

Simone Gaiss

Kunstpädagogik und Kunsttherapie

Entwicklungsförderung zwischen Kindheit und
Jugend anhand sinnlicher Wahrnehmung und
ästhetisch-bildnerischer Erfahrung



Herbert Utz Verlag · München

Schriften zur Interdisziplinären Bildungsdidaktik

Herausgegeben von

Prof. Dr. Maria-Anna Bäuml-Roßnagl, Ludwig-Maximilians-Universität München

Dr. Stephanie Berner, Ludwig-Maximilians-Universität München

Prof. Dr. Sandro Thomas Bliemetsrieder, Hochschule Esslingen

Dr. Martine Molitor

Prof. Dr. Hubert Motschmann, Universität Regensburg

Band 28

Umschlagabbildung: Simone Gaiss, Kunstbaustelle, 80×100cm, 2011.



Zugl.: Diss., München, Univ., 2013

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

Dieses Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere die der Übersetzung, des Nachdrucks, der Entnahme von Abbildungen, der Wiedergabe auf fotomechanischem oder ähnlichem Wege und der Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen bleiben – auch bei nur auszugsweiser Verwendung – vorbehalten.

Copyright © Herbert Utz Verlag GmbH · 2015

ISBN 978-3-8316-4376-9

Printed in EU

Herbert Utz Verlag GmbH, München

089-277791-00 · www.utzverlag.de

INHALT

1.	HINFÜHRUNG	7
1.1	DER GEDANKENGANG.....	7
2.	GRUNDLEGENDE ZUSAMMENHÄNGE.....	16
2.1	DAS KONTINUUM GESUNDHEIT–KRANKHEIT	16
2.1.1	BEZUG ZU EINEM GANZHEITLICHEN MENSCHENBILD.....	18
2.1.2	SALUTOGENESE – PATHOGENESE	19
2.1.3	HETEROSTASE, KOHÄRENZ UND RESILIENZ	20
2.1.4	KINDER- UND JUGENDGESUNDHEIT.....	22
2.2	DAS KONTINUUM GESUNDHEIT–BILDUNG.....	24
2.2.1	BEZÜGE ZUM HUMANISTISCHEN BILDUNGSBEGRIFF	24
2.2.2	BEZÜGE ZUM „ERWEITERTEN KUNSTBEGRIFF“ NACH JOSEPH BEUYS	25
2.2.3	SINNKONSTRUKTION ALS BASIS FÜR GESUNDHEIT UND BILDUNG.....	26
3.	WAHRNEHMUNG	29
3.1	ÄSTHETISCHE ERZIEHUNG / ÄSTHETISCHE ERZIEHUNG; ÄSTHETISCHE BILDUNG	29
3.2	SINNLICHE WAHRNEHMUNG, ÄSTHETISCHE ERFAHRUNG, ÄSTHETISCHES DENKEN	30
3.3	ANNÄHERUNG AN DEN BEGRIFF DES ÄSTHETISCHEN PROZESSES	39
3.4	ANNÄHERUNG AN DIE HISTORIE DER SINNESLEHRE	45
3.5	ANNÄHERUNG AN EIN ERWEITERTES VERSTÄNDNIS DES ZWÖLF-SINNE- MODELLS NACH RUDOLF STEINER	47
4.	DER BIOGRAFISCHE ÜBERGANG ZWISCHEN KINDHEIT UND JUGEND	56
4.1	PUBERTÄT.....	56
4.2	DER BIOGRAFISCHE ÜBERGANG ZWISCHEN KINDHEIT UND JUGEND ALS KRITISCHES LEBENSEREIGNIS.....	58
4.2.1	SOZIALE FAKTOREN	59
4.2.2	BIOLOGISCHE FAKTOREN	59
4.2.3	PSYCHISCHE FAKTOREN.....	60
4.2.4	KRISENBEWÄLTIGUNG	61
4.3	NEUROPHYSIOLOGISCHE GESICHTSPUNKTE	62
4.3.1	ZUR PHYSIOLOGIE DES GEHIRNS	62
4.3.2	VORSTELLUNGEN UND »INNERE BILDER«.....	64
4.3.3	POTENZIELLE STÖRUNGEN DER GEHIRNENTWICKLUNG.....	65
5.	ENTWICKLUNGSFÖRDERUNG ANHAND ÄSTHETISCHER STRATEGIEN	68
5.1	DIE WERKSTATT ALS GESCHÜTZTER GESTALTUNGSRAUM	69

