diesen selbst einzubeziehen. »Dabei sind Zahlen in Form scheinbar eindeutiger Messdaten überzeugender als die subjektiven Auskünfte der Menschen, um die es eigentlich geht.«³⁵⁵ Im Gegensatz zum gängigen Wissenschaftsverständnis geht es innerhalb künstlerischer Therapien nicht um den Patienten als bloßen Empfänger einer Behandlung, sondern um die Anregung zum eigenen körperlichen, geistigen und seelischen Tätigsein, welches den Patienten als aktiven Faktor unmittelbar in den Heilungsprozess integriert und ihn von seiner vermeintlichen Unmündigkeit entbindet. Es geht um ein System, in dem Kranke behandelt werden - keine Krankheiten. Duncker geht noch einen Schritt weiter und stellt die Forderung auf, dass sich ein parteiunabhängiges Gesundheitsverständnis etablieren müsse, welches nicht lediglich Heilung oder Vermeidung von Krankheit anstrebt, sondern die Produktion von Gesundheit per se.³⁵⁶

Ein solches Verständnis aber hätte eine revolutionäre Umschichtung des gesamten Medizinsystems zur Folge, da sich das klassische [natur-]wissenschaftliche Weltbild, welches sich nach mehreren Jahrhunderten abendländischer Wissenschaft inzwischen auch als selten hinterfragte Selbstverständlichkeit in Schul- und Alltagswissen etabliert hat. Dieses Wissenschaftsverständnis basiert auf Hauptprinzipien und Leitideen von Kontrolle, Homogenität, Geschichtslosigkeit, Linearität und Kontinuität, lokaler Kausalität und Statik und widerspricht damit in allen Punkten den wesentlichen Eigenschaften und elementaren Grundzügen, die einen Menschen und seinen Lebensprozess charakterisieren.³⁵⁷ Zurück zu führen ist dieses Verständnis unter anderem auf das cartesianische Weltbild des 17. Jahrhunderts, in welchem Galilei, Newton, Kepler und

³⁵² Aus: Matthiessen 2006, S.72

³⁵³ Proporz bezeichnet das Verhältnis der Angehörigen einer Gruppe und der Zahl ihrer Vertreter in einem Entscheidungsgremium

³⁵⁴ Vgl. Kriz, Petersen, Tüpker, Sinapius et al.

³⁵⁵ Aus: Limberg 2006, S.118

³⁵⁶ Vgl. Duncker 2007, S. 93

³⁵⁷ Vgl. Petersen 2007, Kriz 2002 und Limberg 2006

Descartes alles nicht-mechanistische von Mensch und Natur als nicht-analyzierbar charakterisierten und deshalb aus der Forschung ausschlossen.³⁵⁸

Wie zu Beginn dieser Arbeit schon erläutert, ergibt sich daraus ein bestimmtes Krankheits- und Gesundheitsverständnis der gegenwärtigen Kultur. Krankheit als Defekt der sonst einwandfrei laufenden Maschine ‚Mensch‘. Kritisiert wurde das maschinenhafte Selbstbild ebenfalls bereits, lässt sich jedoch nicht so einfach ablegen. Wie soll man ein anderes Verständnis aufbauen, wenn Krankheit vorwiegend durch Zahlen, numerische Relationen und Statistiken verifiziert wird? Wie soll sich eine andere Auffassung entwickeln, wenn sich Krankenakten, Diagnosen und Heilverfahren lesen wie Fehlermeldungen und Lösungsvorschläge eines Computers? Wenn selbst ‚Qualitätssicherungen‘ und ‚Qualitätskontrollen‘ anhand quantitativer, numerischer Aspekte gemessen und charakterisiert werden?

Infolgedessen spielt es für die ‚wissenschaftliche Anerkennung‘ keine Rolle, wie viele Menschen – auch nachweislich - durch eine kunsttherapeutische Behandlung eine erhebliche Verbesserung erfahren haben oder ‚geheilt‘ wurden, da diese durch die gegenwärtigen Kriterien nicht erfassbar und deshalb als ‚nicht stichhaltig‘ eingestuft werden. Daraus folgt, dass lediglich entscheidend ist, ob eine Behandlung und damit auch ihre Finanzierung in Bezug auf eine bestimmte Diagnose nach gewissen Vereinbarungen als ‚wissenschaftlich anerkannt‘ ihre Gültigkeit besitzt.³⁵⁹ »Die Darstellung von Subjektivität in der Kunsttherapie ist ein wesentlicher Ausgangspunkt für die Entwicklung von geeigneten Instrumenten zur Dokumentation für eine Therapie, deren Erfolg wesentlich mit subjektiven Bedingungen, individuellen Einstellungen, Lebenskonzepten und Menschenbildern verbunden ist.«³⁶⁰ - Es wäre unqualifiziert und folgenschwer, eben genau jene Aspekte ‚im Dienste der Wissenschaft‘ ausrangieren und nivellieren zu wollen.

Durch die dominierenden Attribute von ‚wissenschaftlich‘ und ‚methodisch‘ und der gesetzlichen Bestimmungen und ihren Finanzierungsmodalitäten ereignen sich zurzeit außerdem zahlreiche Verbote, Hürden und Einschränkungen von Berufen, Lehre und Forschung im kunsttherapeutischen Bereich.³⁶¹ So bestimmt bspw. ‚die Norm‘ was Krankheit ausmacht, in welchem Maß sie zu ertragen und wie sie ‚für gewöhnlich‘ zu behandeln ist. Dadurch ergibt sich ein Zeit- und Kostenplan, mit dem nahezu alle Beteiligten ‚sicher‘ arbeiten können. Ein Ablauf, der bestimmt »welche Maßnahmen der Erkennung und Behandlung von Krankheiten durch die Solidargemeinschaft zu tragen und für Krankenhäuser oder Institutionen finanziell direkt attraktiv sind.«³⁶² Wann aber ist ein Verfahren Heilung, Prävention oder ‚nur‘ Pflege des körperlichen Wohlbefindens?

³⁵⁸ Vgl. Limberg 2006, S.120 und Mayring 2002, S.12f

³⁵⁹ Vgl. Tüpker 2002a, S.42

³⁶⁰ Aus: Sinapius 2007b, S.27

³⁶¹ Vgl. Kriz 2002, S.71f

³⁶² Aus: Duncker 2007, S.87

Umgekehrt bedeutet das außerdem, dass nicht nur Finanzierungsfragen Einfluss auf die Diagnose haben, sondern auch die gestellte Diagnose auf die Regulierung der Kostenerstattung.³⁶³ Unter Umständen kann sich hier eine Reihe massiver Verfälschungen des gesamten epidemiologischen und statischen Datenmaterials in einem scheinbar undurchdringbaren Teufelskreis ergeben: Den angewandten Verfahren wird eine hohe Erfolgsquote zugesprochen, obwohl sich aus finanziellen Gründen für diese entschieden wurde. Jene Verfahren gelten dann aber auf Grund ihrer häufigen Anwendung fälschlicherweise als besonders indiziert für diese Diagnose.

Die aktuelle Handhabung in der Forschung und im Gesundheitssystem führt noch eine Reihe weitere Konflikte und Fehldeutungen mit sich, die hier aber nur konzentriert und umrisshaft dargestellt werden sollen. Unabhängig von inhaltlichen, effektiven und formalen Problemen bestimmter Forschungsdesigns des derzeit führenden Forschungsparadigmas birgt es bspw. auch Konfliktpotential innerhalb der kollegialen therapeutischen Zusammenarbeit – Wie soll eine harmonische, ganzheitliche Atmosphäre und gegenseitige Förderung entstehen, wenn anhand eines üblichen wissenschaftlichen Instrumentariums – der Kontrollgruppe – festgestellt werden soll, welche der verglichenen Methoden ‚besser‘ ist? Im Allgemeinen stellt sich die Frage nach einer grundlegenden Konkurrenz, nach einem grundsätzlichen ‚Entweder-Oder‘. Weiter geht es außerdem um hierarchische Strukturen und partielle Gesetzmäßigkeiten, die es zu bewahren gilt. Eine Kunsttherapeutin darf bspw. nicht mit ihren Patienten [psychotherapeutische] Gespräche führen, obwohl sie über geeignete Zusatzqualifikationen verfügt – welche dem dafür zugewiesenen, psychologisch völlig ungeschulten, Neurologen aber fehlen. Auf Grund seiner Position wird ihm diese Aufgabe dennoch ohne weiteres übertragen.³⁶⁴

Diese Grundprinzipien und Definitionen, nach denen die solidarische Krankenversicherung nach wie vor strukturiert ist, stammen jedoch unverändert aus der Zeit ihrer Einführung im 19. Jahrhundert durch die Reichversicherungsordnung [RVO]³⁶⁵. Zwar werden einzelne Details und Bestimmungen immer wieder erneuert, angepasst und schrittweise durch das Sozialgesetzbuch abgelöst, nicht aber die genannten fundamentalen Gesetzmäßigkeiten.

Die Arbeitsweise – und damit auch deckungsgleich ein grundlegender Konflikt - des Systems soll an einem Beispiel deutlich werden, welches sich mit der Frage beschäftigt, ob es sich bei auftauchenden Krankheitssymptomen um eine neue Krankheit oder einen Rückfall handelt: Eine kurzfristige psychiatrisch-psychotherapeutische Behandlung kann im Einzelfall zum kurzfristigen Verschwinden einer Phobie im Straßenverkehr führen.

³⁶³ Vgl. Tüpker 2002a, S.44

³⁶⁴ Ebd., S.37 und 40

³⁶⁵ Die RVO war das erste solidarisch finanzierte System der Kranken- und Rentenversicherung, das von Bismarck eingeführt wurde, 1913 in Kraft trat und bis heute das Grundgerüst der Regelungen der solidarischen Sozialversicherungen darstellt

Diese tritt nach einem Unfall kurz nach Ende der Behandlung aber wieder unverändert auf. Aufgrund der gegenwärtigen Betrachtungsweise gilt diese allerdings nicht als Folgeerkrankung oder ‚Rückfall‘ der zuvor behandelten Phobie, sondern vor dem Hintergrund des Unfallgeschehens als neue Erkrankung, ist somit ‚kostenmäßig getrennt‘ und gilt als neue, unabhängige krankhafte Episode.³⁶⁶ Anhand des Beispiels wird auch das Grundparadigma von ‚Heilung‘ offen gelegt: Vom Subjekt isolierte Bekämpfung und Beseitigung der Symptome, die während der Behandlung möglichst rasch verschwinden sollen. Ist dies der Fall, gilt die Behandlung als erfolgreich geglückt – unabhängig davon, wie lang- oder kurzfristig diese Symptomfreiheit anhält und wie nachhaltig diese wirkt.

5.2.1 Qualität vor Quantität – Kunsttherapeutische Forschungsperspektiven

Die Notwendigkeit einer Reform im wissenschaftlich-forschenden Bereich für künstlerische Therapien ist inzwischen kein Nischengedanke mehr, vor allem aber auch die Erkenntnis, dass ein anderer Wissenschaftsbegriff zu gelten habe, als er gegenwärtig in der klassischen Medizin vertreten ist. Hier scheint ein Konsens untereinander zu herrschen.³⁶⁷ Dass sich künstlerische Therapeuten aber auch innerhalb ihrer eigenen Disziplin kontroversen Diskussionen nicht entziehen können, wird deutlich am kategoriellen Zuordnungsversuch bestimmter Vorgehensweisen. Kriz unterteilt diese Forschungsperspektiven dabei in drei Gebiete: Rechtfertigungs-, Prozess-, und Grundlagenforschung.³⁶⁸

Die Rechtfertigungs-, oder auch Effektivitätsforschung, beschäftigt sich hauptsächlich mit den Fragen ‚Wirkt Therapiemethode A‘ und ‚Wirkt Therapiemethode A mindestens genauso gut oder besser als B‘. Dass diese Art der Forschung in vielerlei Hinsicht für künstlerische Therapien nicht angemessen ist und auch, wie schon erwähnt, den Kriterien aufgrund ihrer verkürzten Definitionen nicht gerecht werden kann, steht außer Frage. Dennoch spielt sie wissenschafts-, gesundheits-, und gesellschaftspolitisch eine große Rolle und ist vor allem auf forschungspolitischer Ebene notwendig, da das Dominieren einer empiristisch-reduktionistischen Sichtweise schlichtweg nicht ohne weiteres ignoriert werden kann. Dies führt allerdings ferner auch dazu, dass zunehmend eine Interessen- bzw. Erkenntnisverschiebung stattfindet, um das begehrte Etikett ‚wissenschaftlich anerkanntes Verfahren‘ und damit eine Kassenzulassung zu erlangen.³⁶⁹

Im Bereich der Prozessforschung geht es primär um die Erforschung von wichtigen Bedingungsaspekten, die Einfluss auf den Therapieverlauf haben können und deshalb näher untersucht werden, um möglicherweise Indikatoren für typische Verläufe ausfindig machen zu können. Zur Interaktion zwischen Klient und Therapeut wurden bspw. bereits zahlreiche Hinweise ergründet, die die Beziehung als besonders bedeutsam einstufen und auch in Zusammenhang mit dem Therapieerfolg setzen. Die Vermutung liegt nahe,

³⁶⁶ Vgl. Duncker 2007, S.86f und 89

³⁶⁷ Vgl. Petersen 2007

³⁶⁸ Vgl. Kriz 2002, S.75 - 79

³⁶⁹ Vgl. Tüpker 2002a, S.43

dass diese Interaktion in künstlerischen Therapien eine noch stärkere Bedeutung erfährt, da »Vorurteile und Fehlannahmen über die Bedeutung von ‚künstlerischer Produktion‘ und der eigenen Kreativität und Leistungsfähigkeit vor dem Hintergrund einer Leistungsgesellschaft mit einem stark normativen ‚Kunst-Markt‘ einerseits geradezu typisch sind, sich andererseits aber besonders hinderlich für die Entfaltung nicht normierter eigener Potentiale auswirken können.«³⁷⁰ In Folge dieser stets individuellen Situationen und Konstellationen ergeben sich ebenfalls stets unterschiedliche Einflüsse auf den Fortschritt des Therapieprozesses. Weiterhin wäre nach Kriz außerdem zu untersuchen, inwiefern bspw. die Methoden auf einzelne Phasen des Prozesses abgestimmt und dahingehend differenziert bzw. modifiziert werden müssen.³⁷¹

Die letzte und vermutlich essentiellste Perspektive beschäftigt sich mit den allgemeinen Grundlagen, welche für einen therapeutischen Prozess von Bedeutung sind und sich in diesem Fall um den Einsatz von expressiver und ggf. rezeptiver künstlerischer Tätigkeit handelt. Die Fragen wären dann im Format ‚Warum wirkt Therapiemethode A‘ und ‚Wie wirkt sie?‘ zu stellen. Wie steht sie mit den Lebensvollzügen von Menschen in Zusammenhang und welche moderierenden Einflüsse hat sie auf den Gesundheitsprozess? Es handelt sich sozusagen um eine Bestandsaufnahme des Forschungsfeldes und der Herausarbeitung des Spezifikums, welches Bestandteil der zentralen Interessens- und Wirkungsfragen ist.³⁷²

Vor diesem Hintergrund lässt sich auch im Bereich der künstlerischen Therapien ein weiterer Diskussionskomplex erkennen, der in zwei Gebiete unterteilt werden kann. Dabei ist zu betonen, dass es sich hierbei keineswegs um gegeneinander abzugrenzende Forschungsansätze handelt, sondern eine immer wiederkehrende Häufung der typischen begrifflichen Bezugsgrößen in Forschungsdiskussionen darstellt.³⁷³

Die Forschung fokussiert quantifizierbare Messungen, Ableiten von Häufigkeitsverteilungen, Streuungen und andere statistische Parameter - Dies sind auch, wie oben schon erwähnt, die grundlegenden Kriterien Maßnahmen für Verfahren, die zu dem Siegel ‚wissenschaftlich anerkannt‘ führen. Bei quantitativer Forschung sind bestimmte Antwortmöglichkeiten vorgegeben und werden anhand der Datenmenge erfasst. Solch ein Vorgehen dient zur Überprüfung aufgestellter Hypothesen und arbeitet deshalb deduktiv – vom Allgemeinen zum Speziellen. Der vermeintliche Vorteil dieser Vorgehensweise - der Vermeidung von subjektiven und interpretativen ‚Unschärfen‘ - baut allerdings auf Mutmaßungen und ist insbesondere für Bereiche, in denen Subjekte von zentraler Bedeutung sind, nicht tragbar, gleichermaßen alles andere als zielführend und vor allem eines: bedeutungslos.

³⁷⁰ Aus: Kriz 2002, S.77

³⁷¹ Ebd., S.76f

³⁷² Auch: Ingeln 2002, S.308

³⁷³ Vgl. Kriz 2002, S.79f

Trotz des traditionellen, klassisch-abendländischen Forschungsverständnisses konnte sich in Deutschland in den letzten 30 Jahren eine Entwicklung in qualitativ-empirischem Verständnis verzeichnen lassen und sich ebenfalls schrittweise etablieren.³⁷⁴ Für den qualitativen Ansatz kennzeichnend sind eher Komplexität, Vieldeutigkeit, Offenheit, Interpretation, Exploration, Veränderbarkeit und Prozesshaftigkeit. Hierbei geht es weniger um Erklären und Messen, sondern vielmehr um Verstehen und Beschreiben. Qualitative Forschung arbeitet induktiv, vom Konkreten zum Abstrakten hin und bildet seine Thesen und den Theoriebezug erst aus dem Gegenstand und Datenmaterial selbst heraus. Zwar kann kein Forschungsansatz das Erleben eines Menschen für andere erlebbar machen, qualitative Verfahrensweisen aber haben die Möglichkeit durch detaillierte Beschreibungen und ausführliche Patientenbefragungen den Sinn zu rekonstruieren und in einen Bedeutungskontext einzuordnen – es für Außenstehende nachvollziehbar werden zu lassen.³⁷⁵

Verteidiger der quantitativen Vorgehensweise führen qualitative Verfahren oft als ersten Schritt für eine explorative Erkundung des Feldes an, um dann bei ausreichendem Kenntnisstand den ‚Fortschritt‘ zur Quantifizierung wagen zu können.³⁷⁶ Dies deutet auf eine gewisse Unterwürfigkeit qualitativer Forschung hin, die in keiner Hinsicht gerechtfertigt ist. Zunächst haben beide Maßnahmen das gleiche Ziel: Verallgemeinerung. Der hauptsächliche Unterschied liegt in der Verwendung des Datenmaterials – Im Quantitativen wird vorhandenes Material betrachtet und bearbeitet, Qualitatives führt durch sein induktives Vorgehen eher zu neuen und innovativen Ideen.

Beide Ansätze besitzen Vor- und Nachteile bzw. Stärken und Schwächen. Teilgebiete oder einzelne Schritte, die durch quantitative Verfahren erfasst oder durchgeführt werden, können eine erhebliche Erleichterung für den Forscher, aber auch das gesamte Projekt auf zeitlicher und entlastender Ebene darstellen. Eine statistische Erhebung kann zweifellos sehr effiziente und differenzierte Aussagen erlauben – sofern sie der inhaltlich-theoretischen Fragestellung angemessen ist.³⁷⁷ Eine Überführung qualitativer Inhalte in quantitative Zahlen ist außerdem problemlos möglich, in umgekehrter Richtung allerdings nicht. Eine umfassende und nützliche Forschung sollte ohnehin beide Arten des Denkens – qualitativ und quantitativ – enthalten.³⁷⁸ Die folgerichtige Konsequenz ist eine Kombination der beiden Möglichkeiten, um jeder Fragestellung und jeder Methode gerecht werden zu können. Konkreter formuliert bedeutet das in diesem Kontext: Der Gegenstand bestimmt die Methode. Und: Je komplexer der Gegenstand, desto aufschlussreicher sind verschiedene Perspektiven und unterschiedliche Zugänge.

³⁷⁴ Vgl. Ingeln 2002, S.309

³⁷⁵ Vgl. Sinapius 2007b, S.22f, Kriz 2002, S.83f und Born 2006, S.31f

³⁷⁶ Vgl. Kriz 2002, S.82

³⁷⁷ Vgl. ebd. S.80 und Mayring 2002, S.14

³⁷⁸ Vgl. Mayring 2002, S.19

5.2.2 Forderungen unter kunsttherapeutischen Aspekten

Ein komplexer Gegenstand kann meist nur durch eine Vielfalt von Perspektiven umfassend und adäquat begriffen werden, weshalb sich hier die Pluralität der Ansichten nicht als Schwäche oder Fehler, sondern als Stärke und Vorteil versteht. Jeder Zugang betont unterschiedliche Aspekte und arbeitet verschiedene Erkenntnisse eines komplexen Interaktionsgefüges heraus, das von keinem Forschungsdesign in seiner Ganzheit auf angemessene Weise untersucht werden könnte. Folgerichtig müssen system-methodologische Fragestellungen an den Aspekt der Prozesshaftigkeit angepasst werden. Ingeln verweist neben kunst- und geisteswissenschaftlicher Forschungswege auf die zukünftige Nutzung von Strategien aus der qualitativen Sozialforschung, deren Leitprinzipien nach Lamneck wie folgt lauten: Offenheit des Forschers, kommunikativer Charakter des Forschungsprozesses, Prozesshaftigkeit der Wirklichkeit, Reflexivität von Phänomenen, Notwendigkeit von Explikation und Flexibilität der Untersuchungsschritte und –bedingungen.³⁷⁹ Mayring führt diese Prinzipien weiter aus und bildet in seiner Einführung zur qualitativen Sozialforschung fünf Postulate: Subjektbezogenheit, Deskription, Interpretation, alltägliche Umgebung und den Verallgemeinerungsprozess.³⁸⁰ Diese nützen als Grundlage zur Bildung der 13 Säulen Qualitativen Denkens und sollen als konkrete Handlungsanweisungen dienen, die hier jedoch nicht näher ausgeführt werden sollen.

