

IM DIALOG MIT DER FARBE

AUSGEWÄHLTE ASPEKTE DER KUNSTPÄDAGOGIK IN DER KINDERKULTURARBEIT

Diplomarbeit zur Diplomprüfung an der
FH Dortmund / FB Sozialpädagogik
WS 2000/2001

1. Referentin: Professor Dr. Lilli Neumann
2. Referent: Gerhard Schaper

vorgelegt von : Sabine Reuschel
Schwarzer Weg 6
59494 Soest

Inhaltsverzeichnis

<u>1.EINLEITUNG</u>	6
<u>2.KINDER- UND JUGENDKULTURARBEIT IN DER PRAXIS</u>	9
<u>2.1.Einleitung</u>	9
<u>2.3.Vermittlungsmethoden in der Praxis</u>	11
<u>2.4.Angebote der Kinder- und Jugendkulturarbeit in NRW</u>	13
<u>2.4.1.Protokoll zum Interview, durchgeführt mit Manuela Wenz, Leiterin der Jugendkunstschule „balou“ in Dortmund</u>	16
<u>2.5.Soziale Kulturarbeit in Abgrenzung zur kulturellen Sozialarbeit</u>	19
<u>2.6.Die Aufgaben der Kinderkulturarbeit - ein Problemaufriss der gegenwärtigen Diskussion</u>	20
<u>2.7.Einordnung des Projektes „Im Dialog mit der Farbe“</u>	21
<u>3.KUNST MIT KINDERN? ÜBER DIE NOTWENDIGKEIT KUNSTPÄDAGOGISCHER ARBEIT MIT KINDERN</u>	22
<u>4.DIE KUNSTDIDAKTIK DER SCHULE IN DER KRITIK. VON DER KUNSTPÄDAGOGISCHEN WIRKLICHKEIT IN DER SCHULE</u>	27
<u>5.INFORMELLE KUNST</u>	31
<u>5.1.Die Entwicklung des Informel in Europa und den Vereinigten Staaten von Amerika</u>	31
<u>5.1.1.Die Situation nach 1945</u>	31
<u>5.1.2.Zu den Ursprüngen des Informel</u>	33
<u>5.1.3.Stationen des Informel in Deutschland bis zur „documenta II“</u>	37
<u>5.2. Begrifflichkeiten</u>	40
<u>5.3.Das Informel - vom Wesen einer Malerei</u>	43
<u>5.3.1.Darstellung der einzelnen Bildfaktoren</u>	44
<u>5.3.1.1.Farbe</u>	44
<u>5.3.1.2.Form</u>	45
<u>5.3.1.3.Fläche</u>	46
<u>5.3.1.4.Raum</u>	46
<u>5.3.1.5.Subjektivität - Spontaneität - Zufall</u>	47
<u>5.3.2.Zur Rolle des Betrachters</u>	48
<u>5.4.Selbstzeugnisse der Künstler</u>	50
<u>K. R. H. Sonderborg</u>	50
<u>Emil Schumacher</u>	51
<u>Antonio Tapies</u>	52
<u>Bernhard Schultze</u>	52

Fred Thieler	54
Gerhard Hoehme	54
Karl Otto Götz	55
<u>6.DIE EIGENE BEGEGNUNG MIT DER KUNSTRICHTUNG INFORMEL</u>	56
<u>7.DAS FERIENPROJEKT: „IM DIALOG MIT DER FARBE“, ALS EIN WEG, DEN ZUGANG ZUR EXPERIMENTELLEN MALEREI AUCH AUßERHALB DER SCHULE, KINDGERECHT UND AKTIONSREICH MÖGLICH ZU MACHEN.</u>	62
<u>7.1.Einleitung</u>	62
<u>7.2.Zum Aufbau des Projektes</u>	64
<u>7.3.Zur Entstehung des Projektes</u>	70
<u>7.4.Bedingungsanalyse</u>	72
7.4.1.Organisationsstruktur/Rahmenbedingungen	72
7.4.1.1.Die Kindertagesstätte Akazienstraße	72
7.4.1.2.Räumliche Bedingungen für das Projekt	73
7.4.2.Zielgruppenanalyse/Voraussetzungen	74
7.4.2.1.Einleitung	74
7.4.2.2.Die individuellen Voraussetzungen der teilnehmenden Kinder	74
7.4.2.3.Die sozialökologischen Zonen der Kindergruppe	76
7.4.2.4.Fazit	78
<u>7.5.Darstellung des Projektes</u>	79
7.5.1.Einstiegsphase	79
Didaktisch/methodische Planung	79
Reflexion	79
7.5.2.Einführung in die Abstraktion	80
Didaktisch/methodische Planung	80
Reflexion	81
7.5.3.Die „Auflösung“ der Form	82
Didaktisch/methodische Planung	82
Reflexion	84
7.5.4.Loslösung der Farbe	86
Didaktisch/methodische Planung	86
Reflexion	90
7.5.5.Dem Zufall auf der Spur	94
Didaktisch/methodische Planung	94
Reflexion	96
7.5.6.Einladungskarten	102
Didaktisch/methodische Planung	102
Reflexion	103
7.5.7.Sensibilisierung der sensorischen Wahrnehmung	104
Didaktisch/methodische Planung	104
Reflexion	105
7.5.8.Die Farbe verbunden mit dem Material	108
Didaktisch/methodische Planung	108
Reflexion	109

<u>7.5.9. Gestalten eines „Informellen Bildes“</u>	110
<u>Didaktisch/methodische Planung</u>	110
<u>Reflexion</u>	112
<u>7.5.10. Ausstellungseröffnung</u>	114
<u>Didaktisch/methodische Planung</u>	114
<u>Reflexion</u>	115
<u>7.6. Beobachtetes Verhalten und bildnerische Entwicklung der einzelnen Kinder</u>	118
<u>7.7. Anmerkungen zum Projekt</u>	128
<u>8. SCHLUß</u>	130
<u>9. DANKSAGUNG</u>	132
<u>10. ERKLÄRUNG</u>	133
<u>11. QUELLENNACHWEISE</u>	134
<u>12. VERZEICHNIS DER ABGEBILDETEN WERKE</u>	139



Emil Schumacher, „Bogen auf Rot“, 1967

„Meine Malerei ist nichts weiter als eine gesteigerte Form von Leben.“ (Emil Schumacher, 1992)

1. Einleitung

Diese „(...) gesteigerte Form von Leben (...)“, von der Emil Schumacher treffender Weise spricht, ist Inhalt dieser Arbeit. Durch das Seminar „Die Expressive Malerei in Theorie und Praxis - Kunst des Informel“ an der Fachhochschule Dortmund lernte ich eine Kunstrichtung kennen, die mich bis heute fasziniert und gefangen hält. Die Auseinandersetzung mit dieser Kunstrichtung der abstrakten Malerei ergriff von meiner ganzen Person Besitz. Ich setzte mich mit Farben und Materialien in meinen Bildern auseinander, wie ich es nicht kannte. Die mühsam gewonnene Freiheit des Ausdrucks und der Eigenwert der Farbe setzten einen starken kreativen Prozess in mir frei.

Durch die eigene Erfahrung und die theoretische Auseinandersetzung mit dem Informel wurden mir die enormen Einsatzmöglichkeiten dieser Kunst im sozialpädagogischen Bereich deutlich. Das Gestalten mit informellen Mitteln berührte meine Seele und ließ mich mein Selbst auf neue Weise spüren.

Es stellten sich mir die Fragen: Ist nicht die Kunst ein, wenn nicht sogar das Mittel, um Individuen in einer Gesellschaft, die immer weniger Erfahrungsräume gibt, zu helfen sich in ihrer Lebenswelt zu orientieren? Was bewirkt das Erleben von künstlerischen Prozessen bei Kindern und Jugendlichen? Diesen Fragen wollte ich in der Praxis auf den Grund gehen.

Nachdem ich erste Erfahrungen in der kunstpädagogischen Vermittlung als Tutorin eines Seminars zu diesem Thema sammeln konnte, entwickelte ich ein Konzept, nach dem es Kindern möglich werden sollte sich mit dieser Malerei selbständig und aktionsreich auseinander zusetzen. In Zusammenarbeit mit der Jugendkunstschule „balou“ in Dortmund entstand das Projekt „Im Dialog mit der Farbe“.

Die hier vorliegende Arbeit ist als Versuch zu verstehen, die Informelle Kunst in der Kinderkulturarbeit als Medium einzusetzen. Das einleitende Kapitel umreißt den Bereich der kulturpädagogischen Praxis. Es kann aber nur einen Einblick geben in dieses vielfältige und breitgefächerte Arbeitsfeld und seine Problemstellungen. Dienen soll es dazu, das kunstpädagogische Projekt „Im

Dialog mit der Farbe“ in den kulturpädagogischen Rahmen einordnen zu können.

Im darauffolgenden Kapitel nehme ich Stellung zu der Frage nach der Begründung von Kunst mit Kindern. Dies geschieht durch die Darbietung meiner eigenen Gedanken und Schlussfolgerungen zu dieser Frage, im Zusammenhang mit dem Studium der Fachliteratur.

Im Punkt 4 werfe ich einen Blick auf die Situation der Kunstdidaktik in der Schule. Denn gerade in der Schule werden bei Kindern Bildstereotypen eingeübt und verfestigt, welche die Kreativität der Kinder einschränken. Ich werde aufzeigen, dass die Einschränkungen von künstlerischen Erfahrungen in der Schule von heute, deutlich machen, welche wichtige Aufgabe der außerschulischen kulturpädagogischen Arbeit zu kommt.

Die Ausführungen zur Informellen Kunst unter Punkt 5 sollen einen Einblick geben in das Wesen dieser Malerei. Nach einer kunsthistorischen Einordnung der Kunstrichtung, werde ich die ihr eigenen, grundlegenden Merkmale verdeutlichen. Die Selbstzeugnisse einiger Künstler geben einen Eindruck von den ganz verschiedenen Umsetzungen und der Vielfalt des Informel. Ziel dieses Kapitels ist es, Wesenszüge, die im Projekt „Im Dialog mit der Farbe“ die Grundlage darstellen, im kunsthistorischen Zusammenhang zu vermitteln.

Das folgende Kapitel verdeutlicht meine eigenen Erfahrungen mit der Kunstrichtung des Informel. Ich hoffe, es vermittelt den tiefen Eindruck, den die Begegnung mit der informellen Malweise in mir auslöste. Weiterhin stelle ich in kurzer Form meine kunstpädagogischen Erfahrungen dar, die ich durch die Tutorentätigkeit an der Fachhochschule erlangen konnte.

Der Schwerpunkt meiner Arbeit ist die Darstellung des von mir durchgeführten Ferienprojektes „Im Dialog mit der Farbe“. Dieses, in der sozialen Kulturarbeit einzuordnende Projekt, gab einer Gruppe von Kindern intensive Erlebnis- und Erfahrungsräume zur kreativen Auseinandersetzung mit der Kunstrichtung Informel. Sie lernten Abstraktionsprozesse kennen, die gerade in unserer

heutigen Zeit, die geprägt ist von Abstraktionen, eine wichtige Hilfe darstellen, um die gesellschaftliche Umwelt zu verstehen. Weiterhin erfuhren die Kinder die Loslösung der Farbe und ihren Eigenwert im informellen Bild, die Nutzung von Zufallsverfahren und den Einsatz des Körpers und seiner Bewegungen im künstlerischen Prozess. Sie sammelten intensive Materialerfahrungen und experimentierten mit ihnen als „Bildmaterie“. Der künstlerische Prozess, in den die Kinder sich begaben, fand in Interaktion von Farben, Materialien, Mitteln und ihnen selbst statt. Die Darstellung des Projektes und die künstlerische Entwicklung der Kinder ist durch Bildmaterial dokumentiert.