5.2	DAS ZEITVERSTÄNDNIS – ZUR BEDEUTUNG VON RUHEERLEBEN.....	71
5.3	DER SOZIALE PROZESS – ZUR BEDEUTUNG GETEILTER AUFMERKSAMKEIT	74
5.4	ZUR HALTUNG IM RAHMEN ENTWICKLUNGSFÖRDERNDER ÄSTHETISCH- BILDNERISCHER ANGEBOTE.....	75
5.5	ZUR BILDREFLEXION	76
5.5.1	<i>BILDBETRACHTUNG AUS KUNSTTHERAPEUTISCHER SICHT</i>	77
5.5.2	<i>BILDBETRACHTUNG AUS KUNSTPÄDAGOGISCHER SICHT</i>	78
5.5.3	<i>BILDBETRACHTUNG ANHAND DER ZWÖLF SINNE</i>	81
6.	DAS MODELL KUNSTBAUSTELLE »KUNST TRIFFT LEBEN«	87
6.1	DIE ORGANISATION DES MODELLS.....	90
6.1.1	<i>ENTSTEHUNG DES MODELLS</i>	90
6.1.2	<i>BEDINGUNGSFAKTOREN DES MODELLS</i>	93
6.1.3	<i>ZIELE DES MODELLS</i>	94
6.1.4	<i>INHALTE DES MODELLS</i>	96
6.1.5	<i>MATERIAL UND MEDIEN</i>	100
6.2	BEZÜGE ZU KUNSTPÄDAGOGISCHEN UND KÜNSTLERISCHEN ANSÄTZEN ...	101
6.2.1	<i>BEZÜGE ZUM KUNSTPÄDAGOGISCHEN ANSATZ DER ÄSTHETISCHEN FORSCHUNG</i>	102
6.2.2	<i>BEZÜGE ZU KÜNSTLERISCHEN ANSÄTZEN</i>	105
7.	ZWEI FALLBEISPIELE	108
7.1	FORSCHUNGSMETHODIK.....	108
7.2	„EINE KÜNSTLERIN WOHNTE IN MIR“ – CAMILLA & LOTTA	109
7.3	„FREUNDSCHAFT HAT BEDEUTUNG!“ – RAOUL & DIEGO.....	110
8.	ZUSAMMENFASSUNG.....	113
9.	LITERATURVERZEICHNIS	119

1. HINFÜHRUNG

1.1 DER GEDANKENGANG

In der vorliegenden Arbeit² wird der Frage nachgegangen, inwiefern und auf welche Weise ästhetisch-bildnerische Erfahrung anhand kunstpädagogischer sowie kunsttherapeutischer Ansätze die Entwicklung von Kindern am Übergang zur Jugend fördern kann.

Kinder erlangen am biografischen Übergang zur Jugend, etwa im Alter zwischen neun und dreizehn Jahren, aufgrund tiefgreifender physischer, emotionaler und kognitiver Veränderungen ihres Organismus, eine neue Form von Bewusstsein für Entwicklungsprozesse. Besonders die Reifung des operationalen Denkens sowie das Erkennen der Bedeutung von Wertvorstellungen intensivieren und verändern die Wahrnehmungsfähigkeit in Bezug auf die eigene Person, andere Menschen und die Umwelt im Allgemeinen. Dieses erweiterte Bewusstsein initialisiert einerseits Entwicklungsprozesse, kann jedoch aufgrund seiner ungewohnten Komplexität auch zu Irritationen führen, die ihrerseits unbewusst bleiben und unerwartet auffälliges Verhalten auslösen können, welches von den Betroffenen nicht unmittelbar begründet und von Bezugspersonen nicht unmittelbar nachvollzogen werden kann. Übersteigerte Betroffenheit, Sorge, Ratlosigkeit, Ängste, depressive Verstimmung, aggressives oder regressives Verhalten sind Beispiele möglicher Tendenzen. Bleiben diese Irritationen unbewusst und unverstanden, und werden diese im sozialen Umfeld nicht behandelt, können sich Störungen oder sogar Krankheitsbilder manifestieren, welche die gesunde Entwicklung beeinträchtigen.

In meiner kunsttherapeutischen Praxis bestand in den vergangenen Jahren aufgrund unterschiedlicher Indikationen ein hoher Bedarf an Angeboten für Kinder am biografischen Übergang zur Jugend.

Wohl gaben einerseits Krankheitsbilder und Traumata Anlass für die Entscheidung zu einer Kunsttherapie, in einem weit größeren Ausmaß zeigten sich jedoch Beeinträchtigungen, die vermutlich allein aus der Komplexität der biografischen Entwicklungsphase resultierten. Insofern stellte sich mir die Frage, inwieweit ästhetisch-bildnerische Angebote dazu beitragen können, die Entwicklungsschritte in dieser Lebensphase zu unterstützen, und mit welchen Mitteln und unter welchen Bedingungen kunstpädagogische und kunsttherapeutische Angebote einen fördernden Charakter erhalten.

² Der Text folgt den Regeln der neuen Rechtschreibung. Zitate wurden in ihrer Form und Schreibweise im Original belassen.

Es geht in der Arbeit folglich weniger darum, konkrete Krankheitsbilder und deren kunsttherapeutische Behandlung in Augenschein zu nehmen, als vielmehr darum, anhand der Kenntnisse über den Verlauf gesunden physischen, emotionalen, kognitiven und sozialen Heranwachsens sowie anhand des Verständnisses der Entwicklung ästhetischer Ausdrucksformen der Kinder entwicklungs-fördernde Ansätze abzuleiten, welche sich an deren Ressourcen und Voraussetzungen orientieren.