Eine der gebräuchlichsten Formen qualitativer Forschung ist das Interview.³⁸¹ Durch das freie Format und die offene Gestaltung bekommt der Interviewte zum einen mehr Freiraum, zum anderen aber auch mehr Verantwortung und Eigenaktivität zugesprochen. Dadurch kann er selbst Schwerpunkte setzen und die ‚Erzählung‘ nach seinem Ermessen strukturieren. Im aktuellen Forschungsparadigma sind Methoden dieser Art dennoch eher weniger vorgesehen. Rosemarie Tüpker, eine Musiktherapeutin, modifizierte zur Forschungsproblematik außerdem bereits 1990 einige Forderungen des wissenschaftlichen Forschungsparadigmas, welche sie 2002 erweiterte und mit Hinweis auf Dringlichkeit wiederholte.³⁸² Diese seien nun im Folgenden wesenhaft dargestellt.

In der klassischen [Natur-]Wissenschaft bedeutet Reproduzierbarkeit, dass das Experiment jederzeit, an jedem Ort und von jedermann stets zum gleichen Ergebnis führen muss. Geht man davon aus, dass es sich innerhalb kunsttherapeutischer Forschung beim Untersuchungsgegenstand immer um einen psychischen Prozess handelt, stehen dieser Forderung zwei grundlegende Aspekte entgegen. Vor dem Hintergrund, dass dieser Prozess auch immer transpersonales Geschehen impliziert, muss betont werden, dass keine Menschen einander gleich sind. Daraus folgt, dass

³⁷⁹ Vgl. Ingeln 2002, S.309

³⁸⁰ Vgl. Mayring 2002, S.20–39

³⁸¹ Vgl. Born 2006, S.95

³⁸² Vgl. Tüpker 2002b

Therapeut und Patient in ihrer jeweiligen Individualität von Lebensgeschichte und Situation eine ebenso neue, individuelle Konstellation mit ihrem Zusammentreffen erzeugen. Unabhängig der ‚künstlerischen Produktion‘ – sei es malerisch, musikalisch oder körperlich – die ebenso stets an Person und Situation gebunden ist, kann folglich eine ‚gleiche Maßnahme‘ niemals zum gleichen Ergebnis führen.

Unterstützt wird dieser Sachverhalt durch die Geschichtlichkeit psychischer Prozesse, welche in gewissem Sinne der Individualität gegenübersteht. Obwohl Individualität für das Einzigartige steht, betont sie dennoch auch das Gleichbleibende – ein Mensch bleibt jener Mensch, ganz gleich, was er erlebt oder erleidet. Dies führt zur Geschichtlichkeit, die sich mit jedem Moment entwickelt und den Menschen deshalb augenblicklich verändert, ihn seine ‚Geschichte schreiben‘ lässt. Infolgedessen wäre auch eine ‚gleiche Maßnahme‘ am selben Menschen vom selben Therapeut keine Reproduktion. In kunsttherapeutischen Forschungsfragen sollte aus diesen Gründen der Anspruch an Nachvollziehbarkeit statt Reproduktion gestellt werden. Geht es im klassischen [natur-]wissenschaftlichen Sinn um die Überprüfung des Ergebnisses, kann das im kunsttherapeutischen Sinn auf die Nachvollziehbarkeit des Ablaufs und des Prozesses übertragen werden.

Objektivität und Wissenschaftlichkeit erfahren heutzutage eine nahezu synonyme Verwendung im Sprachgebrauch. Als wissenschaftlich gilt, was objektiv nach den Regeln der Statistik erfasst wurde. Diese überwiegend quantitative Vorgehensweise registriert zwar ‚Wie viel‘ und ‚Wie oft‘, nicht aber ‚Was‘ und ‚Warum‘. Hintergrund dieser Forderung ist die Unbelastetheit des Forschers durch erkenntnisverfälschende subjektive Einflüsse wie persönliche und unreflektierte Wünsche, Befindlichkeiten, Erwartungen oder Einschränkungen. Diese Forderung trägt zweifelsohne ihre Berechtigung, wohl aber die falsche Bezeichnung - Man kann davon ausgehen, dass in keinem Forschungsdesign unsachgemäße subjektive Beeinflussung durch den Forscher erwünscht ist.

Da sich in einem kunsttherapeutischen Setting aber stets Subjekte begegnen und dies, wie schon erwähnt, die Quintessenz des Geschehens darstellt, gilt dieser Anspruch insbesondere an dieser Stelle - allerdings in veränderter Form.

Im kunsttherapeutischen Rahmen kann ein solcher Einfluss unter Umständen unbemerkt geschehen, weshalb hier mit besonderer Achtsamkeit umgegangen werden muss. An die Stelle der Objektivität tritt hier deshalb die Forderung nach kontrollierter Subjektivität bzw. Intersubjektivität. Zunächst muss sich auf einen Konsens bestimmter paradigmatischer Voraussetzungen geeinigt werden, um der notwendigen Nachvollziehbarkeit gerecht werden zu können. Mit Hilfe von bspw. Lehrtherapie und Supervision als Grundforderung in der Praxis kann die erforderliche und unerlässliche Reflexion des eigenen Tätigseins gesichert werden – denn nur durch ein hohes Maß an Selbstreflexivität kann eine kunsttherapeutische Dokumentation kontrollierbar und nachvollziehbar werden.³⁸³ Ein

³⁸³Auch: Sinapius 2007b, S.24 und Petersen 2007, S.36

‚tatsächlich objektiver‘, vom Subjekt Mensch losgelöster Vorgang wäre zwar ebenfalls kontrollierbar, bedauerlicherweise aber alles andere als wahrheits- oder realitätsgemäß und in seinen Forschungsaussagen nicht verwendbar.

Der Begriff der Empirie ist aus dem Griechischen abgeleitet und bedeutet ‚Erfahrungswissen‘, ‚erfahrungsgemäß‘ bzw. ‚auf Erfahrung beruhend‘. Auf Forschungsfragen bezogen ergibt sich daraus ‚Erkenntnisgewinnung, welche auf Erfahrung basiert‘. Gegen diese Forderung scheint vom kunsttherapeutischen Blickwinkel zunächst nichts einzuwenden zu sein. Es sollte allerdings beachtet werden, dass der Begriff ‚Empirie‘ eine Wandlung erfahren hat und im Laufe der Zeit auf den naturwissenschaftlichen Bereich ‚eingeeengt‘ wurde. Diese Einengung entstand durch die synonyme Verwendung des Begriffs mit dem des Experiments und führte so zu einem Verständnis, welches auf ‚Beobachtungen unter hergestellten, planmäßig variierten und wiederholbaren, kontrollierten Bedingungen‘ beruht und deshalb wenig mit der kunsttherapeutischen Vorgehensweise gemein hat. Bei dieser stehen Prozesse mit ganzheitlichen Wirkungszusammenhängen im Vordergrund, welche auf diese Weise nicht erfasst bzw. untersucht werden können. Weiter unterscheidet sich die Handhabung im Bereich der Wechselwirkung, welche in Kunsttherapien grundlegende Voraussetzungen sind. »Der Patient ist eben nicht Objekt eines Experiments, sondern Subjekt eines Behandlungswerkes.«³⁸⁴

Es wird deutlich, dass kunsttherapeutische Maßnahmen sehr wohl wissenschaftlich abhandelbar sind, die gegenwärtigen Termini aber nicht analog übernommen werden können. Daraus ergibt sich die Forderung nach einer eigenen, dem Fach angemessenen Gegenstandsbildung. Der Wettbewerbsgedanke ist im Zeitalter der Leistungsgesellschaft und der Kontrollgruppen-Forschungsdesigns nicht ungewöhnlich, dennoch nicht ungefährlich. Zu viele Missverständnisse fußen auf dieser ‚Entweder-Oder‘-Theorie, führen zu Diskussionen über ‚Ersatz‘ oder ‚Rivalität‘ und beeinträchtigen dabei die klare Sicht auf Vorteile, die verschiedene Verfahren und Perspektiven mit sich bringen. Auf angemessene Weise ergänzend miteinander verknüpft können sich qualitative und quantitative Vorgehensweisen gegenseitig fördern und zu aufschlussreicheren Ergebnissen führen.

Ein Medikament oder ein medizinischer Eingriff behandeln die Krankheit bzw. sollen unmittelbare, bestimmte Wirkungen auf die Symptome zeigen – Künstlerische Therapien hingegen betrachten nicht das Symptom an sich, sondern die zugrunde liegenden seelischen Verhältnisse anhand ihrer Ausdrucksbildung.³⁸⁵ Dies führt oft zu Missverständnissen innerhalb der unterschiedlichen Fachgebiete, da jede Perspektive mit

³⁸⁴ Aus: Tüpker 2002b, S.102, Hervorhebung im Original

³⁸⁵ Vgl. ebd. S.105

ihren unterschiedlichen Bestimmungen jeweils ihren eigenen Gegenstand bildet und jeweils ihre eigenen Wirkungszusammenhänge besitzt und sich deshalb oft um einen gewissen ‚Richtigkeitsanspruch‘ bemühen.³⁸⁶ Folglich entsteht für jede Bestimmung eine eigene Realität mit ihren eigenen Wahrheiten, die untereinander jedoch nicht ‚wirklicher‘ oder ‚weniger wirklich‘ sind, sondern jeweils ihren individuellen Wirkanspruch und ihre persönliche Daseinsberechtigung besitzen. Übertragen auf die kunsttherapeutisch-medizinische Diskussion wird hieran deutlich, dass ein kunsttherapeutischer Behandlungsplan für eine medizinische Diagnose zum einen keinen Sinn ergibt und zum anderen ohnehin nicht möglich ist. Viele Krankheiten werden interdisziplinär unterschiedlich betrachtet, am Ehesten jedoch im psychologischen und im medizinischen Verständnis. Folglich führen unterschiedliche Bestimmungen zu unterschiedlichen Behandlungen und drängen künstlerische Therapien auf Grund der aktuellen Sachlage hin zu einer eigenen, adäquaten Diagnostik, die sich auch auf intakte Ressourcen richtet und Behandlungspläne bezüglich der Lebensmethoden, Konstruktionsproblemen und Können und Nicht-Können eines Patienten beinhalten.³⁸⁷

³⁸⁶ Beispiel aus Tüpker 2002b, S.104: Wasser ist chemisch als H₂O zu bezeichnen, physikalisch als Flüssigkeit mit eigenen besonderen Eigenschaften, einem Dürstenden in der Wüste Objekt seiner Begierde und in der Religion Symbol des Lebens

³⁸⁷ Vgl. Tüpker 2002b, S.105f

6. Phasen und Wirkungen bildnerischer Prozesse

Methoden und Maßnahmen unter kompensatorischen Aspekten

»Ein Vorteil des bildnerischen Prozesses – und seines Produkts – ist, dass er in jedem Fall auf die Psyche wirkt, ob nun darüber gesprochen wird oder nicht, ob er Bestandteil einer Therapie ist oder nicht.«
- Schottenloher³⁸⁸

Nicht selten kann man gerade bei Kindern ein tiefes Versunkensein beobachten, wenn sie gestalterisch-schöpferisch tätig sind. Ähnlich wie beim Spiel fokussiert sich ihre gesamte Aufmerksamkeit währenddessen auf das zu gestaltende Objekt und blendet alles Umliegende weitgehend aus. Auch bei Heranwachsenden und Erwachsenen ist eine Konzentration dieser Art nicht unüblich, ebenso die Folgen und Auswirkungen solcher Aktivitäten.

Dies allein bedeutet jedoch nicht, dass *Kunst* als bildnerische Betätigung per se unweigerlich auch therapeutisch wirkt oder bestimmten Materialien bestimmte therapeutische Wirkungsweisen zugesprochen werden können. Die Schwierigkeit für den Therapeuten besteht gerade darin, sie im Kontext therapeutisch werden zu lassen.³⁸⁹

Etwas weiter gefasst müssen bildnerische Prozesse nun aber gar nicht unweigerlich therapeutisch wirken, denn auf einer zensurfreien Ebene – und das sind jene Prozesse meist – können Lösungsvarianten spielerisch-kreativ erprobt und auch auf Alltagssituationen transferiert werden. Auch schon allein das bildnerische Tätigsein kann in Krisensituationen, wie bspw. durch psychosoziale Belastungen, entspannend und entlastend wirken und darüber hinaus kreative Kräfte aktivieren, die das Kind stabilisieren.³⁹⁰ Nach Ulman und Dachinger kommt die motivierende Kraft im Prozess des Gestaltens

»von innerhalb der Persönlichkeit; es ist ein Weg, Ordnung aus dem Chaos zu schaffen. Innen sind chaotische Gefühle und Impulse, außen eine verwirrende Masse von Eindrücken. [...] Im vollkommenen kreativen Prozess wird innere und äußere Realität zu einer Einheit verschmolzen. Geht man von diesen Definitionen aus, dann kann man sagen, dass im kreativen Prozess die Voraussetzungen enthalten sind, die einen therapeutischen Prozess ermöglichen.«³⁹¹

Diese Einheit von innerer und äußerer Realität ist ebenfalls unter dem Begriff des Flows bekannt, der vornehmlich von Csiksmihalyi aus der Kreativitätsforschung geprägt wurde. Dementsprechend haben bildnerische Prozesse nur bedingt einen direkten therapeutischen Bezug, dennoch lehnen viele Kunstpädagogen explizit kunsttherapeutische Methoden in pädagogischen Kontexten nach wie vor ab. Durch den Begriff der Kompensation kann dies zwar oft umgegangen werden und bei kritischen Diskussionen auch zu positiven Annäherungen führen, trotzdem scheint diesbezüglich noch kein Konsens zu herrschen.

³⁸⁸ Aus: Schottenloher 1983, S.8

³⁸⁹ Vgl. Aissen-Crewett 1986, S.19

³⁹⁰ Ex. Wichelhaus 2000b, S.75

³⁹¹ Ulman und Dachinger zit. in Schottenloher 1983, S.136

»Aufgrund der Debatten über Kunst und Kompensation [...] erhebt sich die Frage, ob kompensatorische Funktionen wie Bedürfnisbefriedigung oder Lebensbezug dem jeweiligen Kunstobjekt inhärent sind oder ob Kunst aufgrund von Offenheit und Mehrdeutigkeit in unterschiedlichen Gebrauch genommen werden kann – erkenntniskritisch, pädagogisch, hedonistisch, therapeutisch und auch kompensatorisch.«³⁹²

Gerade in dieser Offenheit und Mehrdeutigkeit sieht Wichelhaus außerdem die Ursache fächerübergreifender Qualifikationen von Kunstunterricht, der in seiner ganzheitlichen Ausrichtung zu vielen Persönlichkeitsdimensionen Bezug nimmt. Diese Wirkungsweisen ästhetischer Prozesse können folgendermaßen zusammengefasst werden:³⁹³

Kunst [und auch *Kunst*] gibt die Möglichkeit:

- ✓ psychischen und emotionalen Stau abzureagieren, Verarbeitung positiver und negativer Erfahrungen
- ✓ zum Umgang, Erfahren, Gestalten und zur Produktion von und mit künstlerischem Material und Erweiterung der Ausdrucksmittel
- ✓ zum schöpferischen Umgang mit diesen Materialien und damit zugleich zum alternativen Denken, Handeln und Entwickeln von Lösungsstrategien [Stichwort Kreativität]
- ✓ sich neu zu erleben, ein neues Bild von sich zu gewinnen
- ✓ bisher gültige Vorstellungen über das, was man kann oder [angeblich] nicht kann, zu überwinden und damit Förderung der Selbsttätigkeit und Handlungskompetenz, Abbau von Hemmschwellen und Überwindung von Blockaden
- ✓ zur Anhebung des Selbstwertgefühls aufgrund der positiv erlebten Erweiterung der eigenen Möglichkeiten und des Gefühls von Urheberrecht
- ✓ zur Erschließung von nonverbalen Kommunikationsmitteln und in allen kulturellen und sozialen Lebenszusammenhängen wirksam
- ✓ den Weg zu gemeinsamer Kommunikation bei einer Tätigkeit in der Gruppe zu öffnen, Förderung von Entwicklung von Gemeinschaftsgefühl und Verantwortungsbewusstsein
- ✓ zur Aktivierung von Fantasie und Imaginationsfähigkeit, Gefühlen und Gedanken sowie der Wahrnehmung und der Beziehung zu Subjekten und Objekten und damit einer spezifischen Form der Selbst- und Welterfahrung
- ✓ zur Selbstdarstellung durch Kunst und hierdurch Objektivierung des Ichs, das wiederum eine Auseinandersetzung mit dem Selbst erlaubt und durch ästhetisch-sinnliche Prozesse mit individuellen Wahrnehmungen und Körpererfahrungen konfrontiert

Insbesondere im Bereich der Kommunikation – zu anderen, aber auch zu sich selbst – kann bildnerische Betätigung verstärkt und effektiv eingesetzt werden. Zum einen kann über ‚außen liegende‘ Dinge oder metaphorische Motive einfacher gesprochen werden – mögen sie in der Gestaltung noch so intim empfunden wurden sein. Zum anderen entfallen die Schwierigkeiten verbaler Formulierungen, die sonst für innere Erfahrungen und Empfindungen gefunden werden müssten.³⁹⁴ So kann das komplexe Feld Verbalität, welches ohnehin schon per se Konfliktpotential birgt, umgangen oder zumindest von einem anderen Zugang aus betrachtet und bearbeitet werden. Bildnerisches Schaffen

³⁹² Aus: Wichelhaus 2009b, S.72

³⁹³ Nach Aissen-Crewett 1986, S.23, Kirchner und Uhlig nach Wichelhaus 2006c, S.5f und KUNSTAKTIV

³⁹⁴ Vgl. Naumburg nach Dannecker 2000, S.43 und Wichelhaus 2000b, S.76

kann auf diese Weise verbale Möglichkeiten ergänzen oder gänzlich ersetzen, kann Menschen mit eingeschränkten oder mangelnden Sprachfähigkeiten eine Plattform und ein Ventil bieten, sich auszudrücken und mitzuteilen. Objekte der Phantasie, Wünsche oder Träume – positiv wie negativ – können so konkretisiert und damit sichtbar, fassbar und bearbeitbar gemacht werden.³⁹⁵ Der Akt des Malens [besser gesagt: Verbildlichens] holt eine Person aus ihrer passiven Rolle und lässt sie das Geschehen aktiv verarbeiten; sie kann es frei gestalten und sich bspw. ein neues, zufriedenstellenderes, weniger angsteinflößendes Ende einer Situation ausdenken und somit die Kontrolle [zurück] gewinnen.³⁹⁶

Zwar finden sich viele unterschiedliche Positionen zum Thema Spiel und Kreativität – dennoch sehe alle die Nähe zueinander und sind der Auffassung, dass sich beide Bereiche als großes Lern- und Übungsfeld anbieten, in dem phantastische und realitätsbezogene Themen erprobt werden können.³⁹⁷ Das kindliche Spiel ist es auch, wovon sich viele Heranwachsende in der Zeit um die Frühadoleszenz distanzieren möchten, da es ‚zu albern‘ wird. Die biologische Reifung und Entwicklung steht im Vordergrund, das kreative Tun weicht eher kreativen Einstellungen und Imaginationen. Von etwa 13 bis 17 Jahren, in der eigentlichen Adoleszenz, befinden sich das Phantasieleben und die schöpferischen Tätigkeiten auf dem Höhepunkt und finden ihren Ausdruck neben bildnerischer Gestaltung vor allem in Tagebüchern, Gedichten oder selbst geschriebenen Liedern.³⁹⁸ In diesem Zeitraum üben sich Heranwachsende in besonders strenger Selbstkritik und begeben sich in die bereits beschriebene Phase des Suchens, die geprägt ist von Gegensätzen und einem Rückzugsverhaltens, das die Gefahr eines ‚Ich-Verlustes‘ birgt, wenn sich der Jugendliche in dieser multifaktoriellen Gesellschaft nicht verorten lernt.³⁹⁹ Gelingt dies nicht, muss sich auch der Erwachsene mit den Bereichen auseinandersetzen, die mit ihm selbst und seiner Individuation zu tun haben: Minderwertigkeitsgefühle, geringes oder mangelndes Selbstvertrauen und daraus resultierende Selbstunsicherheiten, Versagensgefühle und -ängste, Gefühle oder Ängste des Alleingelassenseins oder Verlassenseins/-werdens, zu hohe Anforderungen an sich selbst und dementsprechend erlebte Frustration mit mangelnder Toleranzgrenze, Verzicht oder Versagung von Befriedigung, ständiges Gefühl der Unzulänglichkeit oder Unzufriedenheit durch ein Streben nach Perfektion oder von außerhalb vermittelte Gefühle – um ein paar Beispiele zu nennen.⁴⁰⁰ Bis etwa zum Beginn der eigentlichen Adoleszenz ist künstlerische Gestaltung eine selbstverständliche und befriedigende Art des Ausdrucks für die meisten Heranwachsenden.⁴⁰¹ Klosinski deutet die markante