2. Kinder- und Jugendkulturarbeit in der Praxis

2.1. Einleitung

Kinderkulturarbeit ist heute ein breit gefächertes Erfahrungs- und Erlebnisfeld für Kinder. Die kulturpädagogische Praxis ist gekennzeichnet durch eine breite Vielfalt, die in den verschiedensten Bereichen angesiedelt ist. Dazu zählen das Theaterspielen mit Kindern, die Museumspädagogik, kreative Workshops im Bereich der Bildenden Kunst oder Musik, Kulturveranstaltungen für Kinder z.B. bei Stadtteilstesten, thematische Projektarbeit u.v.a..

Ein homogenes Feld ist die außerschulische kulturpädagogische Arbeit jedoch nicht. Sebastian Müller-Rolli unterscheidet zwei eigenständige Entwicklungen in diesem Bereich. Zum einen „(...) diejenige der Kulturarbeit in alternativen Jugend- und Kulturzentren sowie in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern und andererseits diejenige der (...) traditionellen Bildungsstätten, wie z.B. Jugendmusikschulen, Jugendkunstschulen und Volkshochschulen, aber auch die Öffnung der klassischen Kulturinstitutionen wie des Museums und des Theaters (...).“ (Müller-Rolli, 1988, S.11)

Kulturpädagogik hat Konjunktur, ob mit Erwachsenen, Kindern oder Jugendlichen. Sie wird immer mehr als ein Mittel gesehen zur Kompensation von gesellschaftlichen Problemstellungen und den sich daraus ergebenden Defiziten und Bedürfnissen der einzelnen Individuen. (vgl. Pkt. 2.6.) „Kaum ein Begriff mit derartiger Tragweite hat in den letzten Jahren eine so große Bedeutung innerhalb der Politik, Wissenschaft, der Bildung, in der Werbung und im alltäglichen Leben gewonnen und wird so verwirrend vielfältig benutzt wie ‚Kultur‘.“ (Schäfer, 1988, S. 12) Zurückzuführen auf das lateinische Wort „cultura“, entwickelte sich die Verwendung dieses Begriffes zum Ausdruck, für die vom Menschen gestaltete Welt, seine Ideale, Wertvorstellungen, sein Wissen u.a.. Die bürgerliche Ästhetik bezog diesen Begriff auf den Bereich der Kunst. So kommt es auch, dass man heute noch Institutionen mit Kultur verbindet, wie z.B. das Museum, das Theater; mit Literatur und bildender Kunst. Der „erweiterte Kulturbegriff“ von dem die gegenwärtige Kulturarbeit ausgeht, umfasst aber viel mehr. Er betrachtet nicht nur die Kunst einer Gesellschaft, sondern das ganz alltägliche Leben der Individuen. Wie gestaltet

sich der Arbeitsalltag der Menschen? Wie kleiden wir uns? Wie sind die Umgangsformen der Menschen untereinander? Wie entwickelt sich das Angebot der Massenmedien? Dies sind einige Fragen, die Aufschluss geben können über die kulturelle Entwicklung einer Gesellschaft. In der Kinderkulturarbeit geht es, schlussfolgernd daraus, nicht nur um die Vermittlung einer „Hochkultur“ an breitere Schichten der Gesellschaft, sondern um die Aneignung von Lebenswelt und um die Förderung von Kreativität und kultureller Kompetenz. (ebd.)

Wolfgang Clement formulierte seine Erwartungen an die Kulturpädagogik mit Kindern und Jugendlichen in Nordrhein-Westfalen folgendermaßen: „Offenheit, Dynamik, kreative Ungeduld. Eine Gesellschaft, die nahezu überall neue Wege gehen muss, braucht Kulturpädagogik als ständige Quelle der Anregung und Innovation. Wichtig ist, dass die Kulturpädagogik die Interessen der Kinder und Jugendlichen aufgreift und nahe an deren Lebenswelt ist. Kulturpädagogik muss auf- und anregend sein, um junge Menschen für alle kulturellen Aspekte und Erscheinungsformen interessieren und möglichst begeistern zu können.“ (Wolfgang Clement. Zit. in: Kulturpädagogische Nachrichten, Heft 55, 2000, S.49) Deutlich wird bei seiner Aussage, dass Kulturpädagogik eng mit der Gesellschaft und seinen Individuen verknüpft ist. Das heißt aber auch, dass sie sich gesellschaftlichen Wandlungen und Begrenzungen von Sozialisations- und Erfahrungsprozessen stellen sollte. „Sie strebt die Verzahnung unterschiedlichster Lebens-, Tätigkeits- und Inhaltsbereiche durch konkretes Handeln an. Sie versucht Kindern und Jugendlichen ein Stück Partizipation zu ermöglichen, indem sie Anlässe zur Neu- und Mitgestaltung ihres sozialen und kulturellen Umfeldes bietet.“ (Schäfer, 1988, S.17)

In meinen weiteren Ausführungen werde ich einen Einblick geben in die Praxis der kulturpädagogischen Arbeit mit Kindern und ihren Problemstellungen.

Im letzten Abschnitt werde ich aufzeigen wo das von mir durchgeführte Projekt „Im Dialog mit der Farbe“ in die Kinderkulturarbeit einzuordnen ist.

2.3.Vermittlungsmethoden in der Praxis

Die mannigfaltigen Angebote der Kinderkulturarbeit sind durch eine Vielzahl von Arbeitsansätzen gekennzeichnet. Brigitte Schäfer nimmt in ihren Ausführungen über die Praxis der Kulturpädagogik eine grobe Einteilung in vier Bereiche vor, die ich hier aufgreifen möchte.

Als eine besonders offene Methode der kulturpädagogischen Arbeit hat sich das Angebot von **Werkstätten** entwickelt. Diese können von den Kindern frei genutzt werden. „Frei“ heißt in diesem Zusammenhang, dass die Kinder und Jugendlichen nicht verpflichtend an den Angeboten teilnehmen müssen, sondern spontan und ihren Interessen folgend diese Angebote wahrnehmen können. Es stehen ihnen die Räume, Materialien und Fachleute zur Verfügung und sie können so ihre freie Zeit sinnvoll nutzen. Leider steht Kindern und Jugendlichen diese Form der Kulturarbeit noch zu selten zur Verfügung. Obwohl gerade diese Form hinsichtlich der Zeit, der Verbindlichkeit und der Inhalte, vielfältige Formen zulassen würde.

Eine weitere Form der Arbeit, vor allem in Jugendkunstschulen, Jugendfreizeiteinrichtungen oder Volkshochschulen, ist die **Kurs- und Gruppenarbeit**. Die Kurse laufen über einen bestimmten Zeitraum und haben ihren festen Ort und ihre feste Zeit. Sie bieten einen guten Rahmen, in dem Kinder und Jugendliche ihre künstlerischen und handwerklichen Fähigkeiten in einem oder mehreren Bereichen entwickeln und vertiefen können. Der Vorteil dieser Arbeitsform liegt darin, dass die TeilnehmerInnen Interesse an einem Thema haben und sich daraus eine intensive Gruppenarbeit entwickeln kann. Die Angebotspalette solcher Kurse reicht vom bildnerischen Gestalten, über Theaterarbeit, die Arbeit an neuen Medien, Tanz und Bewegung bis zur Fertigung von Musikinstrumenten u.a..

Als eine wesentliche Methode der Kinderkulturarbeit ist die **Projektarbeit** zu nennen. Hier stehen unter einem Gesamtthema für die Kinder und Jugendlichen verschiedene Spiel- und Erfahrungsbereiche zur Verfügung. Sie

werden unter einem Gesamthema miteinander verknüpft, greifen in einander und sind nicht von einander trennbar. Diese Form der Arbeit, die verschiedene Erfahrungsbereiche der Kinder miteinander verbindet, findet in der Praxis immer mehr Zuspruch. So verwirklicht z.B. auch die Jugendkunstschule „balou“ in Dortmund diese Arbeitsweise immer häufiger.(vgl. Interview Pkt. 2.4.1.). Ein Beispiel dafür, unter anderen, ist das im „balou“ durchgeführte Projekt mit dem Titel „Feuer und Flamme“. Das Projekt wird im Programmheft wie folgt vorgestellt: „In den Bereichen Literatur, Tanz, Theater, Bühnen- und Kostümgestaltung, Fotografie, großformatige Malerei und Computer können Kinder erfahren, wie unterschiedlich man sich dem Thema ‚Feuer und Flamme‘ nähern kann. Vier Tage am Stück versprechen ein intensives Erlebnis.(...)“ (Jugendkunstschule „balou“, Programm 1/2000, S.36). Diese Verknüpfung unterschiedlicher Bereiche miteinander ermöglicht den Kindern viel intensivere Lernerfahrungen als es z.B. in der Schule möglich ist. (vgl.Pkt.4)

Einen weiteren wichtigen Platz in der Kinderkulturarbeit nehmen die zahlreichen **kulturellen Veranstaltungsangebote** für Kinder und Jugendliche ein. Hier können eigene Erfahrungen der Kinder vertieft werden, und Einblicke geschaffen werden in die breite Palette künstlerischer und kultureller Möglichkeiten. Es sollte dabei immer eine passive Rezeption der Veranstaltungen vermieden werden und aktivierende Formen der Beteiligung initiiert werden.

Veranstaltungen wie z.B. Ausstellungen, Theateraufführungen, Lesungen bieten den Kindern auch die Möglichkeit ihre Arbeitsergebnisse von Projekten und Kursen der Öffentlichkeit vorzustellen. Das Projekt „Feuer und Flamme“ stellte z.B. seine Ergebnisse auch an einem Projekttag in der Jugendkunstschule der Öffentlichkeit vor.

Die Einordnung einer kulturpädagogischen Aktion in einen der verschiedenen Bereiche ist sicher bei manchen Aktionen nur grob möglich, da sich methodische Überschneidungen ergeben können.

2.4. Angebote der Kinder- und Jugendkulturarbeit in NRW

Die Angebote im kulturpädagogischen Bereich für Kinder und Jugendliche sind sehr vielseitig. Mir wird es nicht möglich sein an dieser Stelle die gesamte Bandbreite der Angebote aufzuzeigen. Aus diesem Grund werde ich mich auf Angebote in den Bereichen der Musik, des Theaters, der Medienarbeit und der bildender Kunst beschränken, um so einen Einblick in die Kinderkulturarbeit zu geben, ohne den Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben. Ich stütze mich dabei auf den derzeit aktuellsten Bericht über die Kinder- und Jugendkulturarbeit in NRW, herausgegeben vom Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales. Kultusministerium des Landes NRW, von 1994.

Der **Bereich der Musikpädagogik** nimmt einen hohen Stellenwert in der Kinder- und Jugendkulturarbeit ein. Dabei wird auf die besonderen Vorlieben von Kindern und Jugendlichen Rücksicht genommen. Besonders populäre Musik, wie z.B. die Rockmusik wird in Nordrhein- Westfalen (NRW) auf kommunaler, sowie auf Landesebene gefördert. Z.B. unterstützt das seit 1985 in Wuppertal bestehende, Rockbüro NRW organisatorisch und konzeptionell Einzelmaßnahmen und projektübergreifende Vorhaben in diesem Bereich.

Erlebnissräume für das gemeinsame Musizieren bieten Kindern und Jugendlichen zahlreiche Laienmusikverbände. Hier sind es gerade die nichtprofessionelle Musikausübung, die gemeinsamen öffentlichen Auftritte und Freizeitaktivitäten, die Viele zum Musizieren motivieren. Im Zentrum der außerschulischen musikalischen Bildung stehen jedoch die Musikschulen. Die 168 Musikschulen in NRW bieten ein breit gefächertes Angebot im musikalischen Bereich. Daneben bieten Jugend- und Kulturzentren, Vereinigungen und Verbände, Bildungseinrichtungen, Initiativen und freie MusikerInnen Aktivitäten im musikalischen Gebiet an. (ebd.)