In diesem Kontext wird davon ausgegangen, dass sich bildnerische Prozesse deshalb sinnvoll auf die Entwicklung der Kinder auswirken, weil sinnliche Wahrnehmungen, die zunächst noch unbewusst sein können, im schöpferischen Tun mit Empfindungen verbunden und in bewusste ästhetische Erfahrungen überführt werden können. Anhand bewusster ästhetischer Erfahrungen können unbekannte Strukturen systematisiert werden, indem sie einerseits mit Erinnerungen aus der Vergangenheit in Verbindung gebracht werden und andererseits Grundlage für die Ausprägung neuer Ideen sowie die Entwicklung von Plänen in Bezug auf die Zukunft bilden.

Es handelt sich im Kern um einen Imaginationsprozess, in dem subjektive Vorstellungen gebildet werden, die ihrerseits die Fähigkeit begründen, reflexiv über eigene und fremde Denkstrukturen nachzusinnen, oder ihnen zuallererst auf die Spur zu kommen, was im Laufe der Zeit zur Herausbildung einer Art von Metakognition führt. Diese Annahme stützt sich auf das von Fauser entwickelte Modell des „*verständnisintensiven Lernens*“³.

Die Fähigkeit, Sinn in Zusammenhängen des eigenen Lebens zu finden und anzuerkennen, dass Sinn auf vielfältige Weise entstehen, sich verändern und immer wieder neu formuliert werden kann, prägt sich im Rahmen einer gesunden biografischen Entwicklung aus und begründet ein Interesse für Bildung.

„Davon, dass etwas ›Sinn macht‹, ist immer dann die Rede, wenn Zusammenhänge erkennbar werden, wenn also einzelne Dinge, Menschen, Begebenheiten, Erfahrungen nicht isoliert für sich stehen, sondern in irgendeiner Weise aufeinander bezogen sind. So lässt sich sagen: Sinn, das ist Zusammenhang, Sinnlosigkeit demzufolge Zusammenhanglosigkeit.“⁴

»Zusammenhang« herzustellen ist nicht nur ein menschliches Grundbedürfnis, sondern auch eine Lebensbedingung. Erst aufgrund des Vorhandenseins bzw. der Konstruktion von Zusammenhängen wird Entwicklung möglich. Die menschliche Biografie kann als eine Reihe mehr oder weniger im Bewusstsein verankerter Zusammenhänge beschrieben werden, welche sich auf einer zeitlichen Achse aneinander reihen und welche sich im »persönlichen Lebensraum« wechselseitig beeinflussen und mithin aufeinander bezogen werden können. Von Anbeginn seines Lebens befindet sich der Mensch in einem individuellen Entwicklungszusammenhang und wird im Lauf einer gesunden Biografie fähig,

³ Vgl. Fauser 2002.

⁴ Schmid 2007, S. 46.

sich seine Entwicklung bis zu einem bestimmten Grad bewusst zu machen sowie diese aktiv mit zu gestalten.

Je häufiger Gelegenheiten genutzt werden, die sinnliche Wahrnehmung zu erproben, desto stärker differenzieren sich die Sinnesorgane. Je ausgeprägter das Bewusstsein eines Individuums von sich selbst sowie seiner sozialen und materiellen Umwelt ist, desto intensiver und abgestufter werden die Eigenschaften des Lebens wahrgenommen und desto eher kann das Ziel verfolgt werden, diese immer wieder zu neuen Sinneinheiten zu verbinden, welche die persönlich empfundene Lebensqualität im Ganzen spiegeln. Hierzu können ästhetisch-bildnerische Erfahrung und ihre Reflexion im Kontext der Peer Group entscheidend beitragen. Kunstpädagogische und kunsttherapeutische Prozesse stehen per se eng mit sinnlicher Wahrnehmung und Aufmerksamkeit in Verbindung. In einer Werkstattsituation können Ansichten und Erfahrungen aus Kunstpädagogik und Kunsttherapie in einem außerschulischen sowie außerklinischen Bereich zusammengeführt werden. Die Werkstatt ist ein Übergangsraum und Freiraum, in dem Heranwachsende probierend und geschützt tätig werden und in die Auseinandersetzung mit sich selbst und ihrer Umwelt gehen können.

In der Zeit zwischen Kindheit und Jugend reifen soziale Fähigkeiten heran, indem Umgangsformen innerhalb des Alltags und der Lebenswelt der Kinder erprobt werden können. Das heißt, soziales Verhalten kann dann differenziert werden, wenn die Gewohnheiten der Alltagskultur selbstverständlich zu Kommunikation und gegenseitiger Bezugnahme herausfordern⁵ und hierbei Bezugspersonen als Vorbilder zur Verfügung stehen, deren Verhalten Wertorientierungen erkennen lässt, die übernommen und an die individuellen Lebensumstände angepasst werden können.⁶ Das von mir entwickelte Angebot der Kunstbaustelle »kunst trifft leben«, das im Rahmen dieser Arbeit vorgestellt werden soll, sucht diesen Erfordernissen Rechnung zu tragen.