³⁹⁵ Vgl. Wichelhaus 2000b, S.76

³⁹⁶ Vgl. Schottenloher 1998, S.240

³⁹⁷ Vgl. Wichelhaus 2009a, S.38f

³⁹⁸ Vgl. Klosinski 1999, S.293

³⁹⁹ Vgl. Kramer 1997, S.38 und Klosinski 1999, S.293

⁴⁰⁰ Nach Dickhaut 1999, S.226f

⁴⁰¹ Vgl. Kramer 1997, S.41

Abnahme der schöpferischen Betätigung in der Spätadoleszenz als Zeichen dafür, dass sie per se eine Funktion des Entwicklungsprozesses darstellt und dem Heranwachsenden in schwierigen Zeiten zur nötigen Orientierung und Verarbeitung verhelfen soll. Dazu führt er außerdem Ergebnisse des deutsch-amerikanischen Psychoanalytikers William Niederland an, die eine wesentliche Ähnlichkeit zwischen typischen Persönlichkeitszügen Jugendlicher in der Adoleszenz und künstlerisch begabten Menschen feststellten. Darunter beschreibt er bspw. [verwirrende] Erlebnisse des Künstlers, insbesondere im Bereich der ‚sensorisch-koenästhetisch-visuell-auditiven Erfahrung‘ – also einer Erfahrung, die eine alles umfassende Sinneswahrnehmung beinhaltet. Ferner spielt er auf Einsamkeitsgefühle des Künstlers und einem veränderten Körper- und Wahrnehmungsempfinden an, was sich auf diese Weise ebenfalls in der Pubertät ereignet.⁴⁰²

6.1 Not macht erfinderisch – Wieso Kompensation möglich ist

So wie Aissen-Crewett eine Differenzierung zwischen Kunst und *Kunst* vornahm, unterscheidet der Künstler, Autor und Professor für Kunst und Didaktik Hans Brög zwischen kompensatorischer und nicht-kompensatorischer Kunst. Vergleichbar wäre Aissen-Crewetts Kunstbegriff mit Brögs nicht-kompensatorischer Kunst – einer Kunst, ‚die sich selbst reflektiert‘. Kompensatorische Kunst hingegen ist vergleichbar mit dem, was bisher unter *Kunst* beschrieben wurde – eine Kunst, die die ‚emotionale Begegnung reflektiert‘, offen und vieldeutig ist und vor allem Geschichten erzählt, ‚die mit Kunst nichts zu tun haben, dennoch aber wesentlich sind‘.⁴⁰³ Ferner kann hierfür außerdem die Redensart ‚Not macht erfinderisch‘ herangezogen werden, die gewissermaßen durch Berzbach »Nur wer unzufrieden ist, wird schöpferisch tätig.«⁴⁰⁴ und Wichelhaus gestützt wird. Die Professorin für Kunsttherapie bezeichnet Kunst als multifunktionales Phänomen und verweist dabei auf die hohen ästhetischen Ausdrucksformen leidender Menschen, wie sie bspw. bei den Künstlern von Gugging oder in der Prinzhornsammlung zu finden sind. »Sie haben eine Kunstöffentlichkeit mobilisiert, die weit über die, die im therapeutischen Kontext involviert ist, hinausgeht.«⁴⁰⁵ Zunächst soll festgehalten werden, dass das kompensatorische Moment – ebenfalls wie das der Kreativität – keinesfalls eine zu isolierende Funktion ästhetischer Erziehung ist und mit anderen Funktionen korreliert.⁴⁰⁶

Im Allgemeinen bedeutet Kompensation Ausgleich, Ersatz oder Entschädigung. Auf psychische Vorgänge bezogen kann der Begriff noch etwas genauer definiert werden: »Angeborene, wirkliche oder vermeintliche Mängel [körperlicher oder psychischer Art] werden durch besondere Leistungen auf anderen Gebieten [sozial, geistig] ausgeglichen. Reserven

⁴⁰² Vgl. Klosinski 1999, S.292f

⁴⁰³ Vgl. Brög 1995, S.12

⁴⁰⁴ Aus: Berzbach 2013, S.21

⁴⁰⁵ Aus: Wichelhaus 2006a, S.47

⁴⁰⁶ Vgl. Wichelhaus 1995b, S.35

werden mobilisiert, durch Steigerung der Kompetenzen und Anstrengungen auf anderen Gebieten haben die Defizite keine Bedeutung mehr oder eine geringe Bedeutung.«⁴⁰⁷

Speziell im gestalterisch-schöpferischen Bereich sind eine Reihe von kompensatorischen Möglichkeiten vorhanden. Selbstredend kann ‚die‘ *Kunst* oder der Kunsttherapeut soziale Defizite, Spannungen oder deren Ursachen nicht aufheben oder unmittelbar Konflikte lösen - aber die Fähigkeiten, diese zu bewältigen und adäquat damit umgehen zu lernen, können beeinflusst und gefördert werden. »*Die störenden Gedanken verschwinden nicht, auch das Leid verschwindet nicht, aber wir gewinnen Distanz zu beidem und sind nicht mehr zwanghaft jeder unwillkommenen Idee oder jedem schlechten Gefühl ausgeliefert.*«⁴⁰⁸ In dem Moment, in dem das Kind [oder auch der Jugendliche oder Erwachsene] ein ‚Werkzeug‘ aufgezeigt bekommt, mit dem es sich selbst aus seiner Ohnmacht herausführen und in eine Art Schutzraum flüchten kann, können neue Einstellungen, Empfindungen und Wirklichkeitsmodelle in der Als-ob-Wirklichkeit ausgedrückt und ausprobiert werden, ohne dass jedoch ernsthafte Konsequenzen drohen.⁴⁰⁹ Ein Reich der Symbolik, »*das ein Experimentieren mit Vorstellungen und Empfindungen erlaubt, die Kompliziertheit und Widersprüchlichkeit des menschlichen Lebens anschaulich zu machen; zu zeigen, dass der Mensch fähig ist, Konflikte zu bewältigen und Ordnung in das Chaos zu bringen; und schließlich, Freude zu machen.*«⁴¹⁰ Besonders ästhetische Mittel mit spielerischen Elementen, regressiven Verfahren, sozialen Organisationsformen und ästhetisch-symbolbildenden, kommunikativen Prozessen sind hier von großer Bedeutung.⁴¹¹

Die Entwicklung der Sprach- und Zeichenfähigkeit verläuft bei Kindern annähernd parallel, wobei die Sprache der Möglichkeit gegenständlicher Darstellungen vorausgeht – daher malen bspw. Behinderte, die über mehr Sprache verfügen, tendenziell eher gegenständlicher als jene, die dieser überhaupt nicht mächtig sind.⁴¹² Zurückzuführen ist das auf die bereits behandelte Thematik des Erfahrungswissen, das überwiegend durch sprachliche Etikettierung im Gedächtnis organisiert und gespeichert wird und so immer wieder rekonstruiert werden kann. Durch den Mangel am Kommunikationsmittel Sprache können Kinder, die über jene nicht oder nur unzureichend verfügen, ihre Erfahrungen nur schwerlich repräsentieren, da sie aufgrund des Mangels keine verbalen – und damit häufigsten - Modelle der Realität konstruieren können. Verfügen sie jedoch über visuell-räumliche Fähigkeiten, können sie ihre Erfahrungen auf nonverbalen Weg, bspw. in einer Zeichnung, zum Ausdruck bringen.⁴¹³ Ein weiterer Aspekt, welcher den Vorteil der Nonverbalität noch einmal herausstellt, ist der Bezug zur präverbalen Phase in der

⁴⁰⁷ Aus: http://www.neuro24.de/show_glossar.php?id=927

⁴⁰⁸ Aus: Berzbach 2013, S.137

⁴⁰⁹ Vgl. Kirchner 2012, S.11, Kramer 1997, S.199 und Schottenloher 1983, S.12

⁴¹⁰ Aus: Kramer 1997, S.199

⁴¹¹ Vgl. Wichelhaus 2006b und 1995b, S.35

⁴¹² Vgl. Feldwieser 1999, S.17

⁴¹³ Vgl. Silver 1991, S.250

Entwicklung eines Säuglings. Persönlichkeitsstörungen wurzeln entwicklungsgeschichtlich überwiegend in einer Zeit, in der Sprache noch nicht oder nur teilweise entwickelt war und sich das Kind deshalb vorrangig in einer nonverbalen und nicht-verbalisierbaren Welt bewegte.⁴¹⁴ Infolgedessen ist das bildliche Erleben ursprünglicher und erlebnisnäher.⁴¹⁵ Auch Kommunikationsstörungen fußen mehrheitlich in diesem Zeitraum, da sich dort zunächst sämtliche Dialogformen entwickeln und unbewusst manifestieren, dann aber ein Leben lang beibehalten werden. So kann der bildnerische Dialog als Vorläufer, aber auch Ersatz des verbalen Dialogs dienen.⁴¹⁶

6.1.1 Kompensatorische Funktionen ästhetischer Prozesse

In Bezug auf die vorangeschrittenen Arbeits- und Technologieprozesse lässt sich der Wirklichkeitsverlust durch ästhetisches Handeln begrenzen – der unvermeidliche Materialkontakt stellt dadurch eine unvermeidliche Beziehung zur Realität her. Denn: »*Ästhetische Zustände sind materialisierte Zustände.*«⁴¹⁷ In der Auseinandersetzung mit dem Material und seiner Bearbeitung werden Abdrucke sichtbar, Spuren der Veränderung. Der Ausgangs- und der Endzustand sind nicht identisch und heben den Prozess der Entwicklung, der Lebendigkeit hervor.⁴¹⁸

Nach Peez kann die kompensatorische Funktion bildnerischer Praxis mittels der drei Gegenstandsbereiche ‚Materialerfahrungen‘, ‚Prozesse der Selbst- und Weltwahrnehmung‘ und ‚Bildende Kunst‘ differenzierter dargestellt werden.⁴¹⁹ Im Bereich der Materialerfahrungen verweist er ebenfalls auf eine gewisse Entfremdung der ‚unmittelbaren‘ Tasterfahrungen und erwähnt die Ablösung dessen durch visuelle Wahrnehmungen, welche durch die gegenwärtige Medienkultur geprägt sind. Es gibt mittlerweile wohl keine Sportart, keine Erlebniswelt, die nicht ebenfalls ‚digital‘ und in den eigenen vier Wänden ‚erfahren‘ werden kann; hinzu kommt die Expansion der eigenen Identität in eine virtuelle Welt, die zwar viel Gestaltungsraum, aber wenig Materialerfahrung und -kontakt bietet. Neben Kramer und Schottenloher beanstandet auch Kirchner diese Entwicklung und hebt noch einmal hervor, dass bei Heranwachsenden bereits eine neue Materialerfahrung identitätsstiftend wirken kann, »*da durch den Umgang mit verschiedenen Materialien die Entwicklungsgrundlagen im triebdynamischen, emotionalen und sinnlichen Bereich, die zum Aufbau kognitiver Kompetenzen Voraussetzung sind, gefördert werden.*«⁴²⁰ Mittels geeigneter Verfahren und angebrachter Struktur können auch Entwicklungsdefizite kognitiver Art aus ontogenetisch früheren Phasen ausgeglichen werden – Erfahrungen können sozusagen nachgeholt

⁴¹⁴ Ex. Schottenloher 1998, S.248

⁴¹⁵ Vgl. Leitner 1982, S.43

⁴¹⁶ Vgl. Wichelhaus 1999, S.351 und 353

⁴¹⁷ Aus: Wichelhaus 1995b, S.36

⁴¹⁸ Ebd. S.37

⁴¹⁹ Vgl. Peez 2008, S.81, 83f

⁴²⁰ Vgl. Kirchner 2012, S.13 und Wichelhaus 1995b, S.35f

werden. Im Sinne positiver Regression ist auf diese Art außerdem ein ‚Rückgriff‘, ein [Wieder]Erzeugen emotionaler Befindlichkeiten möglich, wodurch sich verdrängte psychische Erfahrungen bzw. Konflikte auf- und bearbeiten lassen.⁴²¹ In solchen regressiven Verfahren liegen spezifische Möglichkeiten zum Abbau von Wahrnehmungs- und Verstehensdefiziten, *»die durch mangelhafte Erfahrungen in frühkindlichen Entwicklungsphasen bedingt sein können. Regressive ästhetische Prozesse dienen der Entwicklung von Materialgefühl und Objekterfahrungen. Sie basieren auf dem Körpererleben, der Motorik und kinästhetischen und taktilen Empfindungen.«*⁴²²

Dies bildet ferner einen fließenden Übergang zum nächsten Punkt der angesprochenen Gegenstandsbereiche und bezieht sich auch auf Prozesse der Selbst- und Weltwahrnehmung, so wie Selbst- und Weltdarstellung.⁴²³ Jaenicke spricht von einer ‚sinnlichen Erfahrung als Zugang zur Welt‘, die durch Erkunden und Ausprobieren geprägt ist und einen lustbetonten und auf Entdeckung ausgerichteten Bezug zur Umwelt darstellt. Sind diese Ich-Erfahrungen gestört oder nicht möglich – bspw. durch eine körperliche und/oder geistige Behinderung – kann sich der Heranwachsende nicht oder nur schwer mit der Umwelt auseinander und in Beziehung zu ihr setzen – viele Ursachen für Entwicklungsstörungen finden hier ihren Ursprung.⁴²⁴ In der Auseinandersetzung mit sich selbst, der eigenen Person und dem eigenen Körper werden jene Anteile gefördert, die eine innere Selbstwahrnehmung ermöglichen *»und die solche Prozesse sowohl für andere Menschen als auch für das Kind selbst in einem bildnerischen Produkt manifest und mitteilbar machen.«*⁴²⁵ Berücksichtigt man den ‚Zweck‘ bildnerischer Tätigkeiten von Kindern – wie unter 4.2 erläutert - wird außerdem verständlich, warum sich Heranwachsende bspw. in Selbstportraits eher expressiv, ausdrucksstark und/oder phantastisch-utopisch darstellen. So werden Teile der eigenen Innenwelt im selbst geschaffenen Objekt Teil der neuen Außenwelt.⁴²⁶ *»Dabei kommt dem Kontakt eine zentrale Bedeutung zu, denn Kontakt zu sich selbst, zu seinem Körper, zu seinen Gefühlen, Kontakt zur Umwelt, zu den Dingen und zur sozialen Mitwelt konstituiert Identität.«*⁴²⁷

Auf dem Gebiet der Bildenden Kunst verweist Peez auf den Psychoanalytiker Sigmund Freud, der 1915 die kompensatorische Wirkung von Kunstschaffenden zu erklären versuchte, *»indem er den Künstler als einen ‚Introvertierten‘ benennt, der es nicht weit zur Neurose habe.«*⁴²⁸ Gängig ist in diesem Zusammenhang auch die Metapher eines Gartens, der als innerer, teils unbewusster, schöpferisch-kreativer Wesensbereich beschrieben wird. Der Künstler kann sich dorthin flüchten und seinem Potential bedienen,

⁴²¹ Vgl. Wichelhaus 1995b, S.36

⁴²² Aus: Wichelhaus 2006c, S.6

⁴²³ Vgl. Peez 2008, S.84

⁴²⁴ Vgl. Jaenicke 2000, S.17

⁴²⁵ Aus: Peez 2008, S.84

⁴²⁶ Ebd. S.85

⁴²⁷ Aus: Jaenicke 2000, S.19

⁴²⁸ Aus: Peez 2008, S.86f

sich sozusagen Inspiration holen. Der psychisch gestörte Mensch allerdings findet aus diesem Garten nicht mehr heraus, das Tor ist verschlossen. Ferner besäße der Künstler nach Freud auch das rätselhafte Vermögen, ein bestimmtes Material zu formen, bis es zum getreuen Ebenbilde seiner Phantasievorstellungen geworden sei. »*Daran vermag er ,an diese Darstellung seiner unbewussten Phantasie soviel Lustgewinn knüpfen, dass durch sie die Verdrängung wenigstens zeitweilig überwogen und aufgehoben werde.*«⁴²⁹ Ähnlich beschreibt auch Dannecker jene treibende Kraft eines schöpferisch Schaffenden: »*Der Motor, der den Künstler zu seiner Arbeit treibt, muss ihm Befriedigung und Freude oder die Erfüllung eines anderen Anliegens in Aussicht stellen, sonst würde er dieser Tätigkeit nicht nachgehen.*«⁴³⁰ Diese Thesen über künstlerische Kreativität als Sublimierungsprozess⁴³¹ bilden zwar die Basis aller psychoanalytischen Kreativitätsvorstellungen, dabei ist die Verknüpfung des Ästhetischen mit einer kompensatorischen Funktion nicht neu, sondern taucht bereits bei Aristoteles unter dem Begriff der ‚Katharsis‘⁴³² auf.⁴³³

Ergänzend ließe sich noch anmerken, dass Wichelhaus außerdem auf die Möglichkeit des ganzheitlichen Erlebens verweist, welches durch eine bildnerisch-schöpferische Tätigkeit aktiviert werden kann. Hierdurch wird einerseits ein ganzheitliches Menschenbild gefördert, dass sich in einer entweder-oder-geprägten Welt bisher nur schwer etabliert, andererseits bietet es eine angemessene Prophylaxe zur Vereinseitigung, die sich hingegen zunehmend in der westlichen Gesellschaft manifestiert. Betrachtet man exemplarische Verfahren und Methoden wird man feststellen, dass sie stets wenigstens zwei Sinneserfahrungen ansprechen: Malen zur Musik, Fingerpainting, Bewegung und Zeichnen, Körpererfahrung und Ausdrucksmalen oder Raumerleben und plastisches Gestalten. »*Solche Ausdrucksformen haben offensichtlich kompensatorische Funktionen. Ob von Abreaktion oder ob von Visualisierung emotionaler Inhalte oder Situationen gesprochen werden darf, ist kaum entscheidbar.*«⁴³⁴

6.1.2 Ziele und Inhalte kompensatorischer Maßnahmen

Betrachtet man die vorangegangene Analyse der derzeitigen gesellschaftlichen Umstände und dem damit verbundenen Umfeld als Ort – und auch die Art - der Entwicklung eines jedes Einzelnen »*wird erklärbar, dass viele Menschen auf der Suche sind nach Sinn, auf der Flucht vor Eindimensionalität, Isolierung, Identitätsverlust etc.. Kunsterfahrung, ästhetische Beziehungen sowohl produktiver als auch rezeptiver Art bieten offenbar Möglichkeiten der*

⁴²⁹ Freud nach Peez 2008, S.86f

⁴³⁰ Aus: Dannecker 2000, S.20

⁴³¹ Sublimierung ist die Fähigkeit, Probleme und Konflikte zu lösen, mit dem Ergebnis, keine unmittelbare Bedürfnisbefriedigung, sondern eine ‚aufgeschobene‘, die an sozialen Normen orientiert ist, zu erreichen. Nach Freudscher Theorie sozusagen eine Kompensation bestimmter Triebimpulse.

⁴³² Katharsis kommt aus dem Griechischen und bedeutet übersetzt Reinigung, Befreiung. In der Psychologie beschreibt sie die Hypothese, dass ein Ausleben innerer und verdrängter Konflikte und Emotionen zu einer Reduktion bzw. Überwindung von diesen führt; z.B. das Ausleben von Aggressionen durch körperliche Betätigung wie Boxen, bzw. Sport im Allgemeinen.

⁴³³ Vgl. Wichelhaus 2009a, S.39 und Wichelhaus 1995b, S.35

⁴³⁴ Aus: Buschmann 1995, S.42

Zufriedenstellung.«⁴³⁵ Es geht – um es noch einmal zu betonen – nicht um Kunst oder gestalterisch-schöpferische Betätigung als Wunder- oder Allheilmittel in allen Lebenslagen, sondern vielmehr um hilfreiche Maßnahmen mittels ästhetischer Erziehung und Bildung, welche negative Wirkungen familiärer, kultureller und gesellschaftlicher Sozialisation auffangen können. Die dadurch entstandenen, individuellen Entwicklungsdefizite wie bspw. Verluste an sinnlicher Wahrnehmung und Bewegung, Integrations- und Kooperationsfähigkeit können mithilfe adäquater Maßnahmen aufgegriffen und bearbeitet, bestenfalls regeneriert werden.⁴³⁶ »Kompensatorische ästhetische Erziehung stellt für Kinder mit negativem Selbstkonzept und fehlender Selbstbehauptung orientierende Maßnahmen bereit, die sie ermutigen und stabilisieren, Ressourcen fördern und verstärkt altersspezifische Entwicklungsreize enthalten, um ihre schwierige Lern- und Lebenssituation besser bewältigen zu können.«⁴³⁷

Wesentliche Ziele und Inhalte kompensatorischer Erziehung sind:⁴³⁸

- ✓ Förderung der Identitätsentwicklung – Entdeckung und Anwendung der eigenen Ressourcen, Entwicklung und Stabilisierung des eigenen Selbstwertes
- ✓ Förderung von Kommunikation und Interaktion, Entwicklung sozialer Kompetenzen
- ✓ Ermöglichung der Teilhabe an Kulturerfahrungen zur Orientierung an einer durch Instabilität und Werteverlusten gekennzeichneten Welt
- ✓ Anbahnung eines rationalen und kritischen Weltverstehens

Betrachtet man die unter 5.1.3 aufgeführten Aufgaben und Ziele der Sozialpädagogik – Entdeckung, Entwicklung und Förderung von Fähigkeiten und Qualifikationen, welche zur elementaren Lebensbewältigung notwendig sind – lassen sich erhebliche Parallelen feststellen. Darüber hinaus dient gemeinschaftliches Handeln grundsätzlich sozialpädagogischen Zielsetzungen. Diese lassen sich hierfür enger in zwei Bereiche einteilen⁴³⁹:

1. Erprobung und Förderung von Fähigkeiten, die das soziale Miteinander erforderlich machen, z.B. Verantwortungsbewusstsein, Gemeinschaftsgefühl, Kontakt-, Hilfs- und Anerkennungsbereitschaft, Kommunikation und Interaktion
2. Abbau sozial unerwünschter Verhaltensweisen, wie z.B. Aggressivität, Intoleranz, Neid und Missgunst, übermäßiges Leistungsstreben, sozialer Rückzug, eingeschränkte oder verweigernde Kommunikation oder Interaktion

Verknüpft man diese Zielsetzungen mit den Wirkungsweisen bspw. dialogischer Gestaltungsprozesse, können diese zum Abbau von stereotypen Verhaltensmustern beitragen und traditionelle Kommunikationsformen in Frage gestellt werden. Kritische Distanzierungen und alternative Handlungsformen sind auf spielerische Weise möglich,

⁴³⁵ Aus: Wichelhaus 1995a, S.16

⁴³⁶ Vgl. Kirchner 2012, S.4 und Wichelhaus 2009b, S.70

⁴³⁷ Aus: Wichelhaus 2009b, S.70f

⁴³⁸ Ebd, S.73

⁴³⁹ Nach Wichelhaus 1998, S.4

weshalb sich die Beteiligten durch die Nähe zum Spiel in einer bekannten und sicheren Umgebung fühlen und darauf einlassen können.⁴⁴⁰ »Es geht darum, eigene Gedanken, Motive, Wünsche, auch Ängste und Bedürfnisse differenzierter wahrzunehmen und gleichzeitig offener zu werden für die Interessen, Ideen und das Verhalten des oder der anderen.«⁴⁴¹

6.2 Möglichkeiten und Methoden kompensatorischen Gestaltens

Zwar werden Kinder und Jugendliche in ihrer Kreativität wesentlich effektiver gefördert, wenn sie thematisch oder zeitlich nicht eingeschränkt sind, dennoch können einige Übungen und Maßnahmen unterstützend oder ergänzend hinzugezogen werden.