Theaterpädagogische Angebote für Kinder und Jugendliche sind anzutreffen, in Häusern der offenen Tür, Jugendverbänden, Jugendkunstschulen und an Schulen. Bei den meisten Angeboten hier geht es nicht um das Nachspielen einer literarischen Vorlage, „vielmehr werden, angeleitet durch professionelle

DramaturgInnen und TheaterpädagogInnen, Themen und Phantasien der Kinder und Jugendlichen durch Improvisation zu eigenen, selbsterfundene Stücken entwickelt, die bis hin zur Aufführung bearbeitet werden.“ (Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales. Kultusministerium des Landes NRW, 1994, S.51)

Immer mehr bieten auch öffentliche Theater Aktivitäten für Kinder und Jugendliche an. „Theaterpädagogische Aktivitäten sollen Kindern und Jugendlichen Lust auf Theater vermitteln, Schwellenängste abbauen und den Übergang zum Erwachsenentheater erleichtern: Kinder, SchülerInnen, außerschulische Jugendgruppen bekommen Zugang zum Theater, können sich anschauen, wie es hinter der Bühne aussieht, erfahren, wie ein Theaterstück entsteht, haben Gelegenheit, mit den SchauspielerInnen über Aufführungen zu reden, ihre Wahrnehmungen auszudrücken, machen selbst mit u.v.m.“ (ebd.)

Medienpädagogische Projekte im Bereich Film, Video, Fotografie und Computer nehmen heute einen hohen Stellenwert im kulturpädagogischen Bereich ein. Sie werden vom Land NRW in besonderem Maße gefördert. Angeboten werden diese Projekte vor allem in Jugendfreizeitstätten, Jugendkunstschulen und soziokulturellen Zentren. Im Vordergrund stehen hierbei das Erlernen des Umgangs mit diesen Medien, um diese dann mit den Kindern als Ausdrucksmittel nutzen zu können. Vielfach werden diese Medien dazu genutzt. Projekte in anderen Bereichen zu dokumentieren und der Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Sie haben sich zu einem wichtigen Sprachrohr für die Interessen von Kindern und Jugendlichen entwickelt.

Der **Bereich des bildnerischen Gestaltens** ist in der Kinder- und Jugendkulturarbeit fest verankert. Zu finden ist er in Jugendfreizeitstätten, Malschulen, Jugendkunstschulen, soziokulturellen Zentren sowie Museen. Besonders untersucht wurden im Bericht zur Kinder- und Jugendkulturarbeit in NRW aber nur museumspädagogische Angebote. Fast alle Museen in NRW bieten derzeit Museumspädagogik für Kinder an. Es werden Führungen speziell für Kinder, Kurse und Workshops zu bestimmten Ausstellungen, besondere Ferienaktionen und Aktionen für Schulklassen durchgeführt. Z.B. bietet das „Museum am Ostwall“ in Dortmund seit 1960 Museumspädagogik

für Kinder in seiner Malstube an. Hier können Kinder angeregt durch Ausstellungen selbst von den Künstlern verwendete Materialien und Techniken anwenden und ihrer Kreativität freien Lauf lassen. (Programmheft 2000 „Museen erleben“, Stadt Dortmund)

Angeregt von Wolfgang Zacharias entstanden in Deutschland mehrere Kinder- und Jugendmuseen. Einige Museen dieser Art haben sich in NRW in den letzten Jahren herausgebildet, z.B. in Duisburg und Wuppertal. (Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales. Kultusministerium des Landes NRW, 1994, S.61) Durch Kinder- und Jugendmuseen haben Kinder eigene museale Räume für neue Erfahrungen und Wahrnehmungen.

Einige Projekte im bildnerisch/gestalterischen Bereich werden Kindern und Jugendlichen von Künstlern angeboten. Dabei können Kinder die Arbeitsatmosphäre eines Ateliers kennen lernen und vielfältige kreative Techniken erproben. Diese freien Angebote von Künstlern stehen oft unter schwierigen finanziellen Bedingungen und müssen sich selbst tragen. In Soest werden z.B. von der „Künstlervereinigung Soest“ jährlich mehrere derartiger Projekte gefördert.

Den größten Anteil kunstpädagogischer Arbeit findet man in Jugendkunstschulen und Malschulen. Allein in NRW gibt es 54 Jugendkunstschulen. (ebd. S. 88) Die Angebotspalette der Jugendkunstschulen umfasst neben den gestalterischen Aktivitäten alle Bereiche der Kinderkulturarbeit. Im kreativen Bereich bieten Jugendkunstschulen Kurse, Workshops, Projekte und offen Werkstätten im bildnerischen Gestalten, im Modellieren und plastischem Arbeiten, im Gestalten von Masken usw. an. Die Angebote stehen für alle Kinder zur Verfügung und eröffnen ihnen eigene Erfahrungsräume und Platz für eigene Ideen und Wünsche.

An dieser Stelle möchte ich das von mir durchgeführte Interview mit der Leiterin der Jugendkunstschule „balou“ in Dortmund, Manuela Wenz, anfügen. Die Inhalte des Interviews werden die Schwerpunkte und Zielsetzungen dieser Jugendkunstschule deutlicher machen.

2.4.1. Protokoll zum Interview, durchgeführt mit Manuela Wenz, Leiterin der Jugendkunstschule „balou“ in Dortmund

Terminabsprache: Manuela Wenz erklärte sich sofort bereit im Rahmen meiner Diplomarbeit ein Interview durchzuführen.

Ort und Zeitpunkt: Das Gespräch fand am 24.08.2000 von 9.00 Uhr bis 11.30 Uhr in einem Cafe in der Innenstadt von Dortmund statt.

*Fragen zur Person:*¹

Manuela Wenz ist Leiterin der Jugendkunstschule „balou“ in Dortmund. Sie absolvierte ein Studium zur Diplom Kulturpädagogin an der Fachhochschule in Hildesheim. Der Schwerpunkt ihres Studiums lag im Theaterbereich. Nach Beendigung ihres Studiums war sie über einen kurzen Zeitraum als freie Mitarbeiterin im Museum am Ostwall in Dortmund tätig. Dort führte sie Kreativangebote in der Malstube durch. In ihrer derzeitigen Position als Leiterin der Jugendkunstschule koordiniert sie die Arbeit der KursleiterInnen und entwickelt übergreifende Projekte. Weiterhin fördert sie die Zusammenarbeit mit anderen Institutionen.

Ziele der Jugendkunstschule:

Die Arbeit der Jugendkunstschule ist, nach Aussagen von Frau Wenz, nah an der Kunst. Sie soll einen Gegenpol bilden zur Kunsterziehung in der Schule. Den Kindern wird ein bewertungs- und zweckfreier Raum geschaffen, um sich frei entfalten zu können. In der Jugendkunstschule soll eine Balance bestehen zwischen dem künstlerischen Prozess und dem Produkt des Prozesses. Genau diese Balance soll auch zwischen Pädagogik und Kunst bestehen. Eine große Bedeutung kommt der Anerkennung von Differenz und Unterschiedlichkeit zu. Sie dürfen bestehen bleiben und ist sogar erwünscht. Die Jugendkunstschule versteht sich außerdem als Forum für Kindermeinungen, die von ihnen auf künstlerischem Wege geäußert werden können und an die Öffentlichkeit

¹ Anm. S.R.: Ich habe versucht die Schwerpunkte des Gesprächs in mehreren Punkten zusammenzufassen, um so dem Inhalt des Interviews einen strukturellen Rahmen zu geben.

gelangen. Die Kinder sollen durch ihre künstlerische Arbeit die Bedeutsamkeit von Kunst erfahren und sie für ihre Persönlichkeitsentwicklung nutzen lernen. Die Jugendkunstschule sieht ihre Aufgabe darin, die Grenzen zwischen Soziokultur und Hochkultur aufzuheben und allen Kindern einen Zugang zu künstlerischem Ausdruck zu ermöglichen.

Organisation der Arbeit:

Manuela Wenz beschreibt die Arbeit in der Jugendkunstschule folgendermaßen: Es werden zweimal im Jahr neue Programme veröffentlicht. Hier werden die einzelnen angebotenen Kurse dargestellt. Die Kinder haben die freie Auswahl. Die Kurse werden von verschiedenen freien MitarbeiterInnen geleitet. Diese haben meist eine pädagogische Ausbildung und eigene künstlerische Erfahrungen. Sie stellen ihre Arbeit normalerweise in Schnupperkursen vor und sollen dann erst einen Kurs selbständig leiten. Jeder Kurs wird von Manuela Wenz begleitet und sie steht den KursleiterInnen als Beraterin zur Verfügung. Die Ergebnisse der Kurse werden in Form von Ausstellungen, im Bereich bildender Kunst oder Aufführungen, im Theaterbereich, der Öffentlichkeit präsentiert.

Finanzielle Rahmenbedingungen:

Die Jugendkunstschule ist ein eingetragener Verein, der von der Stadt und dem Land gefördert wird. Die Stadt übernimmt die Miet- und Betriebskosten der Jugendkunstschule. Vom Land bekommt die Jugendkunstschule einen festen Betrag. Weiterhin werden besondere Projekte gesondert gefördert. Dabei sollen die Schwerpunkte in Themenbereichen liegen, die sich mit den Geschlechterrollen befassen, einen interkulturellen Hintergrund haben, integrativ wirksam werden oder den Umgang mit neuen Medien fördern. Die Kurse selbst müssen aber kostendeckend arbeiten.

Zusammenarbeit mit anderen Institutionen:

Manuela Wenz berichtet, dass die gemeinsame Arbeit sich oft durch gemeinsame Netzwerke entwickelt. Z.B. besteht ein enger Kontakt und auch eine projektorientierte Zusammenarbeit zwischen der Jugendkunstschule und dem Museum am Ostwall. Der Austausch kann unter anderem so intensiv sein,

da eine freie Mitarbeiterin in beiden Einrichtungen tätig ist. Weitere Kontakte bestehen zur Volkshochschule Dortmund, zu Bibliotheken, zur Auslandsgesellschaft, zur Fachhochschule Dortmund, zu Schulen und Kindertageseinrichtungen und insbesondere zum Kulturbüro Dortmund.

Entwicklung und Perspektiven der Arbeit:

Die Arbeit in der Jugendkunstschule bewegt sich immer mehr weg von unabhängig voneinander laufenden Kursen, hin zu einer projektorientierten Arbeit. So werden die Kinder z.B. in den Herbstferien zum Thema „Der Traum vom Fliegen“ in verschiedenen Bereichen kreativ tätig werden und ihre Ergebnisse dann gemeinsam vorstellen.

Als einen weiteren Bereich nannte Manuela Wenz die Verbindung von Fremdsprache und Kunst. Zwei verschiedene englischsprachige KünstlerInnen führten bereits Kreativkurse in Englisch durch, die auf sehr große Resonanz gestoßen sind.

Die Jugendkunstschule beteiligt sich immer mehr an Projekten in Schulen. In diesem Jahr lief z.B. das Projekt „Spiegelsplitter“ an verschiedenen Dortmunder Schulen in Zusammenarbeit mit der Jugendkunstschule.

Trotz der zunehmenden Förderung von Projekten, die die Vernetzung verschiedener Einrichtungen begünstigen und eines regen Kulturlebens in Dortmund, fehlt es, nach Frau Wenz Meinung, an Visionen im Kinderkulturbereich. Es fehlt ein etablierter Platz für Kinder, wie es z.B. das AKKI (Aktion und Kultur mit Kindern e.V.) in Düsseldorf ist.