1.2 AUSBLICK

Als zwei Leitziele entwicklungsfördernder Angebote werden die Anbahnung von Bildungsprozessen sowie die Aufrechterhaltung von Gesundheit angesehen.

Entwicklungsförderung

Der Begriff der Entwicklungsförderung wird in der vorliegenden Studie auf drei Ebenen thematisiert:

- Erstens geht es darum, Entwicklungsprozesse der Altersstufe zwischen Kindheit und Jugend unter dem Fokus der Erhaltung von Gesundheit in Augenschein zu nehmen. *Gesundheit* wird hier als die Fähigkeit ver-

⁵ Vgl. Schütz und Luckmann 1988.

⁶ Vgl. Habermas 1981.

standen, unter gegebenen physischen, psychischen sowie sozialen Bedingungen zu subjektiv empfundenem Wohlbefinden zu gelangen (vgl. *Kapitel 2.1 Das Kontinuum Gesundheit–Krankheit*).

- Zweitens geht es darum, unter der Zielsetzung der Ausprägung von Autonomie Bildungsprozesse anzustoßen, die das Verhältnis des Individuums zu sich selbst, zu anderen sowie zur Umwelt aus unterschiedlichen Perspektiven problematisieren. Gelingt es, hieraus altersentsprechend geeignete Anforderungen erwachsen zu lassen, die anhand vorhandener Denkstrukturen, Gefühlsmuster und Handlungsmöglichkeiten erfüllt werden können, wird parallel zu den Problemlösefähigkeiten auch die Reifung der Persönlichkeit gefördert⁷. Dies kann Selbstvertrauen, Empathievermögen und die Kooperationsbereitschaft steigern. Das leitende Bildungsziel, die Prägung von Autonomie, lässt sich untergliedern in die Selbstbestimmungsfähigkeit, die Mitbestimmungsfähigkeit sowie die Solidaritätsfähigkeit⁸. Diese drei Aspekte von Autonomie sollen im Rahmen dieser Forschung anhand der ästhetisch-bildnerischen Prozesse differenziert beobachtet, analysiert und ausgewertet werden.
- Drittens geht es darum, sowohl die bildnerisch-produktive als auch die bildnerisch-rezeptive Entwicklung der Kinder anhand ästhetischer Prozesse zu fördern, indem in den Projekten praktische Gestaltungshandlungen an den individuellen Werkstücken mit gemeinsamen Bildbetrachtungen abwechseln.

Der biografische Übergang von der Kindheit zur Jugend stellt eine Art Zwischenzeit dar, in der wesentliche körperliche, psychische und geistige Entwicklungen gleichzeitig stattfinden, sich wechselseitig bedingen und beeinflussen. Deshalb erscheint es sinnvoll, den Ausführungen ein Menschenbild zugrunde zu legen, welches diese Dimensionen berücksichtigt und zueinander in Beziehung setzt. Dies ist etwa im Menschenbild der anthroposophisch erweiterten Medizin der Fall, innerhalb dessen die körperliche Konstitution stets sowohl mit dem subjektiven Befinden als auch mit der psychischen Verfassung, dem Erleben und Verhalten sowie mit individuellen Motiven, Haltungen und Einstellungen im Zusammenhang betrachtet wird⁹ (vgl. *Kapitel 2.1.1*).

Gesundheit–Krankheit

Im Themenkreis *Gesundheit–Krankheit* wird zunächst ein holistisch geprägtes Menschenbild beschrieben, das den weiteren Ausführungen der Arbeit zugrunde gelegt ist. In einem zweiten Schritt werden die polar zueinander positionierten,

⁷ Vgl. Nida-Rümelin 2006, S. 44.

⁸ Vgl. Klafki 1991.

⁹ Vgl. Treichler 2007, S. 25ff.

gesundheits-soziologischen Paradigmen Pathogenese und Salutogenese problematisiert.

Im Vordergrund steht hierbei Antonovskys Modell der Salutogenese, das drei Bedingungen für die Aufrechterhaltung von Gesundheit formuliert: Heterostase, Kohärenz und Resilienz. Das Prinzip der Heterostase setzt das Vermögen des Menschen voraus, sich mit unbekanntem Zuständen auseinanderzusetzen und daraus resultierende Erkenntnisse in den Lebensprozess zu integrieren. Kohärenz beschreibt die Fähigkeit des Menschen, die Geschehnisse des Lebens in einen Gesamtzusammenhang zu stellen, um daraus, immer wieder von Neuem, Sinnstrukturen zu erschließen. Resilienz beinhaltet schließlich geistige Widerstandskräfte, welche auch dann für die Aufrechterhaltung von Gesundheit sorgen, wenn sich ein Individuum in widrigen Lebensumständen befindet (vgl. *Kapitel 2.1.3*). Alle drei Grundbedingungen werden im Rahmen dieser Arbeit als Fähigkeiten definiert, die mit Hilfe ästhetisch-bildnerischer Prozesse exemplarisch geübt und gestützt werden können.