Die nachfolgenden Übungen dienen als Beispiele gestalterischer Möglichkeiten und sind zweifelsohne in ihrer Umsetzung nicht festgeschrieben. Je nach Altersklasse, Entwicklungsstufe, Fähigkeiten, Situation und Erfahrung können und müssen sie dementsprechend angepasst und modifiziert werden. Dabei spielt es keine Rolle, ob es sich um Kinder, Jugendliche oder Erwachsene handelt. Da der Gestaltungsprozess an sich nicht alters- oder entwicklungsgebunden ist, kann für jede Zielgruppe eine adäquate Art und Weise herausgefiltert und koordiniert werden. In diesem Fall beziehen sich die Übungsvorschläge auf Konflikte und Probleme, die besonders häufig im Kindes- und Jugendalter auftreten, aber auch genau dort effektiv bearbeitet und interveniert werden können.

Im Allgemeinen können gestalterische Methoden nach unterschiedliche Kategorien eingeteilt werden, bspw. ob sie prozess- oder ergebnisorientiert sind, mit welchem Material sie arbeiten oder welche Themen sie zum Inhalt haben. Sensomotorische Techniken⁴⁴² orientieren sich zum Beispiel an den bildnerischen Ausdrucksformen des Kindes auf einer frühen Entwicklungsstufe und sind daher eher prozessorientiert. Dadurch können kompensatorische Funktionen wie affektive Entladungen, ein ganzheitliches und sinnliches Erleben oder das Nachholen von Erfahrungen aus dieser frühen Entwicklungszeit möglich werden.⁴⁴³ Ähnlich prozessorientiert ist ein Arbeiten mit multimodalen ästhetischen Methoden, welche durch ihre Verknüpfung unterschiedlicher medialer Bereiche ebenfalls ganzheitlich und synästhetisch wirken können. Darunter fallen bspw. die Kombination von Bewegung und Zeichnen, Musik und Malen, Spiel und Aktion. Außerdem haben sie einen spielerisch-experimentellen Charakter, der zu kreativem Verhalten anregt und so eine Vereinseitigung ausgleichen bzw. vorbeugen kann.⁴⁴⁴

Ferner können gezielte Themen-, aber auch Materialwahlen den Prozess in eine gewisse Richtung lenken, wie das Nutzen von ‚neuen Medien‘ als Material für ästhetische

⁴⁴⁰ Vgl. Wichelhaus 1999, S.355

⁴⁴¹ Aus: Wichelhaus 1998, S.7

⁴⁴² z.B. Kritzeln, Matschen, Fingermalen, Tonkneten etc.

⁴⁴³ Vgl. Wichelhaus 2009b, S.73

⁴⁴⁴ Ebd. S.74

Prozesse. Im spielerischen Umgang können sich die Heranwachsenden trotz ‚Zweckfreiheit‘ autonom eine kompetente Benutzung zu eigen machen und somit dem Anschluss der gesellschaftlichen Entwicklung folgen. Themen wie Umwelt, Natur oder Lebensraum können in einer sich entfremdenden, technologisierten Welt lebensrelevante Erfahrungsräume [wieder] erfahrbar und erlebbar machen, die möglicherweise sonst unberücksichtigt blieben.⁴⁴⁵

Besonders aufschlussreich und vielfältig ist die Thematisierung der eigenen Person, vor allem in Zeiten des ‚persönlichen Umbruchs‘ und der Orientierung in der Welt. Hierbei kann zum Einen eher ergebnisorientiert gearbeitet werden, indem zum Beispiel Aufgabenstellungen gewählt werden, die sich stärker um den Bereich der Identität und der Selbstinszenierung und -darstellung drehen, zum Anderen mit der ‚physischen Erfahrung‘, die an den eigenen Körper und seine Empfindungen gebunden ist. In allen Fällen wird ein spezifischer Zugang zum Erleben des ‚Ichs‘ ermöglicht, der eigene Selbstaussdruck gestärkt und Raum für ‚andere‘ Selbsterfahrungen geschaffen.

6.2.1 Befreiende Verfahren – Eine Materialfrage

In vielen Institutionen ist die Auswahl der Materialien - auf Grund der meist finanziellen und räumlichen Möglichkeiten - von vornherein sehr beschränkt. Dennoch sollte auch auf ein Überangebot verzichtet und je nach Situation ein gesundes Maß gefunden werden. Unterschiedliches Material aktiviert unterschiedliche Ressourcen und Motivationen, löst unterschiedliche Emotionen und Reaktionen aus. So bieten harte Materialien bspw. Widerstand, Weiches hingegen ist beliebig verformbar und fügt sich dem Gestaltungswillen weitgehend gänzlich.⁴⁴⁶ So ist zu beobachten, dass sich Heranwachsende in den meisten Fällen vom Weichen zum Harten herantasten, sozusagen vom Gefügig-Sein zum Gefügig-Machen, vom Grenzen verschwinden lassen zum Grenzen suchen und finden.⁴⁴⁷

Finger- und Kleisterfarben eignen sich bspw. hervorragend für große Formate, ‚Schmierer und Panschen‘ und der Anregung zur körperlichen Betätigung. Wie auch beim Gestalten mit Ton erfolgt der Kontakt mit dem Material direkt und ohne Umwege über Pinsel oder Stifte. Dadurch kann es unmittelbar erfühlt und begriffen werden, es hinterlässt Spuren auf der eigenen Haut – so wie man selbst damit Spuren in seiner Umwelt hinterlässt. Insbesondere Kinder haben viel Freude an dieser Übung, aber auch Jugendliche und Erwachsene, denen es bisher unter Umständen untersagt oder nur unter Schwierigkeiten möglich war sich ‚schmutzig‘ zu machen oder einmal ‚auszubrechen‘. Gerade in städtischen Gebieten fehlt neben den Möglichkeiten sich in Matsch zu wälzen oft auch das Verständnis bzw. die Toleranz der Eltern ‚sich zu beschmieren‘. Dadurch ist es auch vielen Kindern versagt, dies in Kindergarten, Hort oder Krabbelstube zu erproben.

⁴⁴⁵ Vgl. Wichelhaus 2009b, S.74

⁴⁴⁶ Vgl. Wichelhaus 1995b, S.37

⁴⁴⁷ Vgl. Kramer 1997, S.65

Wasserfarben und Ölpastellkreiden eignen sich ebenfalls für eine fließende und dynamische Gestaltung, erlauben jedoch durch ihre Beschaffenheit präzisere Differenzierungsmöglichkeiten von leuchtend und gebrochen, klar und vermischt, strukturiert und strukturlos, verschwommen und hart, massiv und zart. Die Gestaltung ist demnach nicht zwingend auf einen Ausdruck festgelegt und kann auch innerhalb des Arbeitens variiert werden. Wachsmalkreiden sind farbintensiver zu verwenden, jedoch wesentlich härter als die zuvor beschriebenen Materialien. Deshalb eignen sie sich besonders für diejenigen, die ‚Angst‘ oder zu viel Respekt vor dem Unberechenbaren, dem Unbewussten haben und ungern die Kontrolle abgeben. Ähnlich verhält es sich hierfür mit Filz-, Bunt- oder Bleistiften, welche durch ihre Beschaffenheit ein kontrolliertes, detailreiches und präzises Arbeiten ermöglichen.

Auch bei der Wahl des Papiers und dessen Format stellt man von vornherein unbewusste Weichen. Es sollte jederzeit an die Übung und auch die Materialien angepasst werden. Ein großes Format regt zum Expandieren, dem Umgang mit lockeren und weiten Bewegungen an. Ein kleines Format vermittelt Kontrolle und Einengung, die aber gleichermaßen genutzt werden kann, um bspw. in einem gewissen Rahmen filigran und präzise arbeiten zu können – womit man sich auf einem großformatigen Papier eher verlieren würde. Die Saugkraft bzw. Stärke des Untergrundes sollte ebenfalls bedacht und angepasst werden. Ein extrem saugfähiges Papier beeinflusst das Arbeiten mit fließenden Farben, weil es diese schnell trocknen lässt. Ein extrem abweisendes Papier aber ebenfalls, weshalb man wohlmöglich nie zu einem Ende kommt oder die Geduld verliert. Zu dünnes Papier könnte bei harten oder ‚spitzen‘ Farben reißen, bei zu dickem könnte sich der Strich in ihm verlieren.

An dieser Stelle außerdem der Verweis auf den unter 5.1 bereits besprochenen Vorteil des eigenen Erfahrungswissens, ohne den jene einflussreichen Faktoren nur schwer berücksichtigt werden könnten.

6.2.2 Wie der Zufall so will – Übungen zum Abbau von Blockaden

Außerordentlich wichtig sind so genannte Aufwärmübungen zu Beginn der Arbeit mit einer Gruppe. Die körperlichen und verbalen Aktivitäten dienen zur Auflockerung der Stimmung und dem Enthemmen der Teilnehmer untereinander, aber auch für sich selbst. Ebenfalls bekannt sind sie als Kennenlern-Spiele, meist im interaktiven Gruppenkontext. Da diese aber nur peripher die Thematik berühren, wird an diesem Punkt auf eine ausführliche Erläuterung verzichtet und lediglich auf die unter 4.3 genannten Maßnahmen zur Schaffung einer ‚kreativen Arbeitsatmosphäre‘ verwiesen. Bedeutungsvoller im Zusammenhang sind Aufwärm- und Lockerungsübungen, die das Gestalten selbst betreffen und die Hemmungen vor dem ‚ersten Strich‘ mindern sollen.

Bildnerische Betätigung im Erwachsenenalter ist eher unüblich, zumindest unüblicher als der verbale Austausch. Aus diesem Grund sind Betätigungen gestalterischer Art unverfänglicher und weniger angstbesetzt, da sie noch den phantastischen und träumerischen Charakter der kindlichen Naivität besitzen, der seit der Kindheit unweigerlich damit verbunden wird. Aber auch wenn Kinder zunächst eher einen Zugang zu bildnerischen Tätigkeiten als vergleichsweise Erwachsene besitzen, sind sie nicht frei von Hemmungen. Limper beschreibt in diesem Kontext bspw. ein Erlebnis mit zwei jungen Mädchen, denen die Sauberkeit ihres Deckfarbkastens von höherer Priorität als seine Funktionalität war.⁴⁴⁸ Dort spielen zum Beispiel auch Angst vor Misserfolg, die Vorstellungen von ‚künstlerischem Können‘ und Kunst im gesellschaftlichen Verständnis – wie bereits unter 4.2 erläutert – eine große Rolle. Die ‚Angst vor dem leeren Blatt‘ hingegen ist jedoch nichts Unübliches.

Eine einfache Methode zur Überwindung von Blockaden ist die Auseinandersetzung mit dem Material selbst. Dies bedarf weder Hintergrundwissen noch thematischer Motivation, sondern einzig und allein der Neugier und Experimentierfreude. In Anlehnung an Max Ernsts Begriff der ‚befreienden Verfahren‘ sollen die nachfolgenden Übungen als Einstieg zur bildnerischen Gestaltung dienen und die Angst vor dem ersten Strich nehmen; sie können aber auch zur Themen- und Materialfindung genutzt werden. Die Verfahrensweisen eignen sich für jeden beliebigen Kontext, da der Zufall eine große Rolle spielt und das künstlerische Experiment deshalb mit seinem relativ ungeplanten Ausgang vor der bewussten Gestaltung steht. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass jeder Teilnehmer ein ‚gutes Ergebnis‘ erzielt. Gerade weil der Weg von der Idee zum Produkt in den meisten Fällen nicht den eigenen Vorstellungen entspricht, eignen sich diese Techniken besonders, um das ‚Scheitern‘ als völlig legitime, wesensstypische Eigenschaft begreifbar zu machen.⁴⁴⁹ Dies stellt insbesondere während der Pubertät eine hilfreiche Unterstützung zur Bewältigung solcher Situationen dar und bietet Raum für Erprobungen im Umgang damit.

Eines der populärsten Verfahren ist der so genannte ‚Blinde Kritzel‘. Hierzu schließt der Teilnehmer die Augen und lässt sein Malwerkzeug – ganz gleichgültig ob Pinsel, Stift, Kreide oder Finger – locker und spielerisch aus einer spontanen Bewegung heraus über das Papier gleiten. Daraufhin betrachtet er die entstandenen Formen und Linien von allen Seiten und gibt sich seinen Gedanken hin, ohne dabei eine bestimmte Absicht zu verfolgen. Dies kann alternativ auch mit einer konkreten Vorstellung, aber geschlossenen Augen beim Zeichnen geschehen oder mit geöffneten Augen und der Hand, die man üblicherweise nicht benutzt.

⁴⁴⁸ Vgl. Limper 2006, S.17

⁴⁴⁹ Vgl. Rieß 2012, S.4f

Ein ähnlicher Zugang ist der über die Farbe selbst. Man wählt eine Farbe aus und erforscht sie, indem man bspw. Linie und Formen in verschiedener Dicke, Größe und Farbkonsistenz malt. Man kann sie auf unterschiedliche Schattierungen, Stimmungen und Harmonien untersuchen. Alternativ kann man seine Lieblingsfarbe und die Farbe, die einen am wenigsten anspricht wählen und diese in einen Dialog treten lassen.⁴⁵⁰ Durch diese Auseinandersetzung bekommt der Teilnehmer ein Gespür für die jeweilige Farbe bzw. das Material und kann sich einen gewissen Grad an Sicherheit erarbeiten, auf dem er dann im weiteren Verlauf aufbauen und sich weiter entwickeln kann.

Hierzu eignen sich auch Verfahren mit Aquarell-, Acryl- oder Wasserfarbe. Durch die den Farben innewohnende Dynamik ergeben sich viele Möglichkeiten, diese zu nutzen. Zerknüllt man das Papier und streicht es nach dem Trocknen wieder glatt, ergibt sich eine einzigartige Struktur, die sich weiter ausgestalten lässt. Ebenso verhält es sich mit den Tropfen, die sich auf dem Papier eigenständig ausdehnen und so nahezu von selbst ein Bild malen. In diesen scheinbar willkürlichen Prozess kann man aber auch aktiv eingreifen, in dem man das Papier bspw. anhebt und dreht, es faltet oder die Farbe in die gewünschte Richtung bläst. Einen ähnlichen Effekt erreicht man mittels des Schnurdrucks, bei dem man ein in Farbe getränktes Stück Schnur aus der Mitte eines gefalteten Papiers herauszieht und durch den Druck auf beiden Seiten relativ unkontrollierbare Linien und Formen entstehen. Alternativ bieten in Farbe getauchte Murmeln, Kugeln und Kreisel ebenfalls ausreichend Spielraum und Forschungsgegenstand zur Untersuchung von Kontrolle und Zufall. In allen Fällen sollte den Kindern genügend Zeit eingeräumt werden, die entstandenen Gebilde noch frei auszugestalten und anschließend zu besprechen.

6.3 Kind, Kunst und Kompensation – Wesentliche Themenfelder

Um den natürlichen Entwicklungsprozess nicht zu stören, sollten dem Kind in jedem Alter bestimmte Dinge erlaubt und ermöglicht werden, um seine Fähigkeiten frei entfalten zu können. Ein tief greifender Aspekt in diesem Prozess ist eine überstrenge Reinlichkeitserziehung, aber auch sonstige übermäßige Beschränkungen im ‚Erfahren und Entdecken der Welt‘ oder Ausleben der eigenen Gefühle. So wie ein karger Wortwechsel zwischen dem Kind und seiner Umwelt bspw. zu Sprachstörungen führen kann, können auch andere Einengungen dazu beitragen. Ein Kind erfährt seine Umwelt zunächst vorrangig haptisch – erst mit dem Mund, dann später mit den Händen. Besonders im dritten Lebensjahr haben viele Eltern Probleme mit dem Forschungsdrang ihrer Kinder und die damit verbundenen Interessen in verschiedene Materialien, worunter auch Matsch, Dreck, Sand, Müll oder der eigene Kot fallen. Speziell die letztgenannte Substanz führt meist zu einer regen Auseinandersetzung zwischen Kind und Eltern,

⁴⁵⁰ Vgl. Aissen-Crewett 1987, S.85

basierend auf beidseitigem Unverständnis. Schottenloher sieht hier die Ursache für viele Störungen oder Verhaltenszwänge – so ist bspw. das ‚Einbehalten‘ die Folge dessen und kann dazu führen, dass diese Kinder auch später – im übertragenen Sinne - nur schwer aus sich heraus können, in ihrer Spontaneität und Kreativität gehemmt sind und ständig Angst haben, etwas falsch zu machen.⁴⁵¹

Dementsprechend gibt es gerade im Kindes- und Jugendalter spezielle Felder, die besonders attraktiv und relevant sind. Anbieten würde sich bei Grundschulkindern das Arbeiten mit Selbstportraits, Varianten des szenischen Spiels wie Schatten- oder Maskenspielen, ‚Kennenlern-Spiele‘ von anderen Personen oder Rollenvorstellungen und in diesem Zuge auch das Verkleiden oder Anlegen biographischer Sammlungen.⁴⁵² Jugendliche in ihrer Umbruchsituation testen sich gern in verschiedenen Rollen oder Selbstinszenierungen und hegen großes Interesse am Fremden, Surrealen und Möglichen – aber auch an Proportionen, Kompositionen und ‚künstlerischem Können‘. Collageartiges Zusammenfügen, Ironisieren, Karikieren und Übertreibungen werden verstärkt als gestalterische Ausdrucksmittel eingesetzt.⁴⁵³ Neben der Wahl des Materials sollte ebenfalls inhaltlich auf die Wünsche und Bedürfnisse der Heranwachsenden eingegangen und jene Themen gewählt werden, mit denen sie sich zu diesem Zeitpunkt beschäftigen. Sinnvoll ist es deshalb vor allem auf jene Aspekte einzugehen, die sich verändern – die eigene Person, der eigene Körper und die Kommunikation zwischen diesen, aber auch zu anderen Menschen. Im Nachfolgenden wird aus diesem Grund nicht zwischen prozess- oder ergebnisorientierten Übungen unterschieden, sondern in die Bereiche Identität und Polarität, Körper und Wahrnehmung und Kommunikation gegliedert.

6.3.1 Identität und Polarität

Kinder und Jugendliche befinden sich in einer Welt aus Gegensätzen und Polaritäten, sind fortwährend hin- und hergerissen zwischen Zuwendung und Unabhängigkeit, zwischen dem Bedürfnis nach Zärtlichkeit und Geborgenheit und dem Willen selbstständig und tapfer zu sein. Zwischen dem Wunsch einer guten Leistung in der Schule zu erbringen, um die Eltern stolz zu machen und der Unlust zu lernen und lieber mit Freunden zu spielen. Später auch vermehrt zwischen der Wahrung ihres Images und dem Ausleben der eigenen Gefühle, um zum Beispiel die Gruppenzugehörigkeit nicht zu gefährden. Zwar bezieht sich Dannecker im Folgenden auf die Inhalte einer Kunsttherapie, die Präsenz eigener Gestaltungen gilt jedoch ebenso im Allgemeinen: »*Die Berührbarkeit und Beständigkeit von künstlerischen Produkten bilden besonders günstige*

⁴⁵¹ Vgl. Schottenloher 1983, S.26f

⁴⁵² Vgl. Kirchner 2012, S.5f

⁴⁵³ Vgl. Ebd.