2.5. Soziale Kulturarbeit in Abgrenzung zur kulturellen Sozialarbeit

Soziale Kulturarbeit richtet sich an alle sozialen Schichten und Altersgruppen einer Gesellschaft, davon ausgehend, dass jedes Individuum interessiert ist an kulturellen Erfahrungsräumen. Dieses Angebot bedarf räumlicher, zeitlicher, gegenständlicher und personeller Ressourcen. Sie stehen dem Individuum innerhalb der sozialen Infrastruktur zur Verfügung. Die soziale Kulturarbeit darf sich dabei nicht nur auf einzelne Genres der Kultur beziehen, sondern muss Kombinationen entwickeln, die „in der Alltagskommunikation (z.B. Kneipe, Cafe), handlungsentlastende Freiräume und gegenstandsorientierte Zwecksetzungen (Werkstätten, Tanz- und Musikkurse, Filme etc.) [zusammenbringt].“ (Treptow, Rainer. In: Müller- Rolli, 1988, S. 85) Die kulturelle Arbeit und die Schaffung von neuen Ausdrucksmöglichkeiten für den Einzelnen stehen bei der sozialen Kulturarbeit im Vordergrund.

Demgegenüber definiert sich kulturelle Sozialarbeit darüber, dass sie sich an den teils stigmatisierten und teils hilfsbedürftigen Adressatengruppen orientiert. Die Kulturarbeit ist hier Mittel zum Zweck, wird für die Sozialarbeit instrumentalisiert. „Der Begriff kulturelle Sozialarbeit macht nur Sinn, wenn Sozialarbeit in der Einzelfallhilfe, Gruppen- oder Gemeinwesenarbeit ästhetische Aneignungs- und Ausdrucksmöglichkeiten anbietet, um auf definierte Verhaltensweisen ändernd einzuwirken. Malstunden mit Kindern, die an Konzentrationsschwäche leiden (...).“ (ebd. S.87) wären hier z.B. einzuordnen.

Der Anspruch der sozialen Kulturarbeit für „alle“ da zu sein, bringt es aber auch mit sich, dass hier ebenfalls mit Defiziten auf Seiten der Nutzer umgegangen werden muss. Denn auch Benachteiligte unserer Gesellschaft beteiligen sich am kulturellen Leben. Die Kulturarbeit kann sich davor nicht verschließen. Sie setzt bei den Nutzern eine gewisse Handlungs- und Ausdrucksfähigkeit voraus, die aber nicht immer vorhanden sein kann. „Deshalb ist es nicht verwunderlich, wenn auf der Seite der Sozialarbeit mit Vorbehalt und Misstrauen auf Kulturarbeit reagiert wird.“ (ebd. S. 88)

Es stellen sich Fragen, wie z.B.: Kann Kulturarbeit solche Defizite überhaupt kompensieren? Wann wird Kulturarbeit nur noch zum Mittel der Sozialpädagogik?

2.6. Die Aufgaben der Kinderkulturarbeit - ein Problemaufriss der gegenwärtigen Diskussion

Die Politik fordert von der Kulturarbeit ganz klar soziales Engagement. Sie darf, ihrer Meinung nach, ihre Ziele nicht nur auf eine ergänzende Ausbildung im künstlerischen Bereich richten, sondern muss sich, da sie sich an alle Mitglieder unserer Gesellschaft richtet, gesellschaftlichen Problemen stellen. Die Tendenz der Individualisierung, verbunden mit der „Herauslösung aus tradierten Systemen, der Verlust der gewachsenen Sozialbeziehungen, die tiefgreifende Pluralisierung in den Weltorientierungen etc. fordern vom Subjekt der Zukunft neue persönliche Kompetenzen.“ (Neumann, Lilli, 1997, S.33) Kulturpädagogik kann sich in dieser Zeit der rasanten sozialen und technologischen Wandlungen diesen nicht verschließen. Gerade in der Kulturarbeit ist es möglich Individuen in ihrem Selbst und in ihrer Beziehungs- und Kommunikationsfähigkeit zu stärken. Kulturarbeit gibt die Möglichkeit, „dieses Leben in Ratlosigkeit - Aporien -, in Widersprüchen - Antinomien -, in Doppeldeutigkeiten - Ambivalenzen - produktiv zu leben.“ (Glaser, Hermann, 1997, S. 43)

Wenn man in der Kulturpädagogik mit Randgruppen, sozial Benachteiligten etc. arbeitet, kann man dann noch Ergebnisse nach kulturpädagogischen Standards erwarten? Ist die Kulturpädagogik bereit das Ungekonnte zu verzeihen? Um diese „entweder - oder - Fragen“ dreht sich seit langem die Diskussion. Aber muss es hier um ein „entweder - oder“ gehen? Meiner Meinung nach kann Beides Teil der Kulturpädagogik sein. Kulturarbeit kann produktorientiert arbeiten und auch den Prozess gewichten. Denn „für jeden Künstler ist der Prozess das Entscheidende, *und* das Produkt ist wichtig, nicht entweder - oder.“ (Neumann, Lilli, 1997, S. 84)

Ein weiteres Argument gegen die „Sozialpädagogisierung“ der Kulturpädagogik besteht darin, dass nicht von einem Kulturpädagogen ohne entsprechender Profession verlangt werden kann sozialpädagogisch tätig zu werden. Ist dies überhaupt nötig? Warum kann in der Kulturpädagogik nicht im Team von Künstlern und Pädagogen gearbeitet werden und jeder verwirklicht seine Profession. So kann ich mir eine Kulturpädagogik vorstellen, die sich an den Problemstellungen unserer Zeit orientiert.

2.7. Einordnung des Projektes „Im Dialog mit der Farbe“

Das Projekt im „Dialog mit der Farbe“ (vgl. Pkt. 7.) ist in der sozialen Kulturarbeit angelegt. (vgl. Pkt. 2.5.) Das Projekt hat nicht das Ziel eventuelle Defizite und Verhaltensauffälligkeiten der Kinder auszugleichen. Vielmehr soll es den Kindern einen Zugang eröffnen zu einer modernen Kunstrichtung. Über ihr eigenes bildnerisches Handeln sollen sie Grundelemente der Kunstrichtung des Informel erkennen. Sie lernen sich dabei besser kennen und gewinnen an Ausdrucksmöglichkeiten dazu, um Wünsche und Gedanken auf bildnerischem Wege darzustellen. Das Projekt findet in einer klassischen sozialen Einrichtung statt, einer Kindertagesstätte. Die teilnehmenden Kinder besuchen diese Einrichtung und verbringen einen großen Teil ihrer Freizeit hier. So findet eine Verknüpfung des Alltäglichen mit dem kunstpädagogischen Angebot in der den Kindern vertrauten Umgebung statt. Das Projekt findet in den Ferien statt, was eine freie Zeiteinteilung ermöglicht. Die Aktion ist konzipiert für eine Altersgruppe von 6 bis 10 Jahren, denn so kann bei der Planung der Aktivitäten von ähnlichen bildnerischen Vorerfahrungen und Entwicklungsständen ausgegangen werden. In dieser Altersgruppe stand das kunstpädagogische Angebot allen Kindern der Einrichtung offen. Sie konnten sich frei dazu entscheiden. Während des Projektes entstand durch die Kontinuität der Gruppe eine enge Zusammenarbeit unter den Kindern. Der Charakter eines Projektes (Pkt.2.2.) wird durch die gezielte Arbeit an einem Thema innerhalb eines Zeitraumes deutlich. Während einer ganzen Woche setzte diese Kindergruppe von neun Mädchen (vgl. Pkt. 7.4.2.4.) sich mit einem Thema auseinander. Den Kindern stand ein Raum zur Verfügung, der sich im Laufe der Woche zu einer Art von Werkstatt entwickelte. Die Zusammenarbeit mit der Jugendkunstschule „balou“ war sehr intensiv und machte das Projekt möglich. Durch das Projekt fand eine Vernetzung von Jugendkunstschule, Kindertagesstätte und Fachhochschule statt, die Grundlage für eine weitere Zusammenarbeit werden könnte.

3.Kunst mit Kindern?

Über die Notwendigkeit kunstpädagogischer Arbeit mit Kindern

Wie bereits unter Punkt 2.6. angedeutet, hat sich in den letzten Jahrzehnten eine starke Veränderung der kindlichen Lebenswelt in unserer Gesellschaft vollzogen. Kinder sind sehr stark institutional eingebunden. Ihr Alltag wird häufig von Schule und anderen Einrichtungen bestimmt, wie z.B. Hort und Kindergarten. Die primäre Rolle der Familie in Bezug auf die Vermittlung von Fähigkeiten und die Herausbildung der Persönlichkeit der Kinder ist zurückgegangen. Heute sind Kinder umgeben von medialen Welten. Besonders der Fernsehkonsum und die Nutzung des Computers haben sich verstärkt. Es werden immer mehr Stimmen von Politik und Presse laut, welche fordern, die Kinder stärker auf diese mediale Wirklichkeit in unserer Gesellschaft vorzubereiten.

Mir stellt sich hierbei die Frage, inwieweit eine kunstpädagogische Arbeit mit Kindern überhaupt ihre Berechtigung und Notwendigkeit hat.

Die Herausbildung von musischen Fähigkeiten, Kreativität und Phantasie ist eine wichtige Voraussetzung zu einer ausgeglichenen und stabilen Persönlichkeit. Im Umgang mit medialen Welten, wie dem Computer oder Fernsehen werden die Kinder mit einer Flut von Bildern konfrontiert, die sie noch gar nicht kognitiv wie emotional verarbeiten können. Sie dringen nicht in das Bewusstsein ein und bleiben dort verhaften. Durch diese Reizüberflutung erlahmt die Fähigkeit der Kinder Bilder zu lesen und zu verstehen.

Durch den Umgang mit Kunst lernen Kinder die Möglichkeit kennen ihre Umwelt auf individuelle Weise wahrzunehmen. Durch die intensive Auseinandersetzung mit Werken der Kunst wird ihnen der Weg eröffnet in ihr innerstes Selbst vorzudringen.

Das Selbst ist nach Kierkegaard ein nicht von vornherein Gegebenes, sondern es entwickelt sich als aktive Leistung und aufgrund geistiger Bewegung. Dies geschieht in Auseinandersetzung mit der Umwelt. So ist es als eine wesentliche Aufgabe eines Pädagogen anzusehen, nicht Wissen und Fertigkeiten an Kinder zu vermitteln, sondern die Ausbildung des Selbst und der Persönlichkeit zu unterstützen. (Buschkühle, Carl- Peter. In: K+U, 1993/Heft 178, S.12f) Als

selbst Kunstschaffende oder Rezipienten von Kunst haben Kinder die Möglichkeit in ihr Innerstes vorzudringen und lernen ihre Gefühle und Vorstellungen in der künstlerischen Auseinandersetzung nach außen dringen zu lassen. Sie können sich als Subjekt erleben und erlangen die Möglichkeit und die Fähigkeit ihr Inneres Anderen mitzuteilen. „Sie [die Kunst] hilft uns, uns selbst auf die Spur zu kommen. Sie sensibilisiert die Wahrnehmung unseres Selbst, unserer Phantasien, Konflikte, Probleme.“ (Schröter/Wangerin, 1993, S.228)

Genauso erleben sie ein Kunstwerk, als von einem Künstler Geschaffenes, um sich mitzuteilen und eine Reaktion beim Betrachter hervorzurufen.

Ganz im Gegensatz zur „durchdesignten“ Umwelt geht es in der Kunst nicht um ein ästhetisch geschmackvolles Endprodukt, sondern um den ganz persönlichen Ausdruck eines Künstlers. Auf dieser Ebene hebt sich die Kunstpädagogik auch ganz klar von der „Bastementalität“ vieler PädagogenInnen ab. Denn hierbei steht das Produkt im Vordergrund und die Herausbildung von Fertigkeiten wie z.B. das Schneiden. Die Kinder haben nur eingeschränkt die Möglichkeit ihrer Individualität Ausdruck zu verleihen.