Das Modell der Pathogenese stellt demgegenüber die Frage nach der Herkunft und Behandlung bereits aufgetretener Erkrankungen. Es kontrastiert das Modell der Salutogenese, dient dem Verständnis des Kontinuums *Gesundheit–Krankheit*, tritt im Rahmen dieser Arbeit jedoch in den Hintergrund.

Zur Kinder- und Jugendgesundheit in Deutschland werden die beiden prominenten Studien des Robert-Koch-Instituts, KIGGS (Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland) und BELLA (Befragung zur seelischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen), referiert. Für die Arbeit sind zwei Ergebnisse relevant: Erstens die Zunahme psychischer Erkrankungen bereits im Kindesalter, allen voran Angststörungen und Depressionen, welche von den Betroffenen innerhalb verschiedener Lebensbereiche als drastische Einschränkungen erlebt werden.¹⁰ Zweitens fällt die Zunahme von chronischen Erkrankungen, wie Asthma oder Allergien, in den Blick, mit welchen unter Umständen ein Leben lang umgegangen werden muss (vgl. *Kapitel 2.1.4*).¹¹ Subjektives Wohlbefinden ist folglich entscheidend abhängig von der Handlungsfähigkeit und Verantwortung des Einzelnen gerade auch in Bezug auf seine Gesundheit. Ästhetisch-bildnerische Prozesse können in diesem Kontext das Bewusstsein für das eigene Befinden unter Einbeziehung aller Sinne stärken, Möglichkeiten der Selbstregulation vermitteln und unterstützen sowie die Akzeptanz und den Umgang mit den eigenen Grenzen trainieren.

Psychische und chronische Beeinträchtigungen können körperliche wie seelisch-geistige Entwicklungsprozesse behindern und unter Umständen auf beiden Ebenen zu einem Gefühl von Handlungslosigkeit führen. Da gesunde Entwicklung ohne körperliche bzw. seelisch-geistige Bewegung nicht möglich

¹⁰ Vgl. www.kiggs.de.

¹¹ Vgl. www.kiggs.de.

ist, besteht die Herausforderung für jede Form entwicklungsfördernder Angebote darin, in einem ersten Schritt eine – wie auch immer geartete – Bewegung zu initiieren. Ästhetisch-bildnerische Angebote erfüllen diese Bedingung aus der Natur ihrer Sache heraus, da sie immer mit einer schöpferischen Tätigkeit verbunden sind.

Sie fordern zunächst nonverbal zu einer Form des Selbstaudrucks heraus und überführen damit das Empfinden von Starre und Stagnation in eine mögliche, wenn auch noch so geringe Bewegung, sobald sich ein Individuum darauf einlässt. Anhand dieser Bewegung entsteht sowohl während des bildnerischen Schaffens als auch bei der Betrachtung entstandener Werke die Möglichkeit, sich selbst zu erleben. Selbsterlebnisse werden im Selbstbild verankert und können unter Umständen Zutrauen schaffen für neue Versuche, etwas in Bewegung zu bringen. Damit entsteht eine Grundlage dafür, aus unterschiedlichen körperlichen und seelisch-geistigen Bewegungen wieder neue Sinnzusammenhänge zu erschließen, welche das individuelle Befinden positiv beeinflussen und damit die Lebensqualität der Betroffenen erhöhen (vgl. *Kapitel 5*).

Gesundheit und Bildung

Neben der Betrachtung des Kontinuums *Gesundheit–Krankheit* liegt ein zweiter Fokus im Kontext der Entwicklungsförderung auf der Betrachtung des Kontinuums *Gesundheit–Bildung*. In dreifacher Hinsicht wird der Gesundheitsbegriff hier (*Kap. 2.2*) mit der Bildungsthematik in Verbindung gebracht:

- Erstens wird der Begriff der Gesundheit einer zeitgemäßen Annäherung an den Gegenstand humanistischer Bildung gegenübergestellt. Es wird davon ausgegangen, dass Menschlichkeit anhand von drei gleichberechtigter Dimensionen grundgelegt werden kann:

„[nämlich] anhand einer kognitiven, auf Erkenntnis bezogenen Dimension, einer pragmatischen, auf das Handeln bezogenen Dimension und einer ästhetischen [auf die sinnliche Wahrnehmung bezogenen] Dimension [...]“¹²

Darüber hinaus wird angenommen, dass einerseits die Ausprägung von Vernunft und Moral sowie andererseits das Herausbilden von Flexibilität und Kreativität zu selbstbewusster Lebensführung verhelfen können, einer Lebensführung, die etwa die Fähigkeit, eigene Standpunkte zu rechtfertigen, das Vermögen, sich in andere Menschen einzufühlen sowie die Intelligenz, Konflikte verständnisorientiert zu lösen, einschließt. Als oberstes Ziel der Humanität steht die Anerkennung der individuellen menschlichen Würde (vgl. *Kapitel 2.2.1*).