Faktoren in der Behandlung, weil dem Patienten geholfen wird, ein Gefühl für seine Identität, Autonomie und seinen Selbstwert zu entwickeln.«⁴⁵⁴

Kinder sind darüber hinaus meist verwirrt, wenn sie Wut auf die Personen verspüren, die ihnen am Nächsten sind, weil sie nicht verstehen können, wie Zorn und Liebe zeitgleich auf ein einziges Subjekt projiziert werden können. Besonders in der Trotzphase werden Wutanfälle mit Gewalt oder Drohungen gänzlich unterdrückt – dabei ist es zunächst das einzige, kindliche Mittel mit dem sie sich artikulieren und ausdrücken, auf sich aufmerksam machen können.⁴⁵⁵ Haußer verweist an dieser Stelle auf die Bedeutsamkeit wesentlicher Kriterien der Identitätsbildung mit der Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung, Selbsteinschätzung und Selbstbewertung und damit auf Kompetenzen, die insbesondere mit der ästhetischen Bildung entwickelt werden. »*Was einen emotional nicht berührt [...] wird auch nicht identitätsrelevant.*«⁴⁵⁶

Schottenloher führt hierfür einige Übungsvorschläge an, die sich dieser Problematik annehmen und zu einem klareren Bewusstsein der Teilnehmenden führen können. An dieser Stelle sei ‚Wie ich bin, sein möchte und nicht sein darf‘ im Wesentlichen vorgestellt.⁴⁵⁷ Ziel dieser Übung ist es, sich über seine Stärken und Schwächen, aber auch sein Wirken und Fühlen bewusster zu werden. Für jüngere Kinder empfiehlt es sich mit einer Phantasiereise zu beginnen bzw. die Aufgabe prinzipiell bildhafter zu gestalten. Anbieten würde sich hier das Gedankenspiel von zwei Türen oder ‚Zauberspiegeln‘, hinter denen sich jeweils das verbirgt, was man gerne sein möchte oder gut an sich findet und im Pendant das Gegenüber des Hässlichen und Ungemochten. In allen Fällen sollen die Beteiligten genau beobachten, wie sie aussehen, was sie fühlen, wie sie sich verhalten und wie sich andere in Bezug auf dieses ‚Selbstbild‘ verhalten könnten. Anschließend sollen beide ‚Welten‘ gemalt oder gezeichnet werden.

Bei dieser Übung kann zwar schon allein die Auseinandersetzung förderlich sein, dennoch ist es äußerst wichtig im Nachhinein darüber zu sprechen, wenn auch der sozialpädagogische Aspekt nicht vernachlässigt werden soll. Dies kann im Einzelgespräch, aber auch in der Gruppe geschehen – wobei letzteres meist fruchtbarer ist, da sich viele verschiedene Eindrücke, Assoziationen und Perspektiven erschließen lassen. Häufig erfahren die Beteiligten besonders bei den Selbstbildnissen große Überraschungen, da sich die Selbst-Empfundenheit nur selten mit der Selbstwirkung auf andere deckt. Die scheinbar negativen Seiten lassen häufig auf vitale und kräftige Impulse schließen, die von der Person selbst aber als aggressiv und unangepasst gedeutet und deshalb verborgen oder nicht ausgelebt werden. Die scheinbar positiven Aspekte bewegen sich meist im scheinangepassten, oberflächlichen Bereich der verinnerlichten

⁴⁵⁴ Aus: Dannecker 2000, S.12

⁴⁵⁵ Vgl. Schottenloher 1983, S.66 und 69f

⁴⁵⁶ Haußer zit. In Kirchner 2012, S.9

⁴⁵⁷ Vgl. Schottenloher 1983, S.79

gesellschaftlichen Werte.⁴⁵⁸ Obwohl diese Aufgabe nicht zwingend figurativ gelöst werden muss, sondern sich auch abstrakten Ausdrucksmitteln bedienen werden kann, empfiehlt sie sich frühestens ab dem Grundschulalter.

Ähnlich verhält es sich mit der Übung zum ‚gefühlten Selbstportrait‘.⁴⁵⁹ Ziel ist ein eher empfindungs- als verstandesmäßig geleitetes Zeichnen, das die Wahrnehmung körperlicher, ganzheitlicher und intensiver werden lässt. Die visuell-kognitive Kontrolle entfällt dadurch, was befreiend, aber auch teilweise verunsichernd wirken kann. Bei dieser Übung soll der Blick konstant auf das Spiegelbild gerichtet sein, das sich unmittelbar neben dem Zeichenblock befindet. Dadurch soll verhindert werden, dass das Auge zwischen Blatt und Spiegel pendelt und somit lediglich doch nur ein ‚Erinnerungsportrait‘ entsteht. Demzufolge wird ein ‚blindes‘ Portrait gezeichnet, das allein intuitiv geleitet wird. Vielen fällt es schwer das Produkt nicht als Abbild zu sehen, das zusätzlich alles andere als wirklichkeitsgetreu zu sein scheint. Wichtig ist deshalb, dass eine Reflexion zum einen keinesfalls fehlen darf, zum anderen die Aufmerksamkeit von der Erscheinung auf die Erfahrungen im Arbeitsprozess und deren Ablesbarkeit in den Bildern gelenkt werden muss. Es sollte verdeutlicht werden, dass nicht das Ergebnis entscheidend ist, sondern der Prozess in seinen vielfältigen Formen des Experimentierens und Ausprobierens.⁴⁶⁰

Für jüngere Kinder bietet sich die Thematisierung des ‚Gefühle-ausdrückens‘ an. Die Beschäftigung mit Gefühlen impliziert eine empathische Auseinandersetzung mit sich selbst und anderen – Ein karges Repertoire in Zeiten, in denen Heranwachsende oft auf sich allein gestellt sind. Häufig lernen Kinder außerdem mit so genannten ‚negativen‘ Emotionen wie Trauer, Angst, Niedergeschlagenheit oder Wut nicht umzugehen, da sie gesellschaftlich tabuisiert und dementsprechend auch von den Eltern meist nicht zugelassen werden [können].

Ziel dieser Übung ist das Kennenlernen verschiedener Ausdrucksmöglichkeiten ihrer eigenen Mimik und der anderer, um diese angemessen interpretieren zu können. Dadurch lässt sich die Empathiefähigkeit verbessern und legt in großem Maße die Grundsteine für mögliche Perspektivwechsel. In Auseinandersetzung mit dem Mienenspiel des Gesichts als Ausdruck seelischen Empfindens und Erlebens sollen die Kinder ein Bewusstsein für eine Zeichensprache entwickeln, die auf nonverbaler Ebene fähig ist Mitteilungen zu überbringen.⁴⁶¹ Kraemer schlägt dazu impulsgebende Fragestellungen vor, wie »*Was sind Gefühle? Welche gibt es? Wie kann ich meine Gefühle sichtbar machen? Und umgekehrt: Wodurch erkennen wir eigentlich, wie sich unser Gegenüber fühlt?*«⁴⁶² Durch eine genaue Wahrnehmung lernen die Kinder sich selbst, ihre und fremde Gefühle besser kennen;

⁴⁵⁸ Vgl. Schottenloher 1983, S.69

⁴⁵⁹ Nach Rother 2000, S.11f

⁴⁶⁰ Vgl: Aissen-Crewett 1987, S.21

⁴⁶¹ Vgl. Kraemer 2012, S.33 und Sendera 2011, S.358f

⁴⁶² Vgl. Kraemer 2012, S.32

durch eine stetige Selbstreflexion und dem Beschreiben und Gestalten der eigenen Gefühle können sie lernen, besser mit ihnen umzugehen und sie zu bewältigen.⁴⁶³ Hierfür schlägt Kraemer ein Pantomimenspiel zum Einstieg vor, bei welchem sich die Kinder ein Gefühl ausdenken bzw. aussuchen sollen, um es dann jeweils nacheinander vor der Gruppe darzustellen. Diese rät und deutet jenes gewählte Gefühl reihum, bis jedes Kind einmal vor die Gruppe treten durfte.⁴⁶⁴ Für die praktische Durchführung in einer ersten Klasse fotografierte Kraemer außerdem einzelne dargestellte Gefühle der Kinder, um diesen in der zweiten Sitzung durch eigene Farbmischungen Ausdruck verleihen zu können.

6.3.2 Körper und Wahrnehmung

Sich zu entwickeln bedeutet sich Grenzerfahrungen auszusetzen. Besonders im Alter um die Pubertät sind diese wesentlicher Bestandteil des Alltags, ebenso aber auch die Thematik des eigenen, sich verändernden Körpers. Dieser bildet die persönliche Grenze einer inneren zur äußeren Welt. Jugendliche bringen häufig von sich aus das Thema ins Gespräch, auch wenn es hierbei meist eher um ein vergleichendes Abwägen von Äußerlichkeiten, Maßen oder Leistungsvermögen auf sportlichem oder sexuellen Gebiet geht. »Vor allem eins hat der Körper zu sein: attraktiv.«⁴⁶⁵ Wie Schottenloher bereits anmerkte, hat das eigene Körperempfinden in solchen Diskussionen meist keinen Platz. »Identitätsprägung während und nach der Pubertät realisiert sich jedoch sehr wesentlich über ein permanentes Bewusstsein körperlicher Befindlichkeiten. Bildnerische Mittel ermöglichen auf prägnante Art und Weise, diesem ganz individuellen Körperbewusstsein nachzuspüren und es zu visualisieren.«⁴⁶⁶ Hierbei geht es um die Förderung des Sich-Annehmens und der Einsicht, dass nicht nur die äußere Erscheinung einer Person für ihre Unverwechselbarkeit steht, sondern auch die psychische Repräsentanz, ihre Lebendigkeit und Ausstrahlung, Kraft und Selbstbewusstsein. Der Heranwachsende sollte ermutigt werden, einen Blick nach Innen zu wagen und sich nach Außen zu zeigen.⁴⁶⁷ Im Hinblick auf die gegenwärtig übermittelten Botschaften auf sämtlichen Medien zeigt sich jedoch, dass sich auch hier überwiegend mit Model-Maßen, ewiger Jugend und Schönheit, bestimmten körperlichen Leistungen oder gar künstlichem Nachhelfen beschäftigt wird.

Zwar muss hier im gestalterischen Prozess nicht zwingend die eigene Person fokussiert werden, da Selbstreflexion auch in Transferprozessen stattfindet, dennoch eignen sich einige Aufgabenstellungen gezielt für diese Thematik.⁴⁶⁸ Besonders Jugendliche sind überwiegend interessiert an medialen Vorbildern und Idolen, in ihrer persönlichen

⁴⁶³ Kraemer ebd.: Wie fühle ich mich? Wie drücke ich mein Erleben aus, wie teile ich es anderen mit? Mache ich das bewusst oder ohne mein Wissen, indem z.B. mein Gesicht automatisch meine Stimmung nach außen trägt? Was veranlasst mich, so zu fühlen?

⁴⁶⁴ Vgl. Kraemer 2012, S.32

⁴⁶⁵ Aus: Seumel 2006, S.29

⁴⁶⁶ Ebd.

⁴⁶⁷ Ebd. S.30f

⁴⁶⁸ Vgl. Kirchner 2012, S.13

‚Umbruchsituation‘ aber auch offen – und häufig dankbar – für experimentelle Herangehensweisen.⁴⁶⁹ Zunächst spielt diese jedoch keine Rolle, denn schon allein durch das ‚Gegenübertreten-Können‘ und die dadurch entstehende Distanz kann Selbstreflexion ermöglicht und angeregt werden.⁴⁷⁰ So äußerte sich bspw. eine Schülerin: *»Ich hab‘ mir [...] durch mein Selbstbild zum erstem Mal wirklich Gedanken über mich selbst gemacht [...]. Es ist leichter, sich über andere Gedanken zu machen, als über sich selbst.«*⁴⁷¹

Es gibt viele Möglichkeiten Selbstbilder herzustellen, die wesentlichste Art der Selbstdarstellung ist der Abdruck bzw. die Spur des Körpers oder eines Körperteils. Nach anthropologischer Auffassung ist dieser Abdruck als Moment der Berührung des Körpers mit der Materie von großer Bedeutung.⁴⁷² Es entstehen visuell wahrnehmbare Formen, die vor allem im Kontext des eigenen Eingrenzens hilfreich sein können. Zwei Möglichkeiten betonen insbesondere diese eigenen Körpergrenzen und regen zur intensiven Beschäftigung damit an: Das Abnehmen von Gipsabdrücken und die sogenannte Körperumrisszeichnung.⁴⁷³ Das Abnehmen von Gipsabdrücken ist außerdem ein sehr sinnlicher Prozess, in dem die Haut erst eingecremt werden muss und dann mit nass-kalten Gipsstreifen überdeckt wird: Übermäßige Bewegung ist – je nach Körperteil – zunächst ausgeschlossen, da das Objekt erst antrocknen muss.

Bei der Umrisszeichnung, auch ‚body tracing‘ genannt, liegt die Betonung auf dem Ganzen des Körpers und seiner Geschlossenheit. *»Wenn der Körper umfahren ist, löst sich das Kind vom Papier und tritt sozusagen seinem Abbild gegenüber, was oft großes Erstaunen auslöst. Die Umrisslinie betont die Geschlossenheit des Körpers, sie ist klarer, aber auch abstrakter als Spiegelbild und Fotografie [...].«*⁴⁷⁴ Im Gegensatz zu Spiegelbild oder Fotografie hat sie aber ebenso den Vorteil der Präsenz, den sie unabhängig der An- oder Abwesenheit des Spurgebers erhält.⁴⁷⁵

6.3.3 Kommunikation

Unter ‚kommunikativem Malen‘ oder ‚dialogischem Gestalten‘ versteht man Übungen, die sich direkt auf die Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit auswirken und diese sensibilisieren, erweitern und vertiefen. Der Aspekt der Verständigung steht im Vordergrund und ermöglicht ein nonverbales Gespräch zwischen den Beteiligten untereinander, welches in seinem Ausmaß auf wörtlicher Ebene wahrscheinlich nie stattgefunden hätte. Diese Art der Erfahrungen folgt den bereits genannten Zielen der Sozialpädagogik und lebt von der Substanz als Gruppen- oder Partnerarbeit, stärkt das

⁴⁶⁹ Vgl. Schacht 2009, S.56 und Kirchner 2012, S.13

⁴⁷⁰ Vgl. Kirchner 2012, S.5

⁴⁷¹ Zit. In Schacht 2009, S.57

⁴⁷² Vgl. Wichelhaus 2000a, S.8

⁴⁷³ Nach Müller 1999, S.116-118

⁴⁷⁴ Aus: Müller 1999, S.118

⁴⁷⁵ Vgl. Wichelhaus 2000a, S.8

Wir-Gefühl, schult aber gleichzeitig auch die soziale Wahrnehmungsfähigkeit und den Blick auf die eigene Selbstwirksamkeit. Viele allgemeine Aspekte von Kommunikation und Interaktion bilden hier das zentrale Thema: Annäherung und Aushalten von Nähe, Raumgeben und Raumnehmen, Orientierung und Verortung der eigenen Person, Kontakt aufnehmen und zurückweisen, auf einer Stelle bleiben oder sich in die Bewegung des anderen einfügen.⁴⁷⁶

In diesem Zusammenhang ist es auch von großer Bedeutung sich über die Zusammenstellung der jeweiligen Gruppe oder Paare im Klaren zu sein und sich die Möglichkeit der Hinführung in eine bestimmte Richtung bewusst zu machen. Lässt man zwei eher dominante Personen miteinander arbeiten, besteht die Gefahr eines Durchsetzungskonflikts – dieser kann ausarten und in Streit enden oder aber beiden ihre Grenzen aufzeigen und bewusst werden lassen, sich selbst von Zeit zu Zeit ein wenig zurückzunehmen. Lässt man einen eher zurückhaltenden und einen eher dominanten Teilnehmer miteinander arbeiten, könnte sich erstgenannter noch weiter zurückziehen oder aber auch angespornt fühlen, sich selbst zu behaupten und für seinen ‚Raum‘ zu kämpfen. Auch können so Personen in Kontakt treten, die sich kaum oder gar nicht füreinander interessieren oder in einem schwierigen Verhältnis zueinander stehen.

Mehrwert dieses prozessorientierten Verfahrens ist die Sichtbarmachung von Kommunikationsbewegungen, die auf diese Weise unmittelbare, aber ‚harmlose‘ Reaktionen ermöglicht. Erwiesenermaßen können nonverbale Erfahrungen, welche durch dialogische Zeichenmethoden gewonnen wurden, ebenso die verbale Kommunikation unterstützen, ergänzen oder sublimieren und sich somit auch positiv auf die allgemeine Gruppendynamik auswirken.⁴⁷⁷ In einer von Marquardt durchgeführten Studie kommt es zu einigen grundlegenden Übereinstimmungen zwischen verbalen und nonverbalen Kommunikationsstrukturen, weshalb sich solche Bilddialoge ebenso für das Aufzeigen von gestörten oder beeinträchtigten kommunikativen Fähigkeiten eignen und sich auf dieser Basis dann bearbeiten lassen.⁴⁷⁸

Es gibt mehrere Ausführungen und Variationen des kommunikativen Malens, welche auf die jeweilige Gruppengröße und –situation zugeschnitten werden müssen. Die Grundlage bietet ein großformatiger Maluntergrund, an dem zu mehreren gearbeitet wird. Je nach Zweck und Umfang können sich bspw. vier Personen um einen Tisch herum setzen und jeweils von einer Ecke aus in die Mitte des Blattes malen oder zeichnen, die dann gemeinsam gestaltet wird. Eine Möglichkeit wäre aber auch die Plätze zu wechseln, das Blatt zu drehen oder jeden Teilnehmer lediglich mit einer Farbe oder Form arbeiten zu lassen.

⁴⁷⁶ Vgl. Marquardt 2006, S.14

⁴⁷⁷ Ebd.

⁴⁷⁸ Ebd. S.15

»Wenn ich sauer und wütend bin, kann ich toben und brüllen.«⁴⁷⁹



Abb.15: Illustration zu ‚Wut‘ in ‚Ich und meine Gefühle‘, S.11

⁴⁷⁹ Aus: Kreul 2007, S.11

7. Der wilde Löwe und das Känguruh –

Ein praktischer Versuch zu Mimik, Körperempfinden und Gefühlen

»Das bin ich!
Guck mal, das bin ich!«
- E, [4;6]

Angelehnt an ‚Gefühle sind wie Farben‘⁴⁸⁰, ‚Body Tracing‘⁴⁸¹ und das illustrierte Kinderbuch ‚Ich und meine Gefühle‘⁴⁸² ist ein Konzept entstanden, welches die Kinder schrittweise an das Themenfeld Gefühle haben – Gefühle akzeptieren – Gefühle zeigen heranführen soll. Als fundamentaler Aspekt der Identitätsentwicklung wurden der Umgang mit den eigenen Gefühlen und die Beziehung zu sich selbst herausgearbeitet – dies soll auch im Nachfolgenden thematisiert und in der Praxis erprobt werden.

Das ‚Funktionieren‘ des Erwachsenen wirkt sich zwangsläufig auf die Entwicklung des Kindes aus – ganz gleich, ob es sich um die eigenen oder fremde Kinder handelt und wie man darüber spricht. Heranwachsende orientieren sich an ihren Vorbildern, den Erwachsenen, und übernehmen unbewusst deren Verhaltens- und Reaktionsmuster, vor allem auf nonverbaler Ebene. Diese bestehen in diesem Kontext jedoch häufig aus dem Verbergen oder Übergehen von Gefühlen und eben jenem ‚Funktionieren‘, das für viele in dieser Gesellschaft unausweichlich scheint. Gefühle im Allgemeinen werden von außen darüber hinaus vorschnell bewertet, ‚negative‘ Gefühle teilweise sogar bestraft.⁴⁸³ »Dadurch erfahren Kinder, dass es sehr problematisch und unangenehm sein kann, wenn man seine Gefühle zeigt. Sie fangen an, diese zu überspielen und zu verdrängen und schränken damit ihre Persönlichkeit ein.«⁴⁸⁴ Wie unter Punkt 2 dieser Arbeit bereits erläutert, fällt es deshalb vielen Menschen schwer ein gesundes Verhältnis zu sich selbst und den eigenen Emotionen aufzubauen, weil sie es nie gelernt haben. »Inwieweit man seine Gefühle kontrolliert oder ihnen freien Lauf lässt, ist ein Lernprozess und ein Ausprobieren von Grenzen.«⁴⁸⁵ Hinzu kommt die zweifelhafte Annahme, dass Heranwachsende erst ab einem bestimmten Alter *verstehen* könnten, worum es eigentlich ginge – so auch bspw. die herangezogene Literatur mit der Empfehlung ‚Emotionale Entwicklung für Kinder ab 5‘. Betrachtet man die kindliche Entwicklung wird jedoch deutlich, dass sie nur so viel verstehen *können*, wie sie gezeigt bekommen. Seit dem Tag der Geburt hat jeder Mensch Gefühle, Empfindungen und Emotionen, die es auszuloten, zu erforschen und kennen zu lernen gilt. Wut, Trauer, Enttäuschung, Freude, Müdigkeit, Frust, Angst, Frohsinn – all jenes ist stets vorhanden und nichts von dem verschwindet, nur weil es sich [noch] nicht in Worte fassen lässt. Dementsprechend kann eine

⁴⁸⁰ Vgl. Kraemer 2012, S.32-35

⁴⁸¹ Vgl. Müller 1999, S.117

⁴⁸² Kreul 2007

⁴⁸³ Vgl. ebd.

⁴⁸⁴ Aus: Kreul 2007, Vorwort

⁴⁸⁵ Ebd.

angemessene Auseinandersetzung und Beschäftigung mit dieser Thematik nicht früh genug beginnen. Insbesondere der letzte Satz im Vorwort der Autorin drückt aus, was mit dieser Übung erreicht werden soll: »Es will aber auch Mut machen, zu allen Gefühlen zu stehen.«⁴⁸⁶

7.1 ‚Ich bin gut so, wie ich bin‘ – Darstellung des Konzepts und Zielsetzung

Die nachfolgenden Methoden und Aufgaben sind vor dem Hintergrund der kompensatorischen Funktion und der praktischen Umsetzbarkeit ausgewählt worden, welche darüber hinaus an die Altersgruppe drei bis sechs angepasst worden sind. Wünschenswert für eine umfassende Betrachtung wäre eine Zusammensetzung der Gruppe aus jeweils zwei Kindern einer Altersstufe – sprich zwei Dreijährige, zwei Vierjährige, zwei Fünfjährige und zwei Sechsjährige – um zum einen zu untersuchen, inwiefern eine Auseinandersetzung mit der emotionalen Entwicklung altersabhängig ist und zum anderen, um den jüngeren Kindern durch die Älteren möglicherweise eine Unterstützung bieten zu können.