Ich möchte hier auch eine klare Abgrenzung zum schulischen Kunstunterricht vornehmen. Viele organisatorische Bedingungen in der Schule schränken die kreative Selbstverwirklichung der Kinder ein. Zu denken ist dabei an den engen zeitlichen Rahmen, den Bewertungsdruck unter dem die Kinder stehen u.v.a.. (vgl. 4.) Ein im Freizeitbereich angelegtes Kunstprojekt schafft den nötigen Freiraum, um die Kreativität der Kinder zu fördern und zu zulassen.

Besonders bei der Auseinandersetzung einer ungegenständlichen Kunst, wie dem Informel, sind es eingefahrene Wahrnehmungsgewohnheiten der Kinder, die verändert werden. Durch die Auseinandersetzung mit „Strukturbildern“ z.B. von Karl Fred Dahmen oder Emil Schumacher und die eigene Bearbeitung von Materialbildern erlernen die Kinder auch in ihrer Umwelt Strukturen bewusst wahrzunehmen und wiederzuerkennen. Sie nehmen den abbröckelnden Putz oder die Strukturen einer Baumrinde wahr und können sie zu ihrer Kunst in Beziehung setzen. Dieses bewusste Hinsehen und das Gesehene im Inneren wahrzunehmen fällt vielen Kindern in unserer

schnellelebigen Gesellschaft schwer. Die Kunst stellt eine Möglichkeit dar, Wahrnehmung zu intensivieren.

Eine weitere Legitimation der Kunstpädagogik im ungegenständlichen Bereich stellt die Aktualität und Präsenz dieser Kunstrichtung dar. Sie begegnet uns in Museen, Kaufhäusern und als Hintergrund für Werbung. Sie berührt unser tägliches Leben und wird trotzdem vielfach nur als Dekoration wahrgenommen. Deshalb ist es wichtig schon in der Kindheit Sehgewohnheiten zu intensivieren, denn „Einstellungen zur Kunst und die Fähigkeit Kunst zu sehen und sich zu Kunst produktiv zu verhalten, bilden sich in Prozessen ästhetischer Sozialisation heraus. Sie sind durch Lernprozesse, (...), zu beeinflussen.“ (Eucker, Johannes. In: K+U, 1988/Heft 126, S.7)

Bourdieu sagt dazu aus: „Allein eine solche Erziehung nämlich vermag die Bereitschaft zu wecken, den Bildungsgütern Wert beizumessen und zugleich das Sachverständnis zu vermitteln, das dieser Bereitschaft einen Sinn verleiht, indem sie es erst ermöglicht, dass man sich diese Güter appropriiert.“ (Boerdieu, Pierre, 1997, S.190)

Aus diesem Grund ist es Aufgabe der Kunstpädagogik schon früh allen Kindern und nicht nur Kindern einer elitären bürgerlichen Schicht einen Zugang zur gegenstandslosen Kunst zu schaffen. Nur wenn Kinder sich selbst mit Materialien und Arbeitsweisen der experimentellen Kunst auseinandersetzen und Erfahrungen sammeln, können sie Bilder von Künstlern des Informel einordnen und für sich individuell deuten. Butzkamm beschreibt die Wirkung und Bedeutung von abstrakten Bildern folgendermaßen: „Farben und Formen in ihren vielfältigen Variations- und Zuordnungsmöglichkeiten rufen im Betrachter Vibrationen hervor, sie versetzen ihn in Schwingungen, die von Betrachter zu Betrachter auch unterschiedlich sein können je nach der individuellen Reaktionsweise auf Farben und Formen und durch sie ausgelösten Assoziationen. (...) Wenn man sich in ein [abstraktes Bild] schauend einlässt, erlebt man Ruhe und Bewegung, Verlangsamung und Beschleunigung, Wärme und Kälte, Härte und Weichheit, Versöhnung und Aggressivität, Freiheit und Gebundenheit, Ordnung und Chaos. Hat das nicht alles sehr viel mit der Welt um uns herum zu tun und mit den Vorgängen in unserer Psyche?“ (Butzkamm, 1992. Zit. in: Schulz, Frank. In: K+U, 1996/Heft 203, S.33)

Kinder können demnach bei der Betrachtung von abstrakten bzw. informellen Bildern sich selbst und die sie umgebende Welt wiederfinden. Das informelle Bild bietet die Chance, da es vom Bildaufbau und -inhalt für den Betrachter und Schaffenden ungewöhnlich und fremd erscheint, sich mit dieser Fremdheit auseinander zusetzen und im Ungewohnten Vertrautes zu entdecken. Die Fremdheit regt zur Auseinandersetzung an und kann die Kinder zu Wahrnehmungserweiterungen und sinnstiftenden Überlegungen befähigen. (Kirchner, Constanze. In: K+U, 1997/Heft 213/S.52) Dadurch wird das Differenzierungsvermögen im Wahrnehmungsbereich angesprochen und gefördert. Dies kann von Kindern auch auf die eigene Lebenswelt übertragen werden.

Weiterhin ist die Kunst ein wichtiges Kommunikationsmittel für die Kinder. Sie lernen sich auf dem bildnerischen Weg auszudrücken ihre Gefühle und Gedanken in Form von Farben, Bewegungen u.a. nach außen zu tragen und damit mit anderen in Kommunikation zu treten.

Die Kinder erleben bei der künstlerischen Auseinandersetzung mit der Kunstrichtung Informel eine große Freiheit was die Mittel, die Bildstruktur und den Inhalt betrifft. Viele Kinder sind in ihrem kreativen Tun eingeschränkt durch vorgeprägte Bildvorstellungen. Diese Einschränkungen können durch das experimentelle Schaffen gelockert oder ganz aufgelöst werden. Dies erst ermöglicht den Kindern zu individuellen Bildlösungen zu kommen.

Der Umgang mit dem Zufall als einem Element dieser experimentellen Malweise (vgl. Pkt. 5.3.1.5.) muss von den Kindern erlernt werden. Oft ist das Leben der Kinder klar strukturiert und dem Zufall wird kein Platz gelassen. Durch das Zulassen des Zufalls im Bildentstehungsprozess geht man ein gewisses Risiko ein. Das Bildergebnis ist nicht vorhersehbar. Deshalb fällt es vielen Kindern schwer zufällige Bildergebnisse anzunehmen. Sie können dabei erlernen flexibel mit Unvorhersehbarem umzugehen, im kreativen Prozess sowie im alltäglichen Leben.

Emil Schumacher drückte den besonderen Stellenwert von Kunst für ihn aus (vgl. Pkt.1), indem er sagte:

„Meine Malerei ist nichts weiter als eine gesteigerte Form von Leben.“. (1992)

Dem möchte ich mich anschließen. Denn in der Auseinandersetzung mit Kunst, und besonders mit informeller Kunst, spiegelt sich das gesamte Leben wieder, nur in einer intensivierten Form. „[Die] Bilder repräsentieren Lebensweisen und Lebensformen. Bilder auslegen heißt, die Welt der Bilder mit der eigenen Lebenswelt verbinden, mit Erfahrungen, mit Erinnerungen und mit Handlungen.“ (Otto/Otto, 1987, S.20)

Die Kinder finden zu sich selbst, es werden ihnen Zugänge zu ihrem Inneren geöffnet und sie erspüren und erleben die Wirklichkeit, die sie umgibt intensiver und mit anderen Augen. Die Kunst hinterlässt bei ihnen Spuren.

4. Die Kunstdidaktik der Schule in der Kritik.

Von der kunstpädagogischen Wirklichkeit in der Schule²

Seit rund dreißig Jahren werden bundesweit Konzepte innovativer Kunstpädagogik entwickelt und veröffentlicht. Sieht man sich aber die Wirklichkeit in der Schule heute an, so kommt die Frage auf, wo diese ihre Anwendung finden. Auch heute noch malen Kinder genauso, wie vor zwanzig Jahren, nach stereotypen Bildsymbolen, zu einem vorgegebenen Thema, das von der/dem Lehrenden häufig aus fertigen Rezeptologien entnommen ist. Keines der Kinder hat häufig im Zusammenhang mit dem Bildthema etwas erlebt, erforscht, entdeckt oder beobachtet. Die Kinder sind nicht der Realität außerhalb der Schule nachgespürt oder haben sich im Museum mit verschiedenen künstlerischen Umsetzungen auseinandersetzen können. (Kämpf-Jansen, Helga, 1998, S. 223 ff)

„Es geht nicht um Kreativität - eine Fähigkeit, deren Entwicklung man fälschlicherweise mit Kunstunterricht gleichsetzt -, und es geht schon gar nicht um Annäherungen an Kunst. Es geht um das Festhalten von Wahrnehmungstereotypen, um das Verteilen dekorativer Farben in reduzierten Formfigurationen, um irgendwie geartete Bildharmonien und Flächengliederungen, um Ordnungen und Geordnetheit, um Überprüfbarkeit und um die Anpassung an eine ästhetische Norm, von der selten jemand zu sagen wüsste, wo sie herkommt und wie sie sich begründet.“ (Kämpf-Jansen, Helga, 1998, S.223) So lernen Kinder sehr früh sich dem anzupassen, was „schön“ ist, und sie werden es wahrscheinlich ihr Leben lang beibehalten. Die Individualität der bildnerischen Auseinandersetzung bleibt auf der Strecke bei einer dreißigfachen Ausrichtung auf ein Ergebnis ohne Umwege. So kann ein Kunstunterricht weder die Kreativität noch die Wahrnehmung und Phantasie anregen bei der immer wiederkehrenden Klischeedarstellung der selben Bildmotive. (ebd., S. 226)

Viele LehrerInnen gehen immer noch davon aus, dass Kunst mit handwerklichem Können einhergeht und so für sie auch zu einem

² Anm. S.R.: In diesem Abschnitt meiner Arbeit werde ich mich sehr stark auf aktuelle Beiträge in der Fachdiskussion stützen. Denn ich selbst habe nur einen sehr geringen Einblick in die kunstpädagogische Wirklichkeit von Schule.

Bewertungskriterium führt. „Und dabei wird Können immer noch definiert als ‚naturgetreu zeichnen und malen können‘ wie schon vor 500 Jahren, und keiner setzt sich in die Lage, widersprechen zu können.“ (Peters, Hildegund. In: K+U Heft 169/1993, S.17) So werden die komplexen Erfahrungen der Kinder aufgespalten und Generalisierungen und Symbolbildungen zugeführt und die Kinder „einer denkenden und handelnden Durchdringung der Welt beraubt.“ (Kämpf- Jansen, Helga, 1998, S. 223) Lehrer halten oftmals in erster Linie die Verwirklichung von Lernzielen, im Schulcurriculum festgeschrieben, wie z.B. die Vermittlung des „Hell-Dunkel-Kontrastes“ für ihre Aufgabe, nicht aber Hilfen zum Verstehen der Welt, des Selbst und der Alltagsbewältigung. Es fehlen oft jegliche Kontexte und Bezugsebenen, zur Realität, zur Wissenschaft und zur Kunst. (ebd., S. 225)

Bourdieu übt in seiner Schrift „Elemente zu einer Theorie der Kunstwahrnehmung“ indirekt ebenfalls Kritik am System Schule im Zusammenhang mit Kunstvermittlung, da er davon ausgeht, dass Schule keinen Beitrag dazu leiste, das Kunstverständnis einer breiten Bevölkerungsschicht zugänglich zu machen. „ (...) der Literatur- und Kunstunterricht [setzt] notwendigerweise Individuen voraus- ohne sich jedoch auf diese Vorraussetzung hin einzurichten-, die über ein vorgängig erworbenes Wissen und ein in ungleicher Weise zwischen den verschiedenen Milieus verteiltes Kapital von Erfahrungen verfügen (Museumsbesuche, Denkmalbesichtigungen (...)).“ (Bourdieu, Pierre, 1997, S.189) So kommen nur Kinder zu einem vollen Genuss von Kunst, die „schon aus ihrer familiären Herkunft ein gewisses Sachverständnis mitbringen“. (ebd.)