¹² Nida-Rümelin 2006, S. 49.

- Zweitens wird der Begriff der Gesundheit mit dem erweiterten Kunstbegriff von Joseph Beuys verknüpft, der Kunst mit Therapie und Pädagogik nur unter der Voraussetzung in Verbindung bringt, dass innerhalb der vermittelten ästhetisch-bildnerischen Angebote ein Denken in Zusammenhängen angestoßen wird, anhand dessen Erkenntnisse gewonnen werden können (vgl. *Kapitel 2.2.2*).
- Drittens werden Qualitäten der Fähigkeit zur Sinnkonstruktion in Bezug auf die Förderung von Entwicklung herausgestellt (vgl. *Kapitel 2.2.3*).

Im Anschluss widmet sich *Kapitel 3* der Definition der Begriffsgrundlagen im Kontext ästhetischer Erfahrung und Bildung. *Kapitel 4* erörtert Bedingungen und Zielsetzungen biografischer Entwicklung in der Zeit des Transits der Kindheit zur Jugend, welche nach Filipp et. al. als „*kritisches Lebensereignis*“ bezeichnet werden kann¹³ oder auch als „*genuine Phase des großen Streß, der reduzierten Bewältigungskapazität und in Folge davon hoher Verletzlichkeit*“¹⁴, sowie mit den hier gegebenen biologischen und neurophysiologischen Veränderungen und ihren Implikationen. Hierauf aufbauend werden in *Kapitel 5* erste Grundlagen ästhetisch-bildnerisch fundierter Entwicklungsförderung formuliert.

Übergangsräume

Von diesen Überlegungen ausgehend konnte das Modell Kunstbaustelle »kunst trifft leben« entwickelt, an die Lebenssituation von Kindern am Übergang zur Jugend angepasst sowie in der Praxis etabliert werden.

In *Kapitel 6* wird das Modell differenziert dargestellt. Unter *6.1.* wird Bezug genommen zur Organisation des Modells, dezidiert zu seiner Entstehung, den Bedingungsfaktoren, Zielsetzungen, Inhalten, Methoden und Materialien. In *6.2* werden unter dem Fokus der Entwicklungsförderung Schnittstellen zwischen Kunstpädagogik und Kunsttherapie beleuchtet. In *Kapitel 6.3* werden Bezüge des Modells der Kunstbaustelle »kunst trifft leben« zu kunstpädagogischen sowie künstlerischen Konzepten benannt, bevor das kunstpädagogische Modell der Ästhetischen Forschung nach Helga Kämpf-Jansen sowie das künstlerische Konzept des Embodiments exemplarisch eine nähere Ausführung finden.

Bei der Gestaltung eines geschützten Übergangsräume lohnt es, sich folgenden Aspekten nachhaltig zu widmen: der Herstellung einer Werkstattsituation als Gestaltungsraum jenseits von Schule und Gesundheitsbetrieb, der Bedeutung von Zeit und Ruherleben, den Auswirkungen geteilter Aufmerksamkeit sowie dem Modus der Haltung in der Begegnung des Projektleiters mit den Kindern. Die Funktion des Projektleiters besteht darin, offene bildnerisch-ästhetische Prozesse auf der Basis seiner kunstpädagogischen und kunsttherapeutischen Qualifikation aufmerksam zu begleiten, Phasen der Bild-

¹³ Vgl. Filipp et al. 1995 und 2010.

¹⁴ Filipp 1995, S. 129.

betrachtung und Bildreflexion zu moderieren sowie bei Bedarf Materialien und Gestaltungsmethoden und Konzepte einzuführen. Es erwies sich als förderlich, den produktiven Schaffensphasen intensive Zeiten der Werkreflexion beizufügen, in denen Momente der gemeinsamen Rezeption sowie der Versprachlichung den individuellen Selbstaussdruck ergänzen.

Hierfür wurde ein System der Werkbetrachtung entwickelt, ein Fragenkatalog, welcher sich an Sinneserfahrungen orientiert, die im Kommunikationsprozess zwischen Betrachter und Bild sowie im sozialen Kontext gesammelt werden können (vgl. *Kapitel 5*).

Die Beschreibung zweier Fallverläufe rundet die Untersuchung ab, sie verdeutlicht die Praxis entwicklungsfördernder ästhetisch-bildnerischer Angebote im Rahmen des Modells der Kunstbaustelle »kunst trifft leben«. Die beiden Projekte erstreckten sich jeweils über einen Zeitraum von drei Tagen, an denen je zwei Kinder über je fünf Stunden in der Werkstatt ästhetisch-bildnerisch tätig waren. Die teilnehmenden Kinder waren im Alter zwischen neun und zehn Jahren.