Das Projekt soll wöchentlich an vier aufeinanderfolgenden Terminen stattfinden, wobei der letzte davon eher einer Notfall-/Nachrückstunde entspricht, falls es zeitliche Komplikationen geben sollte bzw. damit eine Feedbackrunde ohne Zeitdruck garantiert werden kann. Da die Kinder nach dem Wochenende stets vermehrten Redebedarf zu haben scheinen, werden diese Termine montags platziert. Eine Sitzung umfasst dabei etwa eineinhalb bis zwei Stunden und soll zwischen dem morgendlichen Sitzkreis um 10⁰⁰ und dem Mittagessen um 11⁴⁵ im von der Einrichtung selbst gestalteten ‚Kreativraum‘ stattfinden. Da diese Räumlichkeiten ebenso eher begrenzt sind, muss die Gruppengröße möglicherweise reduziert werden.

Sitzung I⁴⁸⁷

Um die Kinder auf das Thema einzustimmen, sollen sie zu Beginn der Sitzung zunächst Tiere und ihre zugeschriebenen Charakteristika nachahmen – darunter bspw. ein wütender, brüllender Löwe oder ein brummiger, schwerer Bär. Dieses Warm-Up ist dem Darstellenden Spiel entnommen und soll die Kinder zum einen lockern und zum anderen verdeutlichen, dass bspw. auch lautes Brüllen in diesem Ausnahmefall erlaubt ist. Um näher auf den Aspekt des eigenen Körperempfindens eingehen zu können, wird das bereits angesprochene Buch ‚Ich und meine Gefühle‘ [Abb.15/16, S.112/115] vorgelesen, wodurch sich im Anschluss ein Gespräch über die eigenen Gefühle und/oder assoziative Situationen ergeben soll.⁴⁸⁸

⁴⁸⁶ Aus: Kreul 2007, Vorwort

⁴⁸⁷ Material: Das Buch ‚Ich und meine Gefühle‘, Blätter und Stifte, Reißzwecke, Rolle Packpapier, Kamera

⁴⁸⁸ z.B. mit Fragen wie ‚Was kennt ihr für Gefühle?‘, ‚Habt ihr eins lieber als das andere?‘, ‚Was passiert dann?‘

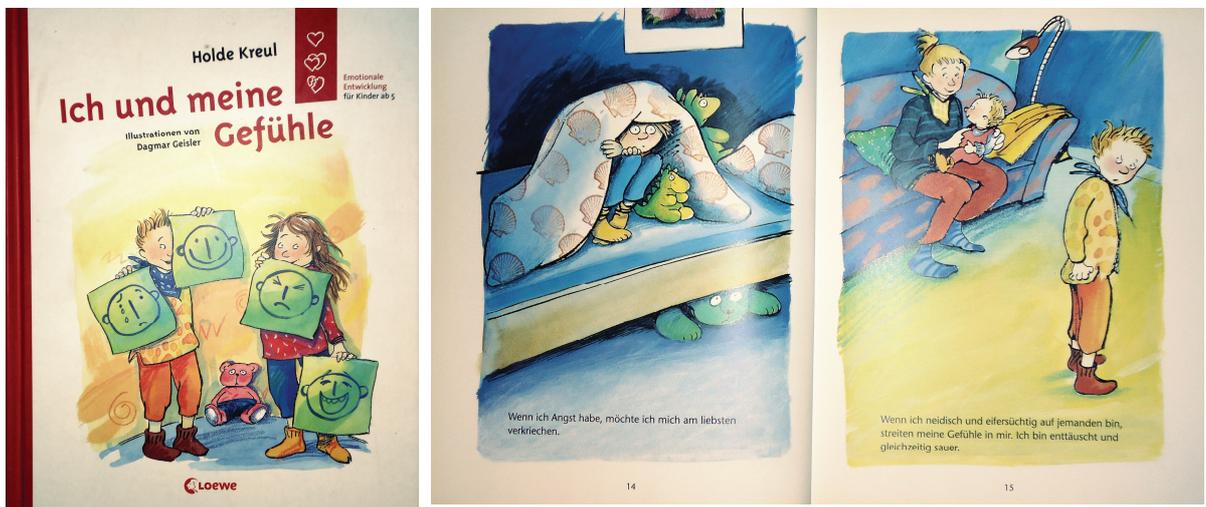


Abb.16: Cover des Buchs ‚Ich und meine Gefühle‘ und Seite 14/15

Im nächsten Schritt sollen sich die Kinder reihum ein Gefühl ‚ausdenken‘ und mimisch darstellen – die Gruppe rät und/oder deutet es und macht es zunächst einzeln, dann im Kollektiv nach.⁴⁸⁹ So kann jedes Kind erleben, wie sich eine bestimmte Emotion anfühlt, aber auch direkt reflektieren, wie sie nach außen hin wirkt. Mit Hilfe von gemeinsam gestalteten Smileys sollen die unterschiedlichen Mimiken genauer erörtert und dann zunächst an die Wand geheftet werden, um weiterhin bei Bedarf betrachtet werden zu können.

Anschließend sollen sich die Kinder in Zweiergruppen zusammenfinden und gegenseitig nacheinander ihre Körperumrisszeichnung auf Packpapier gestalten. Insbesondere der Prozess des Liegens und Umfahrens soll dabei fotografisch und/oder audio-visuell festgehalten werden, während die Kinder jeweils nach ihrem Befinden befragt werden. Sind alle Umrisszeichnungen gestaltet, können diese einzeln betrachtet und besprochen werden, die Kinder können ihre Assoziationen dazu äußern und eventuell bereits vorhandene Gestaltungsideen anführen. Zum Ausklang darf sich jedes Kind noch einmal ein Tier aussuchen und darstellen, offene Fragen können geklärt werden.

Vorbereitung für den nächsten Termin: Die fotografierten Gesichtsausdrücke der Kinder werden paarweise auf einem Blatt zusammengestellt und auf die entsprechende Anzahl der Kinder vervielfacht.

Sitzung II⁴⁹⁰

Zu Beginn sollen die Kinder noch einmal kurz die letzte Sitzung wiederholen, um einerseits eine Verknüpfung herstellen zu können und andererseits zu zeigen, was sie augenscheinlich beeindruckt hat. Ihre Stimmung können sie erneut durch die Nachahmung eines Tieres zum Ausdruck bringen. Zum Einstieg wird die Anfangssequenz des Hörbuchs ‚Die Königin der Farben‘⁴⁹¹ abgespielt. Dort begegnen die Kinder zunächst dem sanften und milden Blau, das den Himmel erfüllt und dem dynamischen, ungezügelten Rot, mit dem die Königin wild durch das Königreich reitet. Daran

⁴⁸⁹ Hier sollen auch die Fotografien der Kinder entstehen, die in der nächsten Sitzung benötigt werden

⁴⁹⁰ Material: Gestaltete Mimik-Smileys, ausgedruckte Mimik-Fotos, Audio-Datei + Abspieler + Boxen, Packpapierabschnitte, Pinsel, Fingerfarben + Töpfchen, Malhemden, Kamera

⁴⁹¹ von Jutta Bauer, gelesen von Katharina Thalbach

anknüpfend soll durch impulsgebende Fragen erörtert werden, welche Farben die Kinder bereits kennen, welche sie mögen oder nicht mögen und ob es spezielle Charakteristika einzelner Farben gibt und wie jene beschreibbar wären.

Jedes Kind bekommt die ausgedruckten Fotografien der Mimiken und soll die Gesichtsausdrücke deuten und beschreiben. Zusätzlich soll das entsprechende Pendant der Smiley-Bilder ausgesucht und erneut an die Wand geheftet werden. Wenn möglich, sollen die Kinder die einzelnen Gefühlsregungen in ihrem eigenen Körper lokalisieren, bspw. Wut im Bauch oder Scham im Gesicht. In Bezug auf die unterschiedlichen Charakteristika sollen die Kinder versuchen jedem Gefühl eine Farbe zuzuordnen bzw. anhand der Eigenschaften zusammenzuführen. Sind alle Kinder umgezogen, können sie mit der freien Ausgestaltung ihrer Körperumrisse mittels Fingerfarbe beginnen. Pinsel werden optional angeboten. Es erfolgt ein Hinweis darauf, dass das Bild nicht vollständig ausgefüllt werden muss, da in der nächsten Sitzung nochmals Zeit dafür eingeräumt wird.

Sitzung III⁴⁹²

Erneut soll anfangs die letzte Sitzung thematisiert werden. Gemeinsam werden die einzelnen Körperbilder betrachtet und bei Bedarf besprochen; Fragen nach der Farbwahl oder des Gefühls/ der Gedanken beim Gestalten können gestellt werden. Die Frage nach bestimmten Gefühlen in bestimmten Situationen sollen zum Gespräch und Austausch anregen – so können die Kinder einerseits frei über ihre Gefühle sprechen und andererseits feststellen, dass es anderen ebenso ergeht und sie nicht allein damit sind.⁴⁹³ Auf die Frage nach dem aktuellen Befinden können die Kinder optional wieder mit der Nachahmung eines Tieres antworten. Nachdem sich alle umgezogen haben, werden die Körperbilder weiter ausgestaltet. Da Kinder ohnehin meist unaufgefordert ihre Tätigkeit von sich aus beschreiben, soll dieser Fluss nicht durch Zwischenfragen gestört oder beeinflusst werden.

Sitzung IIII

Falls sich in den Sitzungen Verzögerungen, Ausfälle oder Störungen ereignet haben und sich das Projekt nach hinten verschiebt, soll dieser Termin als Nachsitzung dienen. Mindestens aber soll er für offene Fragen oder Klärung bei Redebedarf und zur gemeinsamen Reflektion offen gehalten werden, falls hierfür in der letzten Sitzung die Zeit nicht genügt.

Ziel des Versuchs ist ein offener und selbstverständlicher[er] Umgang mit Gefühlen, ganz gleich welcher Art diese sein mögen. Die Kinder sollen lernen, dass es keine *guten* oder *schlechten* Empfindungen gibt, sondern unterschiedliche, den Situationen entsprechende.

⁴⁹² Material: Packpapierabschnitte, Fingerfarben + Töpfchen, Malhemden, Kamera

⁴⁹³ Impulse können sein: Gibt es Situationen, in denen ihr bestimmte Gefühle habt? Welche sind das? Warum? Sind solche Situationen in der letzten Woche aufgetreten? Wie war das?

Es soll ein Bewusstsein geschaffen werden für die eigenen, möglicherweise noch unbekanntes Regungen, ihre Wirkungen und auch über das Vorhandensein dieser Gefühle in anderen Menschen – Empathiefähigkeit, Sensibilisierung für das [Wohl]Befinden anderer Kinder soll gefördert und auch erprobt werden. Durch den steten Wechsel vom aktiven und passiven Beteiligt-Sein soll den Kindern vermittelt werden, wie sich eine gewisse Reaktion anfühlt, aber auch auf andere auswirkt bzw. auswirken kann. Hierdurch kann das Einfühlungsvermögen für fremdes Handeln und Reagieren gestärkt und unter Umständen eher verstanden werden, aus welchen Motiven dies geschieht.

Bestenfalls hat jedes Kind letztlich ein ‚buntes‘, unterschiedlich ausgefülltes Körperbild gestaltet, das auf seine eigene Weise noch einmal hervorheben soll, dass jedes der unterschiedlichen und möglicherweise ungemochten Gefühle Teil eines Selbst ist und dazu gehört. Insbesondere soll es die ‚Normalität‘ jeglicher Gefühlsregungen verdeutlichen und darüber hinaus veranschaulichen, dass ein Mensch – stellvertretend durch die Körperbilder – unvollständig wäre, wäre dies nicht der Fall. Darüber hinaus lässt sich anhand der entstandenen Bilder erkennen, dass jeder Mensch auf seine eigene Weise ‚anders‘ und auf eine andere Weise dennoch ‚gleich‘ ist.

7.2 Erwartungsgemäß nichts anderes erwartet – Durchführung des Konzepts

Obwohl für die erste Stunde – vermeintlich – genügend Zeit zum Herantasten und Erkunden der Situation, der Gruppe und ihrer Dynamik eingeplant wurde, kam sie inhaltlich nicht über den Einstieg hinaus. Ursprünglich sollte ein Überblick geschaffen werden über Konstellation, Aufmerksamkeitsspanne und Interessenfeld, außerdem ebenso über den altersbezogenen emotionalen Entwicklungsstand und den Umgang damit. Im Nachhinein erscheint einer der Gründe dafür noch schlüssiger und schwerwiegender, als vermutet wurde: Weniger Theorie, mehr Praxis. Zwar war die Konzentration ebenso gruppenabhängig, dennoch wurde – wahrscheinlich auch aufgrund des Kreativraumes als Örtlichkeit – primär davon ausgegangen, dass die Kinder selbst und aktiv etwas gestalten dürfen/sollen. Letzten Endes waren außerdem alle Beteiligten – entgegen des im Vorhinein geäußerten Wunsches – zwischen 4;4 und 5;7 Jahre alt und sind im Nachfolgenden mit absteigendem Alter von A bis G gekennzeichnet.⁴⁹⁴

Wie eingehend bereits angeführt wurde, bestätigten die Kinder eher alters^{ungemä}ße Beschäftigungen über das Wochenende hinweg, worüber sich das Nicht-Ausgelastet-Sein montags erklären lässt.⁴⁹⁵ Darüber hinaus war jedoch ein ‚übermäßiger Redebedarf‘ bei allen Kindern deutlich zu erkennen und führte zunächst zu einem Durcheinander, da jeder seine Erlebnisse, Geschichten und Erfahrungen erzählen wollte – in der großen Gruppe kommen zwar meist alle Kinder zu Wort, aber die Konzentration auf eine [vollständige]

⁴⁹⁴ A bezeichnet dabei das älteste, G das jüngste Kind

⁴⁹⁵ $\frac{3}{4}$ der Antworten/Beschäftigungen war diejenige mit elektronischen Geräten wie Fernseher, Handy oder Laptop

‚Geschichte‘ ist selten gewährleistet. Diese Aufmerksamkeit überforderte außerdem fast alle Beteiligten zunächst, so wie die ‚Erlaubnis zu Brüllen‘. Erst nach mehrmaliger Aufforderung und ausdrücklicher Versicherung, dass das Brüllen innerhalb diesen Rahmens und mit dem Einverständnis der restlichen Gruppe ‚erlaubt‘ sei, konnte sich die Gruppe dem annehmen und entwickelte zusehends Freude daran [Abb.17].



Abb.17: Nach anfänglichen Hemmungen konnten die meisten Kinder aus sich herausgehen und ‚richtig brüllen‘ [C,D,G,E,C]

Der Mitteilungsbedarf äußerte sich außerdem in der ‚Besprechung‘ des Buchcovers [Abb. 16, S.115], welche ohne jegliche impulsgebende Fragen oder Aussagen bereits 20 Minuten in Anspruch nahm. Ebenso intensiv beschrieben die Kinder von sich aus die nachfolgenden Bilder und deuteten Mimiken, Gefühle und teils Hintergründe dessen ausführlich und in den meisten Fällen auch richtig [als Beispiel Abb.15/16, S.112/115]. Erst nachdem die Kinder nichts mehr hinzuzufügen hatten, waren sie am beistehenden Text interessiert. Aufgrund der vorangeschrittenen Zeit bis zur Einfindung der Gruppe und der intensiven Beschäftigungen mit den einzelnen Bildern/Gefühlen endete die erste Sitzung bei der Beschäftigung mit dem Buch ‚Ich und meine Gefühle‘.

Die ‚ursprüngliche‘ zweite Sitzung konnte infolge einer Krankheitswelle in der KiTa nicht wie geplant stattfinden. Da es sowohl auf Seiten der Kinder, als auch seitens der Erzieherinnen zu vermehrten Ausbrüchen kam, musste die ‚Position des Übungsleiters‘ zunächst der ‚Position als Erzieherin‘ weichen.



Abb.18: A beim Umfahren von E

Nichtsdestotrotz fand sich zunächst eine Kleingruppe von drei Mädchen zusammen [A,E,F], die nahezu eigenständig ihre Körperumrisse anfertigten und gestalteten [Abb.18]. Die Arbeit mit E war besonders interessant – wahrscheinlich, weil sie zum einen an jeder Sitzung teilgenommen hat und zum anderen in ihrem Projekt aufgegangen ist und sich auf die ‚Aufgabe‘ vollkommen eingelassen hat. Sie gehört zu den jüngeren Kindern [4;6], war außerdem die erste, von der eine Umrisszeichnung genommen wurde und hatte sichtlich viel Freude an der Ausgestaltung; nahm neben Pinsel und Zahnbürste auch Schwämme, Hände und Finger zur Hilfe und klebte Flaschendeckel auf. [Abb.19, S.119].



Abb.19, links: E. zu Beginn der Ausgestaltung mit Schwamm und Farbe, mittig: Zwischenstand, ausloten der praktischsten Variante zum Aufkleben der Deckel, rechts: Ergebnis der 2. Sitzung

Am Ende der ersten praktischen Stunde sind zwei Bilder entstanden, die unterschiedlicher nicht sein können [Abb.20]; dazwischen das Ergebnis von F, welche in vielen Situationen E nacheifert und eine Bewunderung und Nachahmung auch hier deutlich zu erkennen ist. Exemplarisch anhand der Flaschendeckel zu beschreiben, die ihren Weg erst auf das Papier fanden, nachdem E sich damit beschäftigt hatte. Die Bilder konnten Dank des separaten Kreativraumes bis zur nächsten Woche hängen bleiben und durchtrocknen.



Abb.20: Ergebnisse der 2. Sitzung, von links nach rechts die Bilder von E, F, A; A gab ihrem Selbstportrait den Titel »Rockstar-Prinzessin«



**Abb.21: B, C und G beim Umfahren Kinder gelegt.
des ersten Körperbildes**

Für die dritte und vorerst letzte Sitzung haben sich neben A, E und F, welche ihre Bilder weitermalen wollten, noch B, C und G für ein Körperbild begeistern können [Abb.21]. Im Gegensatz zur vorigen Stunde wurde hier während des Ausgestaltens erheblich mehr gesprochen und untereinander kommuniziert, ebenso aber auch mit anderen Dingen beschäftigt.⁴⁹⁶ Aus der ‚Mädchengruppe‘ war E allerdings die einzige, welche sich letztendlich wieder ihrem Bild widmete – die anderen beiden wurden abgehängt und in das Fach der

B und C beschrieben während des Malens ihre Gedanken und Motive relativ ausführlich, das Bild entwickelte sich schrittweise. G hingegen sah das Projekt auf gewisse Weise augenscheinlich als ‚Pflichtprogramm‘ und bat um Mithilfe des Ausmalens, da es ihm zu anstrengend sei. Kommentarlos füllte er seinen Umriss Stück für Stück mit wässriger Farbe. Hier unterschied sich G nicht nur von den anderen beiden [Abb.22], sondern auch zu seinen vorherigen Arbeiten mit Wasserfarbe, die stets eher kräftig in der Farbgebung waren und pastos aufgetragen wurden; hier hingegen versuchte er akribisch den Rand, die Grenzen seiner Zeichnung nicht zu überschreiten und brachte mehr Wasser als Farbe auf das Papier auf. Nach kurzer Zeit beendete er seine Ausgestaltung und interessierte sich auch nicht weiter für die der anderen. Nach dem Trocknen war von G’s Bild – vor allem im direkten Vergleich – kaum noch etwas zu sehen [Abb.22].



Abb.22: Ergebnisse der 3. Sitzung, von links nach rechts die Körperbilder von E, G, C und B

⁴⁹⁶ An dieser Stelle ein Verweis auf die beigefügten Videoaufnahmen

Insbesondere das Bild von E entspricht dem genauen Gegenteil von G's: Pastos und flächig, schwungvoll aufgetragene Farbe, die teilweise bis über den Rand des Papiers hinausreicht [Abb.23]. Im Zeitraum zwischen den beiden Sitzungen hatten sich viele der aufgeklebten Flaschendeckel gelöst, weshalb sich E dazu entschloss, sie völlig zu entfernen. Zwischenzeitlich waren stattdessen Zeitungsschnipsel aufgetragen worden, die sie vor Beginn der letzten Sitzung jedoch wieder abgenommen hatte.



Abb.23: links das Ergebnis von E nach der 2. Sitzung, rechts das Endergebnis nach der 3. Sitzung

Interessant ist auch der Vergleich der Bilder von E und G [z.B. Abb.22 links, S.120], da sie im Alter lediglich zwei Monate auseinander liegen, G sich aber bspw. verbal zurzeit besser artikulieren kann als E. Vor dem Hintergrund des Alters ist außerdem eine Tendenz der älteren Kinder hin zum Figurativen zu erkennen, die neben einem Gesicht auch bspw. eine Sonne malten [vgl. Abb.22, S.120, links Bild von B].