Gerade die moderne Kunst, wie z.B. das Informel finden selten Eingang in den Kunstunterricht. Viele Kunstpädagogen sind unsicher im Umgang mit diesen experimentellen Techniken, da diese Arbeitsweisen vom Zufall bestimmt sein können und nicht zu einem geordneten Unterrichtsverlauf passen. So sind es oft „(...) die modernen Maler, die die geringsten Chancen haben, einen Platz im Unterricht eingeräumt zu bekommen.“ (ebd., S. 188)

Und gerade die Kunst des 20. Jahrhunderts bietet den SchülerInnen vielfältige Ansätze zur kreativen Aneignung. (vgl. Pkt.5)

Es stellt sich natürlich die Frage: Worin liegen die Ursachen einer solchen Kunstpädagogik der Schule? Eine Ursache ist sicher in den vorhandenen Rahmenbedingungen der Schule zu suchen. „Schule wird - mehr oder weniger - durch Zielvorgaben, Zeitlimitierungen, Lehrpläne, Curricula oder Absprachen fremdbestimmt. Schule kennt Sanktionen. Schule ist für rund zehn Jahre Pflicht.“ (Otto, Gunter. In: K+U Heft 218/1997, S. 13) Diese Aussage Gunter Ottos zeigt sehr komplex verschiedene Bedingungen der Schule auf, die die Kunstdidaktik in diesem Bereich einschränken. Weiterhin einschränkend wirken sich die Raum- und Zeitdimension aus. Der Unterricht findet in ungeeigneten Räumlichkeiten statt. Man vergleiche nur einmal eine Schulklasse mit dreißig Tischen mit einem Atelier eines Künstlers. Kreatives Arbeiten wird durch den Stundenplan festgelegt. Individuen müssen zu einer bestimmten Zeit in der Woche kreativ sein und nach zwei Stunden wieder damit aufhören. Wie soll das funktionieren?

Der wenige Unterricht wird dann noch gekürzt oder gar fachfremd unterrichtet, denn, „Kunst unterrichten kann ja Jeder.“ (Eucker, Johannes u.a.. In: K+U Sammelband, 1995, S.23) Dies liegt einerseits sicher an der starken Gewichtung der wissenschaftlichen Fächer in der Schule von heute und andererseits daran, dass Kunstpädagogen sich im Laufe ihres Berufslebens den Theorien der Kunstdidaktik verschließen und ihrem Handeln den theoretischen Bezug nehmen. „Auch die Fortbildung befasste sich im günstigsten Falle mit der Ausbildung neuer Mal-, Zeichen-, und sonstigen Tricks, die eine schnelle Schülerbefriedigung auf Einzelstundenbasis zuließ.“ (Peters, Hildegund. In: K+U, 1993/Heft 169S. 16) Neue, innovative Konzepte der Kunstdidaktik bleiben ungehört.

Aber auch schon an den Hochschulen sind Ursachen für die schlechte Schulrealität zu suchen. So wird in der Fachdiskussion mehrfach, u.a. von Helga Kämpf-Jansen von „entscheidenden Fehlentwicklungen“ im Hochschulbereich gesprochen. Der vielerorts vollzogene Aufbau des Studiums in künstlerische und kunsthistorische Veranstaltungen in den ersten Semestern und den dann darauffolgenden kunstdidaktischen Seminaren ist von der Konstruktion her falsch. (Kämpf- Jansen, Helga, 1998, S.228) „Der Schritt nämlich von der Intensität künstlerische Arbeit und kunstwissenschaftlicher

Diskussion hin zu Konzepten kunstpädagogischer ‚Verunterrichtung‘, (...), kann so nur misslingen.“ (ebd.)

Gert Selle hinterfragt den, an Hochschulen und in der Fachliteratur gepriesenen, Begriff der „ästhetischen Rationalität“, der häufig dazu führt, „dass wir einen viel zu rationalen Kunstunterricht betreiben; didaktisch begründet, curricular abgesichert, prüfungsordnungskonform, traditionell verfestigt, im Grunde herunterrationalisiert bis zum Gegenteil dessen, was dieser Unterricht zu bewirken hätte.“ (Selle, Gert, 1995. In: K+U Sammelband, 1995, S. 83) Dieser Anspruch der Begründbarkeit jeden Handelns im Kunstunterricht beschränkt die Freiheit des Künstlerischen, denn „Kunst entsteht im Ausbruch aus der Rationalität des ‚verstandenen‘ ästhetischen Diskurses, sie ist das Mittel zur Grenzüberschreitung, zur Produktion von Transrationalität schlechthin und bedarf dabei keinerlei Begründung; die trägt sie in sich.“ (ebd., S. 82) Aufgabe des Kunstunterrichts wäre es Kindern und Jugendlichen Erfahrungen zu ermöglichen, die über das Rationale hinaus gehen und einer immer stärker werdenden Erfahrungsarmut entgegenzuwirken. Um eine Veränderung des Kunstunterrichtes zu erreichen, müssen Veränderungen in der Hochschule und im Gesamtsystem Schule vorausgehen. Kunstpädagogen sollten sich mehr in kulturpolitischer Richtung engagieren, um so auf die Bildungspolitik Einfluss nehmen zu können. Denn die Schule steht im öffentlichen Interesse und Veränderungen können nur im Konsens mit Politik und öffentlicher Zustimmung durchgeführt werden. Ich wünsche mir, dass die Schule zukünftig, und der Kunstunterricht im Besonderen, zum Erfahrungsraum werden für Offenheit, Flexibilität, Toleranz und Individualität und, um mit den Worten von Frau Kämpf-Jansen zu sprechen, zum „Ort [wird] für vielfältige Begegnungen mit der Kunst und den ästhetischen Phänomenen unserer alltäglichen Welt.“ (Kämpf- Jansen, 1998, S.233) In Zukunft sollte es nicht mehr nötig sein, dass die außerschulische Kinderkulturarbeit kompensatorisch mit Kindern und Jugendlichen arbeiten muss, um ihnen diese Möglichkeiten zu geben. (vgl. Pkt. 2.6.)

5. Informelle Kunst

5.1. Die Entwicklung des Informel in Europa und den Vereinigten Staaten von Amerika

In der Literatur wird die Informelle Kunst häufig als „die folgenreichste Kunst der Nachkriegsjahre in Europa und in den Vereinigten Staaten“ (Ruhrberg, Karl, 1992, S. 7) abgebildet. In ihrer Zeit fand sie aber nicht die daraus zu schließende Anerkennung. Dies lag einerseits sicher daran, dass das Informel nicht als eine geschlossene Kunstrichtung auftrat und das Publikum andererseits noch sehr stark, bedingt durch den Zweiten Weltkrieg, mit existentiellen Sorgen beschäftigt war. (Posca, Claudia, 1999, S. 42)

Um die Entwicklung des Informel zu verstehen, möchte ich im nachstehenden Abschnitt die Situation in Europa, insbesondere in Deutschland und in den Vereinigten Staaten, aufzeigen.

5.1.1. Die Situation nach 1945

Die Zeit in Europa nach 1945 war gekennzeichnet durch den gerade beendeten Zweiten Weltkrieg. Viele Städte waren zerstört und die Versorgung der Bevölkerung gestaltete sich schwierig. „Im allgemeinen Leben der Nachkriegszeit vermischten sich auf zwiespältige Weise Angst, Schuldgefühl und Vergangenheitsbewältigung mit Hoffnung und Tatendrang, (...)“ (Posca, Claudia, 1997, S. 13) Eine allgemeine Geschäftigkeit ließ die Schrecken des Krieges für den Einzelnen verblassen.

Die Situation der Künstler stellte sich als ebenso schwierig dar. Betrachtet man die verschiedenen Biografien der Künstler, so kann man feststellen, dass die meisten von ihnen durch kriegsbedingte Zäsuren in ihrem künstlerischen Werdegang betroffen waren. Als Beispiele möchte ich hier die Inhaftierung durch die Gestapo von K.R.H. Sonderborg von 1941 bis 1942, von Carl Buchheister, der in amerikanische Kriegsgefangenschaft geriet und die neunmonatige Inhaftierung Rolf Cavaels im Konzentrationslager Dachau, anführen. Karl Otto Götz, Hann Trier, Karl Fred Dahmen, Otto Greis u.a. wurden während des Krieges zum Militärdienst verpflichtet. Viele waren von

dem Nazi-Regime mit Ausstellungs- und Malverbot belegt worden. 1937 organisierte dieses Regime in München die Ausstellung „Entartete Kunst“, in der auf unmögliche Weise Werke von Künstlern ausgestellt wurden, die nicht in den ideologischen Rahmen der Naziherrschaft passten. (ebd., S. 14)

Die Künstler hatten keine Kontakte untereinander. Es war in den ersten Jahren kaum möglich zu reisen. Museen und Galerien waren geschlossen, oder im Aufbau begriffen. Will Grohmann äußerte sich 1958 in „Neue Kunst nach 1945“ folgendermaßen: „Als 1945 der zweite Weltkrieg zu Ende war, wusste man in Deutschland nicht einmal, ob es noch Kunst gibt und ob sich in absehbarer Zeit Voraussetzungen für eine neue künstlerische Tätigkeit ergeben würden. Zwölf Jahre 'Drittes Reich' und Krieg hatten die ältere wie die jüngere Generation aus der Öffentlichkeit verdrängt.“ (Zit. in: Posca, Claudia, 1999, S.47) „Karl Fred Dahmen beschreibt die damalige Situation der Künstler als ein ‚Brachland‘: ‚Es ging darum eine Information zu finden, über eine Situation in der Kunst und Anschluss zu finden an das, was vorhanden war. Die Generation, zu der ich gehöre, hat ja sehr mageren Boden gehabt, denn in der Nazizeit gab es ja kaum etwas zu sehen oder zu lesen, so dass wir schrecklich neugierig waren nach dem Kriege und versuchten irgendwo etwas aufzutreiben.‘ „ (Zit. in: Lueg, Gabriele, 1983, S.11)

Die Künstler mussten sich auf eine sehr beschränkte Auswahl von Malmaterialien beschränken, denn es fehlte im Allgemeinen das Nötigste zum Leben. Die Künstler begannen mit Alltagsmaterialien zu malen, z.B. mit Kaffeesatz.

Trotz der wiedergewonnen Freiheit war es für die Künstler schwierig diese Freiheit in eine Form der Malerei umzusetzen. (Schumacher, Emil. Zit. in: Klant, Michael/Zuschlag, Christoph, 1992, S.20) Nach Kriegsende empfanden sie gerade die individuellen Werte als ein hohes Gut, da sie diese lange nicht ausleben konnten. Angesichts der soziologischen und psychologischen Situation, der die Menschen damals ausgesetzt waren, ist eine Rückbesinnung auf die individuellen und emotionalen Aspekte der künstlerischen Äußerungen nachvollziehbar. Der informelle Impuls lag förmlich in der Luft.