In *Kapitel 7.2* wird ein Projekt beschrieben, an dem zwei Mädchen teilnahmen, die sich im Vorfeld der Veranstaltung für das Thema »Eine Künstlerin wohnt in mir« entschieden hatten (vgl. *Kapitel 6.1.4*). Im *Kapitel 7.3* geht es um ein Projekt, an dem zwei Jungen teilnahmen, die sich für das Thema »Freundschaft« entschieden hatten. Sie erweiterten dieses im Lauf des Projekts auf »Freundschaft hat Bedeutung«. Genau diese beiden Projekte wurden aus der Reihe der 21 bereits durchgeführten Kunstbaustellen ausgewählt, weil sie aufgrund einiger Rahmenbedingungen vergleichbar sind und dabei inhaltlich trotzdem auf zwei unterschiedliche, jedoch entwicklungspsychologisch gleichsam bedeutende Phänomene der biografischen Phase zwischen Kindheit und Jugend verweisen. Vergleichbar ähnliche Grundvoraussetzungen sind wie beschrieben die Dauer der Projekte, die Anzahl der Teilnehmer sowie deren Alter. Unterschiedlich sind dagegen die Themen sowie die Inhalte der Veranstaltungen (vgl. *Kapitel 7.*).

In den beiden Projekten wurden zwei menschliche Grundbedürfnisse, der Wunsch nach Zusammengehörigkeit sowie der Wunsch nach Freiheit und Autonomie, innerhalb der Gesamtsituation geteilter Aufmerksamkeit bedient (vgl. *Kapitel 5.3*). Während bei den beiden Mädchen der individuelle Selbstaussdruck zunächst im Vordergrund stand und sie sich erst anschließend über ihre Bilder austauschten (vgl. *Abb. 112-116; 117-138; sowie 139-141*), waren für die beiden Jungen Gemeinschaftsprozesse sowohl während der produktiven, ästhetisch-bildnerischen Phasen als auch im sozialen Miteinander von großer Bedeutung (vgl. *Abb. 72-89*).

Diese beiden Phänomene werden hervorgehoben, weil sie als Polaritäten eines Kontinuums biografischer Entwicklung am Übergang zwischen Kindheit und Jugend verstanden werden können. Individuelle und soziale Entwicklungen

verlaufen zwar zu jeder Lebenszeit parallel zueinander, jedoch werden in der späten Kindheit emotionale und kognitive Entwicklungsschritte in Gang gesetzt, die bei den Kindern die Frage nach ihrer Position im Leben aufwerfen. Sie hinterfragen diese Position in Bezug auf sich selbst, andere und die Umwelt. Es ist daher entwicklungsförderlich, wenn sie sich mit verschiedenen Beziehungsqualitäten beschäftigen, um daraus Selbstkonzepte zu entwickeln.

Im Anhang sind Materialien in Bezug auf die vorgestellten Projekte der Kunstbaustelle »kunst trifft leben« enthalten. Im Anschluss daran folgt der Abbildungskatalog als Dokumentation der ästhetisch-bildnerischen Prozesse in der Werkstatt.

Es wird im Rahmen der Arbeit der besseren Lesbarkeit wegen das generische Maskulin verwendet.

Schriften zur Interdisziplinären Bildungsdidaktik

Herausgegeben von

Prof. Dr. Maria-Anna Bäuml-Roßnagl, Ludwig-Maximilians-Universität München

Dr. Stephanie Berner, Ludwig-Maximilians-Universität München

Prof. Dr. Sandro Thomas Bliemetsrieder, Hochschule Esslingen

Dr. Martine Molitor

Prof. Dr. Hubert Motschmann, Universität Regensburg

- Band 28: Simone Gaiss: **Kunstpädagogik und Kunsttherapie** · Entwicklungsförderung zwischen Kindheit und Jugend anhand sinnlicher Wahrnehmung und ästhetisch-bildnerischer Erfahrung
2015 · 194 Seiten · ISBN 978-3-8316-4376-9
- Band 27: Monika Himmler: **LEBENSCOLLAGEN – Erinnerungsarbeit mit ästhetisch-bildnerischen Ausdrucksmitteln in der stationären Altenpflege** · Dokumentation und interdisziplinäre Verortung eines kunstpädagogischen Projekts
2015 · 400 Seiten · ISBN 978-3-8316-4325-7
- Band 26: Petra von Poten: **Sozio-emotionaler Kompetenzerwerb in der Grundschule** · Fallstudien aus der kooperativen Arbeit mit Heilpädagogen in Grundschulen. Multifaktorielle Ursachenforschung zu »ADHS« und anderen Verhaltensauffälligkeiten
2015 · 368 Seiten · ISBN 978-3-8316-4355-4
- Band 25: Susanne Sachs: **BIOPHILIE als didaktische Orientierungsmetapher für den interdisziplinären Bildungsauftrag in Schule und Hochschule**
2014 · 252 Seiten · ISBN 978-3-8316-4308-0
- Band 24: Andreas Bosse: **Bildung anders!** · Realexistentielle Antworten auf die Zielgerichtetheit aktueller Schulbildung
2013 · 258 Seiten · ISBN 978-3-8316-4253-3
- Band 23: Birgit Spielmann: **Parameter und erfahrungsbasierte Erhebungen zum Theorem »Selbstkonzept« nach Stanley I. Greenspan 1999–2008** · Eine Studie zur Bedeutung des SELBST im Rahmen didaktischer Interaktionen
2013 · 420 Seiten · ISBN 978-3-8316-4186-4
- Band 22: Manfred Kugler: **Schulsozialarbeit in kooperativer Vernetzung: Erfahrungsstudien und handlungsorientierte Analysen zur Grundschule**
2012 · 352 Seiten · ISBN 978-3-8316-4134-5
- Band 21: Kathrin Högg-Birg: **Die Welt als Schöpfung Gottes? Vorstellungen aus der Perspektive von Grundschulkindern in Wort und Bild** · Eine vergleichende Studie zwischen BRD und USA
2011 · 368 Seiten · ISBN 978-3-8316-4081-2
- Band 20: Maria-Anna Bäuml-Roßnagl: **Bildungsethik als Bildungskunst** · mit einer CD-ROM
2010 · 180 Seiten · ISBN 978-3-8316-0997-0
- Band 19: Sandro Thomas Bliemetsrieder, Bianca Boenisch, Hildegard Stumpf (Hrsg.), Maria-Anna Bäuml-Roßnagl (Geleitwort): **Bildungskultur und Soziale Arbeit – Vom stellvertretenden Verstehen zum gelingenden Handeln**
2010 · 370 Seiten · ISBN 978-3-8316-0977-2