7.3 Mehr Praxis, weniger Theorie – Resümee und Ergebnis des Versuchs

Zentrale Aspekte, die unmittelbar zu erkennen waren bzw. sich bestätigten:

- ✓ Die Zusammenstellung der Gruppe beeinflusst das gesamte Projekt
- ✓ Mehr selber machen dürfen, weniger zuhören müssen
- ✓ Mehr Zeit für einzelne Schritte einplanen
- ✓ Flexible Gestaltung/ Improvisation ‚einplanen‘
- ✓ Die Beschäftigung mit emotionaler Entwicklung ist nur bedingt altersgebunden
- ✓ Redebedarf ist vorhanden
- ✓ Eindeutige Fragestellungen nötig, wenn begrenzte Zeit vorhanden ist

Bereits während der Entwicklung des Konzepts wurde davon ausgegangen, dass sich das Projekt in diesem Rahmen nicht umsetzen lassen wird und auch auf gewisse Weise zu ‚anspruchsvoll‘ für die gewählte Altersklasse sein wird. Zwar wurden die ausgewählten Methoden etwas herunter gebrochen, um sich der Zielgruppe annähern zu können – eine passgenaue Modifikation konnte jedoch nicht erreicht werden. Da einer der roten Fäden, die sich durch diese Arbeit ziehen, jedoch ‚Probieren geht über Studieren‘ lautet, sollte dennoch ein Versuch gewagt werden.

Es hat sich gezeigt, dass der ‚theoretische Teil‘ so knapp wie möglich gehalten werden sollte, um die Aufmerksamkeit der einzelnen Kinder nicht übermäßig auszureizen. Außerdem bezieht sich der Aspekt der Gruppendynamik überwiegend auf diese Teile des Projekts – sobald sich jeder eingefunden, seinen ‚Arbeitsplatz‘ eingerichtet hatte und sich seinem Bild widmen konnte, war die Zusammenstellung der Gruppe eher zweitrangig, wenn nicht sogar gleichgültig. Da sich der Kreativraum in unmittelbarer Nachbarschaft zu den anderen Räumen der KiTa befindet, war bspw. auch nicht auszuschließen, dass weitere Kinder in den Raum kamen, zuschauten oder auch ‚störten‘ und provozierten – dies interessierte die Malenden jedoch kaum.

Darüber hinaus musste die Erfahrung gemacht werden, dass ein Termin ohne Zeitdruck nach hinten raus besser geeignet sein wird, als der gezwungenermaßen gewählte zwischen Morgenkreis und Mittagessen. Es war ärgerlich die Kinder unterbrechen zu müssen, weil die Zeit drängte, obwohl sie gerade völlig versunken und offenbar entspannt ihr Bild gestalteten. Wider erwarten positiv funktioniert hat hingegen der Teil des Projekts, der gewissermaßen ‚zwischen Tür und Angel‘ angeleitet und beobachtet wurde, während der Großteil der Erzieherinnen aufgrund von Krankheit gefehlt haben und ihre Position eingenommen werden musste. Dadurch – und weitere Faktoren – kann die letzte Sitzung als Feedback-/Nachbesprechungsrunde bedauerlicherweise erst nach Abgabe dieser Arbeit stattfinden.

Aufschlussreich war insbesondere auch die Unterschiedlichkeit der einzelnen Kinder, die außerdem altersunabhängig in der Lage waren, Gefühle und emotionale Entwicklung zu thematisieren. Demnach kann in Bezug auf diesen Bereich nicht pauschal von einem Mindestalter gesprochen werden. Verallgemeinerbar wäre in diesem Zusammenhang viel

eher die ‚Lust zur Gestaltung‘, die jedes Kind zunächst äußerte. In Fällen wie dem von G wäre es unter Umständen von Nöten zu untersuchen, warum sich diese Gestaltung grundlegend von den bisherigen unterscheidet und mit welchen Faktoren dies zusammenhängt – ob ihn schlichtweg die Motivation verließ oder doch mehr dahinter steckt. Naheliegend, aber ebenso offensichtlich wie oberflächlich wäre bspw. die Vermutung, dass G, wie seine Ausgestaltung des Umrisses, nicht ganz anwesend zu sein scheint, dass es für ihn anstrengend ist, sich selbst und seine Grenzen zu definieren und als eigenständige Person zu agieren. Eine nähere Untersuchung sollte jedoch nicht ohne professionelle Hilfe geschehen. Im Fall von bspw. A und C wurden eindeutig Träume und Wünsche in das Portrait hinein projiziert – A wäre gern eine blonde, flippige Rockstar-Prinzessin [Abb.20, S.119], C wäre gern groß, stark und vor allem muskulös [Abb.22, S.120]. Bedenkt man die Intimität dieser Darstellungen sollte man in jedem Fall behutsam vorgehen.

Einer der bewegendsten Momente – im Hinblick auf die Thematik der sinnstiftenden Materialerfahrung auch der ‚erfolgreichste‘ – war der oben zitierte Ausspruch von E, als sie ihrem Umriss gegenübertrat und völlig fasziniert feststellte, dass es sich um sie selbst handelt. Diese Begeisterung lässt sich ebenso in der Ausgestaltung ihres Bildes ablesen.

Obwohl das Projekt schlussendlich nur teilweise dem ‚eigentlichen Konzept‘ entsprach und anders verlief, als geplant – was ja ebenso erwartet wurde und deshalb eigentlich nicht – kann man es als erfolgreiche Annäherung betrachten. Es gab Aufschluss über formale Aspekte wie Gruppendynamik, Zeitkalkulation und Konzentrationsdauer, aber auch inhaltliche Anknüpfungspunkte und Themen, mit denen sich beschäftigt wird.

Eine nähere Auseinandersetzung, aber mindestens eine Feedbacksitzung soll – trotz Beendigung dieser Arbeit – in naher Zukunft stattfinden. Des Weiteren haben viele Kinder, die entweder krank waren oder kein Einverständnis über die Verwendung von Foto- und Filmmaterial erhalten haben, den Wunsch geäußert, auch ein eigenes Körperbild zu gestalten. Dem soll ebenfalls nachgekommen werden. Ob, inwiefern und auf welchem Gebiet Kompensation im Konkreten stattgefunden hat, kann außerdem erst in dieser Nachbesprechung erfahren werden, weshalb auf eine mutmaßliche *Diagnose* diesbezüglich vorerst verzichtet wird.

Schließlich muss bezüglich des praktischen Teils erwähnt werden, dass sich Kinder und Versuchsleiter nicht fremd waren, sondern bereits etwa eineinhalb Jahre kennen und regelmäßig begegnen – auf diese Weise musste nicht erst eine Vertrauensbasis aufgebaut werden und auch die Heranwachsenden mit ihren Charakterzügen, Wesenheiten und Eigenarten waren ebenso bekannt. Dies erleichterte die Planung, aber auch die Umsetzung ungemein und sollte bei einer anderen Ausgangslage berücksichtigt werden.

8. Eine Zukunft mit Rebellion und Vielfalt

Fazit und Ausblick

Ziel dieser Studie war eine Annäherung an den Themenkomplex Kind, Kunst und Kompensation, so wie die Schaffung eines Überblicks über die Wirkungsweisen, Verhältnisse und Berührungspunkte diesen Komplex betreffend. Bei Weitem sind jene Punkte nicht vollständig behandelt worden und können mit Sicherheit jeder für sich eine gesamte wissenschaftliche Auseinandersetzung füllen. Ebenso gründet sich der weit ausholende Ansatz in jener Interdisziplinarität des Feldes, welche ihn nicht nur notwendig macht, sondern auch erklärt.

Im Zentrum dieser Arbeit stand das Individuum, das sich während seiner Entwicklung im sozialen Gefüge verorten und doch seinen Weg allein gehen, sich selbst entfalten muss. Die Frage nach kompensatorischen Wirkungsweisen bildnerischer Praxis führte zunächst über den Entsinnlichungsprozess, der sich nicht nur in den leistungsorientierten, instrumentell-technischen Systemen begründet, sondern auch die Basis bildet für eine unzureichende, unausgewogene Entwicklung im Kindesalter. Diese kinderunfreundliche Lebenswelt bietet sowohl im wörtlichen, als auch im übertragenen Sinn keinen Raum für Entfaltung und Entwicklung, weshalb es auf mehreren Eben nicht verwundert, dass Kinder eigentlich bereits das Leben Jugendlicher führen, die wiederum eigentlich bereits am Erwachsenenleben teilnehmen.

Die Untersuchungen zeigten auf, dass die allgemeine Betrachtung des Menschen als ‚maschiniertes‘ Wesen negative Konsequenzen in allen Lebensbereichen mit sich führt und vor allem im Feld zwischen Gesund- und Krankheit tief ins Gewicht fällt. Sie zeigten auch, dass der dadurch herbeigeführte Umgang mit dem Subjekt Mensch sich immer mehr von seinem Ursprung entfernt, wodurch sich schwerwiegende Konflikte eines jedes Einzelnen ergeben, die sich in der gesellschaftlichen Masse summieren. Die Betrachtung der aktuellen Forschungsmethoden und die Forderungen aus kunsttherapeutischer Perspektive haben verdeutlicht, worin Konfliktpotential verankert ist und welche Maßnahmen ergriffen werden können und müssen, um sich auch in diesem Lebensbereich wieder stärker an das Individuum annähern und ein ganzheitliches Menschenbild vermitteln zu können.

Diese ‚Entweder-Oder‘-Mentalität, welche sich durch etliche Bereiche des menschlichen Lebens zieht, zeigt sich vor allem auch in jenem Krankheits- bzw. Gesundheitsverständnis des menschlichen Organismus, wenn es bspw. um die Frage nach psychischen oder physischen Ursachen ‚einer Krankheit‘ geht. Selten berücksichtigt wird dabei das dialektische Verhältnis von Körper und Geist, die – fern jeder Esoterik – eine Einheit bilden und nicht voneinander isoliert zu betrachten sind. Ähnlich verhält es sich mit dem Aspekt der Kreativität, des menschlichen Schöpfertums. Es hat sich gezeigt, dass auch hier eine gesonderte Betrachtung nicht möglich ist.

Dennoch ist das heutige Leben geprägt vom ‚Einerseits-Andererseits‘ und dem zeitgleichen Bestehen von Überfluss und Mangel, wodurch es zunehmend schwer fällt, ein gesundes Gleichgewicht herzustellen. So verliert sich auch die Thematik um die eigene Identität in Extremen, die jedoch – wie sich gezeigt hat – grundlegend und unentbehrlich ist für ein erfülltes, glückliches und *gesundes* Leben. Der zweifelhafte Umgang mit der eigenen Person, den eigenen Wünschen, Bedürfnissen und Empfindungen macht Kompensation einerseits zwar überhaupt erst möglich, andererseits aber ebenso notwendig.

Das grundlegende Gestaltungsbedürfnis des Menschen bietet hierfür durch seine Ungezwungenheit und Wesentlichkeit eine adäquate Auseinandersetzung und sollte unter dem Aspekt des ‚pubertären Bewältigungsmechanismus‘ näher erforscht werden. Durch seine wesenhaften Wirkungsweisen kann der gestalterisch-schöpferische Prozess nicht nur eine Grundlage für eine ausbalancierte Entwicklung, sondern eben auch jenen Ausgleich bieten, auf den vor allem Kinder in der heutigen Zeit angewiesen sind. Interessant wäre an dieser Stelle eine Untersuchung vom Verhältnis kindlicher Entwicklung und bildnerischen Prozessen in Kulturen, die fernab der beschriebenen Konflikte und Problemherde leben.

Experimentieren, Scheitern, Ausprobieren, Erfahrungen sammeln – all das, was diesen Prozessen innewohnt, grundlegend die Entwicklung fördert und auf das künftige Leben ‚vorbereitet‘, findet in dieser produktorientierten und zielgerichteten Gesellschaft keinen Platz mehr. So wie sich die Nutzung der Sprache zur Eindeutigkeit gewandelt hat und möglichst zielführend formuliert wird, so wird auch der Großteil der Kinder erzogen – mit einer Klarheit, die möglichst unmissverständlich und vor allem eines ist: effizient. Das größte Erfahrungswissen birgt jedoch das Gegenteil; Entwicklung und Lernen braucht Zeit – genau die ist Mangelware. Wege des geringsten Widerstands werden gewählt und immer wieder beschritten, Routine ist effektiv und bequem – dabei ist Vielfalt in jeder Hinsicht eines der Schlüsselwörter. Ohne Vielfalt kein Leben, kein *Ganzes*, weil ein Gegenstand nicht nur von einer Seite erfasst werden kann. Ein Würfel von oben erscheint nur als Quadrat. Ohne diese unterschiedlichen Perspektiven keine unterschiedlichen Betrachtungen. Ohne unterschiedliche Betrachtungen keine unterschiedlichen Menschen. Ohne unterschiedliche Menschen keine Identität. Ohne Identität...

Um an die zu Beginn gestellten Fragen noch einmal konkret anzuknüpfen, kann behauptet werden, dass dieser Forschungsdrang in jener kopflastigen und verbalisierten Gegenwartskultur erheblich eingeschränkt und beschnitten wird. Kreativität? Ja bitte, aber nur im abgesteckten Rahmen, wo sie kontrolliert werden kann. Austoben? Gerne, aber bitte auf die Hose achten, danach Schuhe abstreifen und Hände desinfizieren. Jener Raum für Erforschung bleibt in einer kontrollierten Eingrenzung haften – in welcher Kunst eine große Rolle spielen kann.

Denn ja, Kinder *brauchen* Kunst! Kinder brauchen die Möglichkeit ihre Erfahrungen zu verarbeiten, sich zu versuchen und die [Um]Welt zu erkunden. Sie müssen ausprobieren, um zu lernen. Sie müssen sich an Grenzen reiben, um sich selbst kennen zu lernen. Sie müssen Forschen, Scheitern und Bewältigen, um eigene Lösungen entwickeln und neue Perspektiven kennen lernen zu können. Ja, es ist mehr als zeitgemäß bildnerische Tätigkeiten zu fördern und es ist ebenso erforderlich. Allein die Bedeutung des menschlichen Schöpfertums mit seinen Auswirkungen zeigt wie zeitgemäß und notwendig eine Verortung, eine Orientierung des einzelnen Menschen in dieser Welt ist; wie bedeutend etwas ist, dass ihnen die Spuren zeigt, die sie hinterlassen; das ihnen sagt ‚Du bist hier‘.

Betrachtet man Kunst tatsächlich als ‚Spielfeld der Erwachsenen‘, als Ort, an dem sich der Mensch uneingeschränkt seiner Phantasie und Imagination hingeben kann, an dem sich die Möglichkeit bietet, sich selbst zu erproben und neben völliger Ungezwungenheit auch keine ernsthaften Konsequenzen drohen, stellt sich die Frage, warum dieses Feld gegenwärtig in eine Nische gedrängt zu sein scheint. Vor dem Hintergrund der Möglichkeiten und Fähigkeiten bildnerischer Mittel sollte sie alltäglicher Bestandteil des Lebens sein. Kunst aber ist kein ‚normaler‘ Bestandteil mehr des täglichen Lebens. Sie ist umhüllt von Begrifflichkeiten wie Talent, Begabung und Besonderheit, aber auch Wettbewerb, Wirtschaftlichkeit oder Marktwert.

Im praktischen Teil haben sich sowohl vorangestellte Thesen bestätigt – bspw. wie das Versunkensein in die bildnerische Tätigkeit oder das unentwegte verbale Kommentieren seines Schaffens; andererseits musste überrascht festgestellt werden, wie schnell man selbst in allgemeine Muster verfällt und Kindern zum Beispiel weniger zutraut, als sie eigentlich bereits im Stande sind zu tun. Im Hinblick auf die allgemeine Thematik sollte auch hier – außerhalb des ‚kreativen Bereichs‘ – in Anlehnung an Berzbach mehr Anregung zur Achtsamkeit stattfinden.

Schlussendlich bleibt zu hoffen, dass sich jene Umbruchsituation künftig weiterhin in eine positive Richtung entwickelt und Menschen erkennen, dass sie weder sich selbst, noch einzelne Teile ihrer Person, noch irgend einen anderen Bereich dieser Welt unter isolierten Bedingungen betrachten oder sogar ändern können. Obwohl jedes Einzelne für sich ist, bildet sich letzten Endes dennoch ein ‚großes Ganzes‘, das heutzutage alles auf irgendeine Weise miteinander verknüpft. Die Vielfalt der Dinge sollte dabei jedoch als Vorteil verstanden und nicht nur akzeptiert, sondern auch gefördert werden.

7. Quellenverzeichnis

7.1 Abbildungen

Abb.1 [Deckblatt] Fotografie: Denise Tekol, 9/2013, Kindertagesstätte Neu-Isenburg

Abb.2 <http://www.pnas.org/content/111/2/646.full.pdf+html>

Abb.3 Bildnachweis: Stooss, Toni; Marina Abramovic - Artist Body Performances 1969-1997; Milano: 1998; Charta; ISBN: 8881581647; S. 61 und 63

Quelldatenbank: Bildarchiv des Kompetenzzentrums für Kulturerbe, Kompetenzzentrum für Kulturerbe an der Universität Paderborn, Universität Paderborn

Link: <http://prometheus.uni-koeln.de/pandora/image/show/paderborn-222c5a33bd5c88057f9885ad9ad5176e0083264d27>

Link: <http://prometheus.uni-koeln.de/pandora/image/show/paderborn-97ed35aea2ebd9173994ffee8acbd46117dc3ed527>

Abb.4 Entnommen aus Fischer 1998, S.229 und 230

Abb.5 René Magritte – Der Verrat der Bilder [La trahison des images] 1929, Los Angeles, California/ USA, County Museum of Art. Maße: 60 x 81cm, Öl auf Leinwand. Bildnachweis: Sylvester, David, 1992, Magritte, ISBN: 3-909158-77-3, S. 212.

Quelldatenbank: Bildarchiv des Kompetenzzentrums für Kulturerbe, Kompetenzzentrum für Kulturerbe an der Universität Paderborn, Universität Paderborn

Link: <http://prometheus.uni-koeln.de/pandora/image/show/paderborn-e516dbaedc3e4f73f2174ccf004998d1a991416e27>

Abb.6 Piet Mondrian – Stammer mill with streaked sky [Windmühle] 1905/1906, Privatsammlung. Maße: 64 x 79cm, Öl auf Leinwand. Bildnachweis: Hans L. C. Jaffé: Piet Mondrian, Köln: DuMont 1990 Taf. 5

Quelldatenbank: Digitale Diathek, Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Kunstgeschichte, Justus-Liebig-Universität Gießen

Link: <http://prometheus.uni-koeln.de/pandora/image/show/digidia-d3ff483f62aec5596b43fc32bc4b607a89f2447d27>

Abb.7 Piet Mondrian – Victory Boogie Woogie [unvollendet] 1942 – 1944, Privatsammlung. Maße: 127 x 127cm, Öl und Papier auf Leinwand. Bildnachweis: AK: Piet Mondrian: 1872-1944. Mailand 1994, S. 294, Taf. 166

Quelldatenbank: DILPS Bilddatenbank UdK, Universität der Künste Berlin

Link: http://prometheus.uni-koeln.de/pandora/image/show/berlin_udk-b576310a2bdce133f85e8d1d40d2f251299e048027

Abb.8 Fotografie: Denise Tekol, 9/2013, Kindertagesstätte Neu-Isenburg

Abb.9 Gestaltungen von Kindern aus der KiTa, Fotografie: Denise Tekol, 9/2013, Kindertagesstätte Neu-Isenburg

Abb.10 https://www.shop.oz-verlag.de/fileadmin/Files/Bilder/Cover_2014/basteln/MB14032_300.jpg

<http://www.zeitschriften-cover.de/cover/laura-wohnen-kreativ-cover-april-2010-x2093.jpg>

https://www.shop.oz-verlag.de/fileadmin/Files/Bilder/Cover_2014/handarbeiten/MOLS-006-_300.jpg

https://www.shop.oz-verlag.de/fileadmin/Files/Bilder/Cover_2014/basteln/MO002_300.jpg

Abb.11 Darstellung einer drei-mal-drei Matrix nach dem Neun-Punkte-Problem von Scheerer gestaltet

Abb.12 <http://de.wikipedia.org/wiki/Datei:9dotsolvedcropped.jpg>
und <http://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Ninedots.svg>

Abb.13 http://www.planet-schule.de/sf/php/02_sen01.php?sendung=8787

Abb.14 ‚Rohling‘ zum TSD-Z nach Urban/Jellen gestaltet

Abb.15 + 16 Fotografie des Buches ‚Ich und meine Gefühle‘, Denise Tekol 1/2015

Abb.17 bis 23 Fotografie: Denise Tekol, Januar und Februar 2015, Kindertagesstätte Neu-Isenburg