Etwa zeitgleich, als in Europa die Anfänge des Informel zu verzeichnen sind, begann diese Kunstrichtung sich auch in den Vereinigten Staaten zu formieren. Die Entwicklung entstand hier unter einer anderen Ausgangssituation. Die

amerikanischen Künstler hatten auch die Schrecken des Nazi-Regimes in Europa miterlebt, nur aus einer anderen Perspektive. Stand noch in den dreißiger Jahren die Weltstadt Paris im Mittelpunkt des Kunstinteresses und fand in dieser Zeit die Kunst amerikanischer Künstler nur regionale Beachtung, so rückte gerade New York durch die Emigration vieler europäischer Kunstschafter plötzlich in den Blickpunkt. Die Künstler gewannen an Selbstvertrauen. (Sandler, Irving, 1999, S. 21f) Trotz dieser unterschiedlichen Voraussetzungen entwickelte sich der informelle Kunststil in Europa, mit Zentren in Frankreich, Deutschland, Italien, Spanien und Amerika zeitgleich heraus. Man kann diese Richtung der Kunst demzufolge nicht nur auf die historische Situation reduzieren, in der sie sich entwickelte. Wo sind die Ursprünge dann zu suchen?

5.1.2. Zu den Ursprüngen des Informel

Die Ursprünge des Informel können zurückgeführt werden bis zur deutschen Romantik³ mit ihrem Bestreben in das Jenseitige der Gegenstandswelt vorzudringen, über den Impressionismus⁴, der ein realitätsauflösendes tachistisches Bild- und Lichtverständnis entwickelte, über Wassily Kandinsky mit seinem Abstraktionsbestreben und seinem richtungsweisendem Werk „Über das Geistige in der Kunst“, über den Kubismus⁵ und

³ Die *Romantik* richtete sich gegen Rationalismus, Aufklärung und Klassizismus; gemeinsame Grundlage romantischer Weltanschauung war die Veränderung des sozialen Gefüges durch die Französische Revolution. Die Romantiker beanspruchten die unmittelbare Umsetzung individueller Freiheitsrechte, waren sich aber zugleich der Diskrepanz zwischen Freiheitsideal und gesellschaftlicher Realität bewusst. Eigentliches Ziel menschlicher Selbstverwirklichung wurde die innere Welt, aber auch eine verklärte Vergangenheit, etwa das Mittelalter als Epoche der Einheit von Leben und christlichem Glauben; damit trug die Romantik wesentlich zum Erwachen des Nationalbewusstseins zu Beginn des 19. Jh. bei. (Brockhaus AG, 1995)

⁴ Der *Impressionismus* ist eine, in der französischen Malerei um 1870 entstandene, Kunstrichtung, die besonders Licht- und Farbeindrücke zur Geltung bringt. Hauptvertreter impressionistischer Freilichtmalerei sind C. Monet und A. Renoir sowie C. Pissarro und A. Sisley. G. Seurat und P. Signac vertraten den *Neoimpressionismus*, der die Farbwerte in mosaikartig aneinandergereihte Punkte zerlegt (*Pointillismus*), wobei methodisch komplementäre Kontrastfarben nebeneinandergesetzt werden. (Brockhaus AG, 1995)

⁵ Der *Kubismus* ist eine Kunstrichtung in der Malerei und Plastik Anfang des 20. Jahrhunderts, bei der die Landschaften u. Figuren in geometrische Formen (wie Zylinder, Kugel, Kegel) aufgelöst sind. Der wichtigste Vertreter dieser Richtung ist Pablo Picasso. (Brockhaus AG, 1995)

die abstrakte *Ecole de Paris*⁶.

Auch der Surrealismus⁷ ist eine entscheidende Einflussgröße mit seiner „*Ecriture automatique*“, sowie die „*Art brut*“ eines Jean Dubuffet. Einige Künstler beschäftigten sich außerdem intensiv mit dem Gestus ostasiatischer Kalligraphie⁸.

Die Ursprünge sind breit gefächert und beziehen sich nicht auf die gesamte Bandbreite des Informel, sondern sind verbunden mit den einzelnen Künstlern verschieden. (Posca, Claudia, 1999, S.49) Die Bilder von Fautrier und Dubuffet sind zum Beispiel bedeutsam für die Entwicklung der „pastosen“ Malerei eines Emil Schumachers, Karl Fred Dahmens oder Gerhard Hoehmes. (ebd. S.84) Währendessen der Automatismus des Surrealismus starke Auswirkungen auf die gestische Malerei von K.O. Götz, Jean Miotte oder Jackson Pollock hatte. Allerdings suchten alle Künstler nach einem Neubeginn jenseits der längst definierten Kategorien. „Die totale Abkehr von der geometrischen Abstraktion, der immer ein rationales Schema zugrunde liegt und die den emotionalen Gehalt auf ein Minimum reduziert, erweist sich als eine innere Notwendigkeit, begründet durch den Vertrauensverlust in die ‚technologisierte‘ Gesellschaft.“ (Lueg, Gabriele, 1983, S. 11) Häufig machten sich Künstler, wie z.B. Pollock, Tobey, Wols die Einbeziehung des Zufalls in den Bildentstehensprozess zu nutzen. Die Ursprünge dieser Methode sind im Dadaismus⁹ zu suchen. Als erste abstrakte Kunstrichtung sind die

⁶ Die *École de Paris* war ein nach dem 2. Weltkrieg bis etwa 1960 in Paris bestehender Kreis abstrakter Maler. (Brockhaus AG, 1995)

⁷ Der *Surrealismus* war eine nach 1918 in Paris entstandene avantgardistische Bewegung, die die eigentliche Wirklichkeit in einem mit traditionellen Erkenntnismitteln nicht zu begreifenden, nichtrationalen Unbewussten suchte. Ausgangsbasis künstlerischer Produktion waren daher Träume, Visionen, spontane Assoziationen, hypnotische Mechanismen, Bewusstseinszustände nach Genuss von Drogen. Die surrealistische Malerei hat ihre Wurzeln im Dadaismus und in der *Pittura metafisica* von G. de Chirico: In der verfremdeten, illusionistischen Bildbühne stellten die Surrealisten Gegenstände und Situationen in scheinbar widersprüchlicher Kombinationen zusammen, um durch traumhafte Vieldeutigkeit die herkömmlichen Erfahrungs-, Denk- und Sehgewohnheiten zu erschüttern, Realität und Irrrealität in einer Überwirklichkeit aufzulösen. (Brockhaus AG, 1995)

⁸ Unter Kalligraphie versteht man die in China und Japan sehr verbreitete Schönschriebkunst. (Brockhaus AG, 1995)

⁹ Der *Dadaismus* ist eine nach dem kindersprachlichen Stammellaut "dada" benannte Kunstrichtung nach 1916, die die absolute Sinnlosigkeit und einen konsequenten Irrationalismus in der Kunst proklamierte. (Brockhaus AG, 1995)

Ausgangspunkte des Informel nicht im Geometrismus und der konkreten Kunst zu finden. Das Informel beruht auf der freien malerischen Improvisation und bildet hier „(...) die extremste Form der künstlerischen Ungebundenheit.“ (ebd. S. 16)

Ich möchte an dieser Stelle auf einige Künstlerpersönlichkeiten eingehen, die einen sehr prägenden Anteil an der Gesamtentwicklung des Informel tragen. Wesentliche Impulse gingen von den beiden Malern Wols (Wolfgang Schulze) und Hans Hartung aus.

Hans Hartung begann bereits in den dreißiger Jahren mit abstrakten Tuschezeichnungen. „Seine Malerei ist charakterisiert durch bewegt aufgetragene parallele oder diagonale Pinselstriche, die in dunklen Kontrast vor zumeist einfarbige, malerisch nuancierte Hintergründe gesetzt werden.“ Hartung wirkte nach seiner Emigration in Paris und gehörte der Ecole de Paris als ein Hauptvertreter an. (Murken-Altrogge, Christa/Murken, Axel, 1985, S.180)

Genau wie Hartung hatte Wols seine erste Ausstellung in Paris und genau wie er war er aus der politischen Situation Deutschlands nach Frankreich geflohen. Wols Bilder sind gekennzeichnet durch ein unruhiges fast suchendes Strichmuster auf einer „schwimmenden Farbmaterie“. Henri Pierre Roché äußert sich in einem Ausstellungskatalog zu Wols Bildern, „Was macht Wols? Er lässt sich wie ein Taucher auf den Grund seiner selbst hinabsinken, und seine Hand greift alles, was er wahrnimmt (...). Wols weiß nicht was er zeichnen wird. Während er zeichnet, weiß er nicht mehr was er zeichnet. Wenn er fertig ist, schaut er und weiß nicht mehr, was er gemacht hat. (...)“ (Henri Pierre Roché. Zit in: Posca, Claudia, 1999, S. 53) Der Maler Georg Mathieu sieht 1947 erstmals Wols Bilder und stellte fest, dass „ (...) nach Wols (...) alles neu [war].“ (ebd.)

Entscheidenden Einfluss auf die künstlerische Entwicklung der Maler des gestischen Ausdrucks, auch im europäischen Raum, hatte der „abstrakte Expressionismus“ des Amerikaners Jackson Pollock. Dieser begann bereits Anfang der 40iger Jahre damit seine übergroßen Leinwände auf den Boden zu legen und die Farbe darauf zu gießen. „Pollocks unkonventionelle Technik des Gießens von Farbe brachte ebenso unkonventionelle Bilder hervor: nach allen Richtungen hin offene Felder von ineinander verwobenen, ohne Farbe

gebliebenen Bezugspunkten. Die schwungvollen, ellenlang linearen Elemente umschreiben keine Formen, sondern Energiespuren, deren Struktur nur noch mehr Energie freisetzt, durchdringen sie frei ein Energiekontinuum, das so geladen ist, dass es sich über die Bildgrenzen hinaus zu erstreben scheint und dabei ganz unmittelbar ein Gefühl der Grenzenlosigkeit erzeugt.“ (Sandler, Irving, 1999, S.27) Pollocks Malweise ist zurückzuführen auf die Beschäftigung mit „Ausdrucksformen prähistorischer Fels- und Höhlenzeichnungen“. (Murken-Altrogge/Murken, 1985, S.173)

Vorausgegangen war ein vieldiskutierter Artikel John Grahams aus dem Jahr 1937, in dem er eine Verbindung zog zwischen „primitiver“ und moderner Kunst, mit der Erklärung, dass schon primitive Künstler in sehr enger Verbindung mit ihrem Unbewussten standen. Dies beeindruckte Pollock sehr und beeinflusste sein Schaffen. (Sandler, Irving, 1999, S.19)



Jackson Pollock beim Malen von „Number 32“, Aufnahme von R. Burckhardt (Frank, Elisabeth, 1984, S.66)

5.1.3. Stationen des Informel in Deutschland bis zur „documenta II“

Bedingt durch die Auswirkungen des Zweiten Weltkrieges war die deutsche Kulturlandschaft Ende der 40er und Anfang der 50er Jahre noch sehr angeschlagen. Viele Galerien und Museen waren, wie bereits erwähnt, geschlossen oder im Aufbau begriffen. Die Künstler des Informel nutzten so Ausstellungsräume, wie z.B. Geschäftsstellen von Zeitungen, Buchhandlungen u.ä., um ihre Kunst präsentieren zu können. (Posca, Claudia, 1999, S. 57) Das Rhein-Ruhrgebiet entwickelte sich neben Frankfurt und München zum künstlerischen Brennpunkt. Hier fand man Sammler und Galerien, die sich den informellen Tendenzen verschrieben hatten. Besonders zu erwähnen sind an dieser Stelle die Galerie 22 von Jean- Pierre Wilhelm in Düsseldorf, die Burg Alfter bei Bonn, die Frankfurter Zimmergalerie Franck und in München die Moderne Galerie von Otto Stangl. (Posca, Claudia, 1997, S. 22)

Um ein Interessenforum zu schaffen und dadurch bessere Ausstellungschancen zu erreichen, schlossen sich verschiedene Künstler zu Zweckgemeinschaften zusammen. Auf einige dieser Künstlerzusammenschlüsse möchte ich hier näher eingehen.