- Band 18: Julia Garhammer: **Kinderarmut als Herausforderung für sozial-anthropologische Bildungskonzepte**
· Fallbasierte Forschungsstudien im Vergleich Deutschland-Namibia · mit CD-ROM
2009 · 442 Seiten · ISBN 978-3-8316-0937-6
- Band 17: Sabine Veronika Niedermaier: **Individuelle Förderung in sozialer Vernetzung: Fallstudien zur Grundschulpädagogik und Musikdidaktik**
2009 · 282 Seiten · ISBN 978-3-8316-0936-9
- Band 16: Martine Molitor: **Bildungskompetenzen im Fokus des aktuellen ethischen Diskurses** · Explorative Studien zu inhaltlichen Parametern verantwortlichen pädagogischen Handelns
2009 · 334 Seiten · ISBN 978-3-8316-0863-8
- Band 15: Sylvia Fratton-Meusel: **Emotionale Kompetenz im Grundschulunterricht** · Soziale Faktoren als Förderpotential – untersucht mit einer Modellstudie zum Gruppenpuzzlekonzept
2008 · 328 Seiten · ISBN 978-3-8316-0799-0
- Band 14: Bernhard Wirth: **Multidimensionale Entwicklung basaler Kompetenzen im elementaren Primarbereich** · Empirische Wirksamkeitsstudien zur förderdiagnostischen Materialentwicklung
2010 · 488 Seiten · ISBN 978-3-8316-0792-1
- Band 13: Sandro Thomas Bliemetsrieder: **Kinderarmut und krisenhafter Grundschulalltag** · Sozioanalytische Fallrekonstruktionen als Orientierungshilfe für die Grundschulpädagogik und Soziale Arbeit/Sozialpädagogik
2007 · 306 Seiten · ISBN 978-3-8316-0714-3
- Band 12: Katja Monika Staudinger: **Erziehungskompetenz als komplexes Gefüge** · Empirische Erhebung zum pädagogischen Kompetenzspektrum und paradigmatische Debatte
2006 · 416 Seiten · ISBN 978-3-8316-0601-6
- Band 11: Christine Roswitha Weis: **Trainingskonzepte zur Förderung der Professionalisierung von Englischlehrkräften an Grundschulen in Bayern** · praktisch erprobt und interdisziplinär begründet
2005 · 444 Seiten · ISBN 978-3-8316-0533-0
- Band 10: Petra Katharina Maier: **Körpererleben als Parameter der Selbst- und Fremdeinschätzung** · Ergebnisse einer empirischen Erhebung an allgemein bildenden Schulen
2005 · 452 Seiten · ISBN 978-3-8316-0524-8
- Band 9: Stephanie Berner: **»Emotionale Intelligenz« als Qualitätskriterium professioneller Grundschularbeit** · Eine Analyse einzelner Faktoren aus dem Konzept »Emotionale Intelligenz« aus der Perspektive von Grundschullehrerinnen und Grundschullehrern
2005 · 420 Seiten · ISBN 978-3-8316-0506-4
- Band 8: Christa Hellmeier: **»Wandlung« als pädagogisch-didaktisches Handlungsparadigma, aufgezeigt an symboldidaktischen Exempla zum Grundschulunterricht mit besonderer Berücksichtigung musikdidaktischer Aspekte**
2002 · 428 Seiten · ISBN 978-3-8316-0178-3

Erhältlich im Buchhandel oder direkt beim Verlag:
Herbert Utz Verlag GmbH, München
089-277791-00 · info@utzverlag.de

Gesamtverzeichnis mit mehr als 3000 lieferbaren Titeln: www.utzverlag.de