7.2 Literatur

- Aissen-Crewett, Meike:** Kunstpädagogik – Kunsttherapie – Sozialpädagogik. In: Rech, W. Peter und Peter U. Hein (Hrsg.): Kunst & Therapie. Band 8: Theorie und Praxis der Kunsttherapie. Köln/Münster 1986, S.17 – 25
- Aissen-Crewett, Meike:** Kunst und Therapie mit Gruppen: Aktivitäten, Themen und Anregungen für die Praxis. Dortmund 1987
- Bahnson, Claus Bahne:** Kunst als Therapie. In: Hampe, Ruth und Dietrich Ritschl (Hrsg.): Kunst, Gestaltung und Therapie mit Kindern und Jugendlichen. Bremen 1999, S. 73-77
- Bauer, Jutta:** Die Königin der Farben. Ein musikalisches Märchen mit Audio-CD. o.O. ³ 2007
- Bauman, Zygmunt:** Vom Pilger zum Touristen. In: Meinhold, Werner J. (Hrsg.): Das menschliche Bewusstsein. Annäherung an ein Phänomen. Zürich/Düsseldorf 1998, S. 20-40
- Berzbach, Frank:** Die Kunst ein kreatives Leben zu führen. Anregung zur Achtsamkeit. Mainz 2013
- Born, Rhoda:** Der kompetente Patient: Die subjektive Wahrnehmung und Verarbeitung künstlerischer Therapien durch Patienten an einer Klinik - eine Patientenbefragung zur Kunsttherapie. Frankfurt am Main 2006. Dissertation, Witten/Herdecke 2003
- Breitkreuz, Thomas:** Kunsttherapie aus der Perspektive der Leiblichkeit. In: Matthiessen, Peter F. und Dagmar Wohler (Hrsg.): Die schöpferische Dimension der Kunst in der Therapie. Ein interdisziplinäres Symposium. Frankfurt am Main 2006 (Symposium 2004 Bonn), S. 87–105
- Brög, Hans:** Kunst und Kompensation. In: K+U Heft 191, 1995, S. 12–14
- Buschmann, Udo:** Jetzt mache ich ein Wut-Bild. Zur Integration kompensatorischer und sachorientierter Aktivitäten im Kunstunterricht. In: K+U Heft 191, 1995, S. 42–43
- Büttner, Gerhard:** Jean Piaget. Meine Theorie der geistigen Entwicklung. In: Böhm, Winfried und Birgitta Fuchs (Hrsg.): Hauptwerke der Pädagogik. Paderborn, 2011, S.353-355
- Cramer, Annette:** Sprich, damit ich dich sehe! Die Stimme als Spur zur Person. In: Meinhold, Werner J. (Hrsg.): Das menschliche Bewusstsein. Annäherung an ein Phänomen. Zürich/Düsseldorf 1998, S.121–129
- Dannecker, Karin:** Kunst, Symbol und Seele. Thesen zur Kunsttherapie. Frankfurt am Main 2000
- Dickhaut, Hans H.:** Kinder haben glücklich zu sein! In: Hampe, Ruth und Dietrich Ritschl (Hrsg.): Kunst, Gestaltung und Therapie mit Kindern und Jugendlichen. Bremen 1999, S. 223 - 230
- Duncan, David F.:** Kreativität und Psychische Gesundheit. In: Rech, W. Peter und Peter Ulrich Hein (Hrsg.): Kunst & Therapie. Band 11: Kunst & Gesundheit. Köln/Münster 1987, S. 50 - 57
- Duncker, Heinfried:** Salutogenetische Betrachtungen als Anforderungen für neue Methoden in der Dokumentation. In: Sinapius, Peter und Michael Ganß (Hrsg.): Wissenschaftliche Grundlagen der Kunsttherapie. Band 1: Grundlagen, Modelle und Beispiele kunsttherapeutischer Dokumentation. Frankfurt am Main 2007, S. 85 - 93
- Ehritt, Andrea:** Traumfresserchen. In: K+U Heft 191, 1995, S. 47 –49
- Fast, Omer und Manuel Raeder** mit MUMOK: The Casting: Omer Fast, Köln 2007
- Feldwieser, Sabine:** Mut zum Malen. Anmerkungen zur Kunst von Menschen mit einer geistigen Behinderung. In: Feldwieser, Sabine und Willi Kemper: Der Stift rennt über das Papier. Bielefeld 1999, S.14–22
- Felten, Heribert:** Erlebnispädagogik als Möglichkeit zur Kompensation von Verhaltensdefiziten. Dargestellt an Beispielen aus der ästhetischen Erziehung. In: Pöggeler, Franz (Hrsg.): Studien zur Pädagogik, Andragogik und Gerontagogik, Band 41. Frankfurt am Main 1998
- Fink, Andreas:** Intelligenz und Kreativität als Schlüsselkonzept der Begabung. In: Dresler, Martin (Hrsg.) Kognitive Leistungen. Intelligenz und mentale Fähigkeiten im Spiegel der Neurowissenschaften. Heidelberg 2011, S. 23 – 38

Fischer, Hans Rudi: Vom Sehen zum Wissen. Erkennen als Konstruieren von Wirklichkeiten. In: Meinhold, Werner J. (Hrsg.): Das menschliche Bewusstsein. Annäherung an ein Phänomen. Zürich/Düsseldorf 1998, S. 215 - 231

Georgieva, Daniela und Kristina Radzeviciute: Menschliches Problemlösen. Hausarbeit im Hauptseminar Problemlösen und Planen. Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Lehrstuhl für angewandte Informatik; insb. kognitive Systeme. Bamberg, 19.01.2007

Glöckler, Michaela: Die Bedeutung der Sinneswahrnehmung für Bewusstseinsbildung und Selbstbewusstsein – Ein Beitrag aus anthroposophischer Sicht. In: Meinhold, Werner J. (Hrsg.): Das menschliche Bewusstsein. Annäherung an ein Phänomen. Zürich/Düsseldorf 1998, S. 266 - 281

Günther, K.-B.: Entwicklungspsychologie der frühen Kindheit. In: Zimprich, Hans: Kinderpsychosomatik Stuttgart 1984, S. 73 – 82

Günther, Sylvia: ...und dann habe ich die Wolken gesehen... Förderung der Fantasietätigkeit im Kunstunterricht der Grundschule. In: K+U Heft 307/308, 2006, S. 14 – 16

Hari, Riitta und Enrico Glerean: Bodily Maps of emotions. In: PNAS (Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America) Ausgabe 111 (2), o.O. 2014

Hartl, Lydia: Die neue Psychosomatik. Biopsychosoziale Zusammenhänge von Gesundheit und Krankheit. In: Kraiker, Christoph (Hrsg.): Psychotherapieführer: Wege zur seelischen Gesundheit. München 1998, S. 27 - 34

Hörmann, Karl: Künstlerische Therapien - Begriffserklärung. In: Musik-, Tanz- und Kunsttherapie Nr. 19(4), Göttingen 2008, S. 153 – 159

<http://www.gugging.at/de/mission-statement> [letzter Zugriff: 03.12.2014]

http://www.neuro24.de/show_glossar.php?id=927 [letzter Zugriff: 19.12.2014]

http://www.planet-schule.de/sf/php/02_sen01.php?sendung=8787 [letzter Zugriff: 29.04.2014]
Planet Schule: Das automatische Gehirn – Das Wissen des Unbewussten 2012 WDR/SWR

<http://www.spiegel.de/wissenschaft/mensch/falsche-erinnerungen-das-leben-eine-einzige-erfindung-a-444334.html> [letzter Zugriff: 07.08.2012]

<http://www.uni-wuerzburg.de/sopaed1/breitenbach/neuropsychogedaechtnis.htm>
[letzter Zugriff: 07.08.2012]

<https://wissenschaft.hessen.de/foerderung/kinder-und-jugendfoerderung> [letzter Zugriff: 12.08.2014]

<https://www.youtube.com/watch?v=GXF70OaEw> [letzter Zugriff: 21.09.2014]
KUNSTAKTIV / BDK Schleswig-Holstein

Huber, Hans Dieter: Phantasie als Schnittstelle zwischen Bild und Sprache. In: Ganß, Michael (Hrsg.): Wissenschaftliche Grundlagen der Kunsttherapie, Band 2: Ich seh dich so gern sprechen. Sprache im Bezugfeld von Praxis und Dokumentation künstlerischer Therapien. Frankfurt am Main 2008, S. 61 – 70

Hurrelmann, Klaus: Kindheit, Jugend und Gesellschaft. Identität in Zeiten des schnellen sozialen Umbruchs – soziologische Perspektiven. In: Petzold, G. Hilarion (Hrsg.): Identität. Ein Kernthema moderner Psychotherapie – Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden 2012, S. 57 – 75

Ingeln, Christina: Überlegungen zu Forschungsfeldern der Kunst- und Gestaltungstherapie. In: Petersen, Peter (Hrsg.): Forschungsmethoden künstlerischer Therapien. Grundlagen-Projekte-Vorschläge. Stuttgart/Berlin 2002, S. 306 – 322

Jaenicke, Petra: Das bin ich. Persönlichkeitsförderung durch aktionsorientierte ästhetische Praxis. In: K+U Heft 245, 2000, S. 17 – 19

Jaud, Carmen: Man hat schöne und gute Gefühle dabei.... In: K+U Heft 226, 1998, S. 37 – 39

Kast, Verena: Mit Worten berühren. In: Ganß, Michael (Hrsg.): Wissenschaftliche Grundlagen der Kunsttherapie, Band 2: Ich seh dich so gern sprechen. Sprache im Bezugfeld von Praxis und Dokumentation künstlerischer Therapien. Frankfurt am Main 2008, S. 115 – 132

- Kemper, Willi und Sabine Feldwieser:** Der Stift rennt über das Paper: Bilder von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung. Bielefeld 1999
- Kirchner, Constanze und Georg Peez:** Der Test zum schöpferischen Denken – zeichnerisch. Kreativitätstest anhand von Zeichnungen. In: K+U Heft Exkurs 307/308, 2006, S. 22 – 23
- Kirchner, Constanze und Georg Peez:** Kreativität in der Schule. In: K+U Heft 331/332, 2009, S. 10 – 18
- Kirchner, Constanze:** Spiel und Kreativität. Parallelen, Analogien und Differenzen. In: K+U Heft 331/332, 2009, S. 44 – 46
- Kirchner, Constanze:** Identität und Ausdruck. Gestalterisches Probehandeln, Selbstinszenierung und Rollenspiele. In: K+U Heft 366/367, 2012, S. 4 -14
- Klosinski, Gunther:** Chancen und Grenzen der Kunsttherapie bei Pubertierenden und Adoleszenten aus der Sicht des Jugendpsychiaters. In: Hampe, Ruth und Dietrich Ritschl (Hrsg.): Kunst, Gestaltung und Therapie mit Kindern und Jugendlichen. Bremen 1999, S. 290 - 301
- Kraemer, Sabrina:** Gefühle sind wie Farben. Darstellung von Gefühlen im Selbstporträt. In: K+U Heft 366/367, 2012, S. 32 – 35
- Kraiker, Christoph:** Formen der Psychotherapie – Ein Überblick. In: Kraiker, Christoph (Hrsg.): Psychotherapieführer: Wege zur seelischen Gesundheit. München 1998, S. 15 - 20
- Kramer, Edith:** Kunst als Therapie mit Kindern. München 1997
- Kraus, Werner:** Die Heilkraft des Malens: Einführung in die Kunsttherapie. München 2007
- Kreul, Holde:** Ich und meine Gefühle. Emotionale Entwicklung für Kinder ab 5. Bindlach ² 2007
- Kriz, Jürgen:** Kritische Reflexion über Forschungsmethoden in den Künstlerischen Therapien. In: Petersen, Peter (Hrsg.): Forschungsmethoden künstlerischer Therapien. Grundlagen-Projekte-Vorschläge. Stuttgart/Berlin 2002, S. 69 - 94
- Leitner, Madeleine:** Die Beziehung zwischen Bild und Sprache. Ein Literaturbericht. In: Rech, W. Peter und Peter Ulrich Hein (Hrsg.): Kunst & Therapie. Band 2: Kunst und Sprache. Köln/Münster 1982, S. 43 – 49
- Lewis, Penny:** Schöpferische Prozesse. Kunst in der therapeutischen Praxis. Zürich/Düsseldorf 1999
 Limper, Brigitte: Den eigenen Weg finden. Bestärken und Ermutigen im Anfangsunterricht. In: K+U Heft 307/308, 2006, S. 17 – 21
- Limberg, Renate:** Evaluation in der Kunsttherapie: Die Objektivierung des Subjektiven? In: Musik-, Tanz- und Kunsttherapie Nr. 17(3), Göttingen 2006, S. 117 - 123
- Marquardt, Tatjana und Bettina Uhlig:** Dialogisches Zeichnen und Malen. Diagnose und Förderung von kommunikativen Verhaltensweisen. In: K+U Heft Exkurs 307/308, 2006, S. 14 – 16
- Matthiessen, Peter F.:** Der diagnostisch-therapeutische Prozess im interprofessionellen Dialog. In: Matthiessen, Peter F. und Dagmar Wohler (Hrsg.): Die schöpferische Dimension der Kunst in der Therapie. Ein interdisziplinäres Symposium. Frankfurt am Main 2006 (Symposium 2004 Bonn), S. 65 - 86
- Mayring, Philipp:** Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim/Basel ⁵ 2002
- Meinhold, J. Werner:** Vorwort. In: Meinhold, Werner J. (Hrsg.): Das menschliche Bewusstsein. Annäherung an ein Phänomen. Zürich/Düsseldorf 1998, S. 9 - 13
- Menzen, Karl-Heinz:** Neue Paradigmen jugendlicher Entwicklung. In: Hampe, Ruth und Dietrich Ritschl (Hrsg.): Kunst, Gestaltung und Therapie mit Kindern und Jugendlichen. Bremen 1999, S. 44 – 57
- Müller, Vera:** Präverbale Welten – Säuglingsforschung und ihr Beitrag zu Theorie und Praxis der Kunsttherapie. In: Hampe, Ruth und Dietrich Ritschl (Hrsg.): Kunst, Gestaltung und Therapie mit Kindern und Jugendlichen. Bremen 1999, S. 106 – 122
- Olukotun, Emmanuel O.:** Archaische Bewusstseinszustände bei afrikanischen Stämmen. In: Meinhold, Werner J. (Hrsg.): Das menschliche Bewusstsein. Annäherung an ein Phänomen. Zürich/Düsseldorf 1998, S. 55 - 60

- Peez, Georg:** Einführung in die Kunstpädagogik. Stuttgart 2008
- Peters, Maria:** Orientierung: Körper. In: K+U Heft 334/335, 2009, S. 62 – 69
- Petersen, Peter:** Wie lässt sich künstlerisch-therapeutische Forschung gestalten? – Lebensrückblick eines „Zwölfenders“. In: Sinapius, Peter und Michael Ganß (Hrsg.): Wissenschaftliche Grundlagen der Kunsttherapie. Band 1: Grundlagen, Modelle und Beispiele kunsttherapeutischer Dokumentation. Frankfurt am Main 2007, S. 31 - 56
- Petzold, Hilarion:** Integrative Therapie. In: Rech, W. Peter und Peter U. Hein (Hrsg.): Kunst & Therapie. Band 11: Kunst & Gesundheit. Köln/Münster 1987, S. 59 - 83
- Philipps, Knut:** Warum das Huhn vier Beine hat. Das Geheimnis der kindlichen Bildsprache. Darmstadt 2011
- Reith, Maria:** Traum und Bewusstsein. In: Meinhold, Werner J. (Hrsg.): Das menschliche Bewusstsein. Annäherung an ein Phänomen. Zürich/Düsseldorf 1998, S. 95 - 103
- Rieß, Werner:** Befreiende Verfahren 1. Experimentieren und Gestalten mit dem Zufall. Dietzenbach 2012²
- Rother, Cola:** Blind zeichnen – besser sehen. Zeichnen nach Gefühl. In: K+U Heft 245, 2000, S. 11 – 12
- Schacht, Michael:** Me, myself and I. Analoge und digitale Auseinandersetzungen mit dem eigenen Selbstbild. In: K+U Heft 331/332, 2009, S. 54 – 57
- Schmitt, Heinz:** Kreativität – entbehrliches Konstrukt oder Wesensmerkmal des Kunstunterrichts? In: K+U Heft 261, 2002, S. 4 – 11
- Schottenloher, Gertraud:** Kunst- und Gestaltungstherapie in der pädagogischen Praxis. München 1983
- Schottenloher, Gertraud:** Kunsttherapie. In: Kraiker, Christoph (Hrsg.): Psychotherapieführer: Wege zur seelischen Gesundheit. München 1998, S. 240 - 249
- Schulz, Frank:** Umgangsweisen mit Kreativität. Gegen die Kanalisierung von Kreativität und die Inflation des Kreativitätsbegriffs. In: K+U Heft 331/332, 2009, S. 4 – 9
- Sendera, Alice und Martina Sendera:** Kinder und Jugendliche im Gefühlschaos. Grundlagen und praktische Anleitungen für den Umgang mit psychischen Auffälligkeiten und Erkrankungen. Wien 2011
- Seror, Dorothea:** Projekt Kunstwerkstatt. Ein Konzept zur Förderung individueller Fähigkeiten. In: K+U Heft 307/308, 2006, S. 35 – 36
- Seumel, Ines:** Das Innere nach außen kehren. Ganzkörperbilder in einer 11. Klasse. In: K+U Heft 307/308, 2006, S. 29 – 31
- Silver, Rawley A.:** Der kognitive Ansatz. In: Rubin, Judith Aron (Hrsg.): Richtungen und Ansätze der Kunsttherapie. Theorie und Praxis. Karlsruhe 1991, S. 249 – 265
- Sinapius, Peter:** Therapie als Bild – Das Bild als Therapie. Grundlagen einer künstlerischen Therapie. Frankfurt am Main, 2007
- Sinapius, Peter:** Der Durchschnitt und der Einzelfall: Kunsttherapeutische Dokumentation zwischen Statistik und Poesie. In: Sinapius, Peter und Michael Ganß (Hrsg.): Wissenschaftliche Grundlagen der Kunsttherapie. Band 1: Grundlagen, Modelle und Beispiele kunsttherapeutischer Dokumentation. Frankfurt am Main 2007, S. 21 - 30
- de Smit, Peer:** Mit seinem Dasein zur Sprache gehen. Zur Sprache in humanwissenschaftlicher Forschung und Dokumentation. In: Ganß, Michael (Hrsg.): Wissenschaftliche Grundlagen der Kunsttherapie, Band 2: Ich seh dich so gern sprechen. Sprache im Bezugfeld von Praxis und Dokumentation künstlerischer Therapien. Frankfurt am Main 2008, S. 29 – 60
- Thies, Jürgen und K.H. Türk:** Kunsttherapie und neues Menschenbild: Dialoge und Wege. Stuttgart 1988
- Treichler, Markus:** Mensch-Kunst-Therapie: anthropologische, medizinische und therapeutische Grundlagen der Kunsttherapien. Stuttgart 1996

- Tüpker, Rosemarie:** Forschen oder Heilen – Kritische Betrachtungen zum herrschenden Forschungsparadigma. In: Petersen, Peter (Hrsg.): Forschungsmethoden künstlerischer Therapien. Grundlagen-Projekte-Vorschläge. Stuttgart/Berlin 2002, S. 33 – 68
- Tüpker, Rosemarie:** Auf der Suche nach angemessenen Formen wissenschaftlichen Vorgehens in kunsttherapeutischer Forschung. In: Petersen, Peter (Hrsg.): Forschungsmethoden künstlerischer Therapien. Grundlagen-Projekte-Vorschläge. Stuttgart/Berlin 2002, S. 95 – 109
- Völker, Sigrid:** Paradoxien in Kunst und Therapie. In: Matthiessen, Peter F. und Dagmar Wohler (Hrsg.): Die schöpferische Dimension der Kunst in der Therapie. Ein interdisziplinäres Symposium. Frankfurt am Main 2006 (Symposium 2004 Bonn), S. 31 – 42
- Werner, Klaus:** Aus dem Stegreif. Spielszenen als visueller Fundus. In: K+U Heft 366/367, 2012, S. 22 – 30
- Wichelhaus, Barbara:** Zur kompensatorischen Funktion ästhetischer Erziehung im Kunstunterricht. In: K+U Heft 191, 1995, S. 16 – 17
- Wichelhaus, Barbara:** Kompensatorischer Kunstunterricht. In: K+U Heft 191, 1995, S. 35 – 39
- Wichelhaus, Barbara:** Gemeinsam Bilder herstellen. In: K+U Heft 226, 1998, S. 4 – 8
- Wichelhaus, Barbara:** Gemeinsame Bilder – als nonverbaler ästhetischer Dialog in der Kindertherapie. In: Hampe, Ruth und Dietrich Ritschl (Hrsg.): Kunst, Gestaltung und Therapie mit Kindern und Jugendlichen. Bremen 1999, S. 349 – 355
- Wichelhaus, Barbara:** Selbstbegegnung im Bild. In: K+U Heft 245, 2000, S. 4 – 9
- Wichelhaus, Barbara:** Zur therapeutischen Bedeutung der Kinderzeichnung. In: K+U Heft 246/247, 2000, S. 75 – 76
- Wichelhaus, Barbara:** Die Zeichenspur als Existenzaussage. In: Musik-, Tanz- und Kunsttherapie Nr. 16(4), Göttingen 2005, S. 192 – 197
- Wichelhaus, Barbara:** Kunstbegriff und Therapieverständnis in aktuellen kunsttherapeutischen Konzepten. In: Matthiessen, Peter F. und Dagmar Wohler (Hrsg.): Die schöpferische Dimension der Kunst in der Therapie. Ein interdisziplinäres Symposium. Frankfurt am Main 2006 (Symposium 2004 Bonn), S. 43 – 49
- Wichelhaus, Barbara:** Die Therapie in der Pädagogik – Kunsttherapie in pädagogischen, sozialen und klinischen Anwendungsbereichen. Vortrag vom 18.05.2006, Fachhochschule Ottersberg, Institut für Kunsttherapie und Forschung
- Wichelhaus, Barbara:** Fördern im Kunstunterricht. Prinzipien, Perspektiven und Probleme. In: K+U Heft 307/308, 2006, S. 3 – 10
- Wichelhaus, Barbara:** Diagnostizieren. In: K+U Heft Exkurs 307/308, 2006, S. 2 – 11
- Wichelhaus, Barbara:** Entwicklung der Kreativität im Kindesalter. Modelle, Ansätze und Richtungen. In: K+U Heft 331/332, 2009, S. 37 – 42
- Wichelhaus, Barbara:** Orientierung: Förderung und Kompensation. In: K+U Heft 334/335, 2009, S. 70 – 77