Als die erste deutsche Interessengemeinschaft abstrakter Künstler bildete sich 1949 die „Zen 49“. Dies geschah anlässlich einer Ausstellungseröffnung in der Münchner Modernen Galerie Otto Stangl. Ins Leben gerufen wurde sie von Willi Baumeister, Gerhard Fietz, Rupprecht Geiger, Willi Hempel, Fritz Winter, Rolf Cavael und Brigitte Meier-Denninghoff.

K.R.H. Sonderborg und Hann Trier zeigten 1953 ihre Bilder als Gastausteller in einer Ausstellung der „Zen 49“. Bei einer Ausstellungstournee 1956/57 durch amerikanische Colleges zeigten auch Emil Schumacher und Norbert Knicke einige ihrer Werke. Zu den Freunden und Förderern zählten die Kunsthistoriker Grote und Grohmann, sowie Werner Halfmann, die klare Verfechter der ungegenständlichen Kunst waren. (Posca, Claudia, 1997, S. 25)

Eine weitere Künstlervereinigung „**Junger Westen**“ wurde 1948 gegründet, anlässlich des von der Stadt Recklinghausen vergebenen Kunstpreises „Junger Westen“. Es handelte sich um eine lose Vereinigung mit anfangs puristisch-

geometrischem Akzent. Der Initiator Franz Große-Pferdekamp verfolgte damit die Idee an den Bauhausgedanken¹⁰ anzuknüpfen und abstrakten Geometrismus zu fördern. Den Kern der „jungen Westen“ bildeten Künstler wie z.B. Schumacher, Grochowiak, Werdehausen, Deppe und Siepman. An der Unterschiedlichkeit der Künstlerpersönlichkeiten kann man schon erkennen, dass es in erster Linie um eine Interessengemeinschaft ging. Das Gruppenerlebnis stärkte das „Durchhaltevermögen“ der Einzelnen. Sehr bald, bedingt durch den Einfluss Wols, Pollocks und der Ecole de Paris, lösten sich die jungen Mitglieder aus der Gemeinschaft und vom abstrakten Geometrismus. (Lueg, Gabriele, 1983, S.5f)

Eine wichtige Station in der Entwicklung des Informel war die Gründung der „**Quadriga**“ - Gruppe 1952 in Frankfurt von K.O. Götz, Otto Greis, Heinz Kreutz und Bernhard Schultze. Der Begriff „Quadriga“ wurde vom Dichter René Hinds ins Leben gerufen. In seinem Vortrag anlässlich der Ausstellungseröffnung in der „Zimmergalerie Klaus Franck“ ging er darauf ein, dass die Künstler eher zufällig zueinander gefunden hatten. So sahen sich die vier Künstler auch eher als Weggefährten und Freunde. (Posca, Claudia, 1999, S. 60f) „Deutlich wurde vor allem so etwas wie ein gemeinsamer Wille der vier Künstler, die in ihren Bildern die aktionistische Ungegenständlichkeit höchst gegensätzlich realisierten. Dennoch wurde darin die verbindende Absicht erkannt voranzuschreiten, Altes hinter sich zu lassen, um der Kunst, dem Künstler und dem Betrachter eine Freiheit zu schenken.“ (Posca, Claudia, 1997, S. 27)

Eine weitere Künstlervereinigung bildete sich 1953 im Düsseldorfer Raum unter dem Namen „Künstlergruppe Niederrhein“ heraus. Gründungsmitglieder waren Gerhard Hoehme, Winfrid Gaul und Peter Brüning. Ein Jahr später wandelte die Gruppe ihren Namen zur „**Gruppe 53**“ um. Es handelte sich um eine lose Künstlerverbindung ohne Programm. Durch ihr Eintreten für die

¹⁰ Das Bauhaus: 1919 von W. Gropius in Weimar gegründete Hochschule für Gestaltung (Name seit 1925) Die Auffassung des Bauhauses, dass Funktionalität und Materialgerechtigkeit Schönheit und Stil des Produkts bzw. des Bauwerks bedingen, setzte sich in den 1930er Jahren international durch. (Brockhaus AG, 1995)

gestisch-informelle Malerei und ihre regelmäßigen Ausstellungen im Düsseldorfer Raum wurde die „Gruppe 53“ zu einem wichtigen Standbein des deutschen Informel. (ebd.)

Die „galerie 22“ in Düsseldorf, die von 1957 bis 1960 bestand, entwickelte sich in dieser Zeit zu einem wichtigen Forum des deutschen Informel. Jean Pierre Wilhelm und Manfred de la Motte hatten sich ausschließlich dem Informel verschrieben. (Lueg, Gabriele, 1983, S.8) Die Galerie zählte nicht zu den gut betuchten Galerien, dennoch „obwohl die Galerie über bescheidene Mittel verfügte, keine lukrativen Angebote machen und keine Verkaufsgarantien geben konnte, wuchs ihr Prestige so rasch, dass sich die Künstler darum rissen, dort auszustellen (...).“ (Gaul, Winfred, 1987. Zit. in: Posca, Claudia, 1999, S.63) Jean Pierre Wilhelm zog am 5.7.1960 in einem Gespräch mit John Anthony Thwaites für die „Deutsche Zeitung“ ein Resümee. „Fautrier haben wir in Deutschland als Maler von internationalem Rang durchgesetzt. Schumacher ist jetzt international anerkannt. Hoehme hat einen guten Vertrag in Köln...“ (Wilhelm, Jean Pierre, 1960. In: de la Motte, Manfred, 1976, S.62) Die „galerie 22“ führte, trotz ihres kurzen Bestandes, zu einer Belebung des Düsseldorfer Kunstraumes.

Die „dokumenta II“ 1959 in Kassel stand ganz unter dem Zeichen der Abstraktion und des Informel. Ausgestellt wurden 1770 Exponate von 326 Künstlern, wobei Künstler des Realismus fast vollständig ausgeschlossen wurden. Durch die „dokumenta II“ gelangte das deutsche Informel zum „verdienten, offiziellen Durchbruch (...), auch wenn schon bald in den 60iger Jahren Zero¹¹ und Op-Art¹² (...) die deutsche Kunstszene beanspruchen sollten.“ (Posca, Claudia, 1997, S. 31)

¹¹ **Zero** war eine von 1957-67 bestehende Künstlervereinigung in Düsseldorf (Heinz Mack, Otto Piene, G.Uecker). Die Künstler zielten auf Licht und Bewegung ab. (Brockhaus AG, 1995)

¹² **Op-art** ist eine Kunstrichtung der 1960er Jahre. Kalkulierte Gesetzmäßigkeiten von Linien, Flächen und Farbkombinationen ergeben illusionistische Effekte. Hauptvertreter sind V. de Vasarély, die Groupe de Recherche d'Art Visuel (J. Le Parc u.a.) und J.R. Soto. (Brockhaus AG, 1995)

Dieser kurze Überblick zur Entwicklung des Informel in Deutschland zeigt, dass die deutschen Künstler des Informel erst sehr spät die Anerkennung in der Kunstszene fanden, die ihnen gebührte. Es war für sie im Allgemeinen schwierig ihre Werke präsentieren zu können. Die zahlreichen Künstlervereinigungen halfen den, sehr individualistisch arbeitenden Künstlern, zu Kontakten und Ausstellungsflächen und waren von daher nötig. In ihrem konsequenten Abstraktions- und Individualitätsbestreben bereiteten die informellen Künstler den Boden für ein neues Bild- und Malereiverständnis. (ebd.) Auch heute noch ist diese Malerei aktuell wie vor 50 Jahren, was auch deutlich wird an zahlreichen Ausstellungen in Deutschland, Europa und den Vereinigten Staaten in den letzten Jahren.

5.2. Begrifflichkeiten

Aus den vorangegangenen Ausführungen ist bereits hervorgegangen, welche Spannbreite die Kunstrichtung Informel umfasst. Das Informel ist gekennzeichnet durch einen „großen Facettenreichtum bildnerischer Formulierungen (...) zwischen Gestus, Dynamik, Schnelligkeit, Aktion, Fläche, Struktur, Raum, Spontaneität, Subjektivität, Zufall, Automatismus und Materialität (...). (Posca, Claudia, 1999, S. 73) So wurden diese Vielzahl von künstlerischen Ausdrucksformen mit ebenso vielen verschiedenen Begriffen benannt. Gemeint sind hier Bezeichnungen, wie z.B. Tachismus, Automatismus, lyrische Abstraktion, Action Painting, abstrakter Expressionismus und Informel.

Jürgen Claus nahm 1965 in seiner Veröffentlichung „Kunst heute- Personen, Analysen, Dokumente“ eine Revision dieser Begriffe vor, wobei er mit Revision die „nochmalige Überprüfung [der Begriffe] auf ihren Ursprung, ihren Bedeutungsspielraum, ihren Anwendungsbereich (...).“ meinte. (ebd., S. 22) Auf seine Unterteilung möchte ich mich bei der Erläuterung der Begrifflichkeiten stützen.

Der Begriff **Tachismus** wurde geprägt, um eine kritische Abwertung zu verdeutlichen. Er wurde 1951 auf einem Kongress in Menton von Pierre Guégin erstmals verwendet. Der Gattungsname bezieht sich auf ein klar

ablesbares bildnerisches Element und ist zu übersetzen mit „Fleckenmalerei“. Die Tachistische Malerei ist gekennzeichnet durch das Auftragen von vielen Farbflecken, wobei „die freigesetzten Farbpartikel [die] farbigen Gestaltbildungen derart [verzahnen], dass es unmöglich ist, Einzelformen aus dem Kontext zu isolieren.“ (Lueg, Gabriele, 1983, S.19) Im tachistischen Verfahren kommt dem Zufall und der Spontaneität eine große Bedeutung zu, die zu einer absoluten bildnerischen Ungebundenheit führen. Obwohl der Anteil an Zufälligkeiten, sowie das Prinzip der Dekomposition charakteristisch sind für alle „informellen“ Bilder, kann der Begriff nicht als Oberbegriff für diese Kunstrichtung verwendet werden, da es sich bei informellen Bildern nur selten um reine „Fleckenmalerei“ handelt. (ebd.)

Der Begriff des **Automatismus** entstammt dem Surrealismus und wurde von einigen Künstlern über einen gewissen Zeitraum für die Benennung ihrer Arbeiten verwendet. 1947 fand z.B. in Paris eine Ausstellung vier kanadischer Künstler mit diesem Titel statt. Später wurde sich aber von diesem Begriff distanziert, da man erkannte, dass sich der informelle Malprozess zwischen Zufall und Kontrolle bewegt. (Claus, Jürgen, 1965, S.23f)

George Mathieu schlug 1947 für eine Ausstellung den Begriff „**Lyrische Abstraktion**“ vor. Dieser Begriff sollte sich vor allem gegen die geometrische Abstraktion abheben, von der man sich distanzieren wollte. „Das Beiwort ‚lyrisch‘, der Literatur entnommen, insistiert auf einer Unschärfe gegenständlicher Konturen und Inhalte, auf Selbstdarstellung von Klang und Rhythmus.“ (Claus, Jürgen, 1965, S. 25) Dieser Begriff konnte sich in der Folgezeit in der Kunstkritik nicht durchsetzen.

Der Begriff des „**Action Paintings**“ geht zurück auf den Kunstkritiker Harold Rosenberg, der diesen erstmals 1952 verwendete. Besonderes Kennzeichen dieser Kunst ist der spontane, unreflektierte Malablauf, der an die Psyche des Künstlers gebunden ist. Das Bild weist direkt auf den Künstler zurück. Als Antinomie zu dem unbewussten Malakt steht die kritische Kontrolle des Künstlers. Jackson Pollock, den man dem Action Painting zuordnet, sagte dazu 1947 aus, „Wenn ich in meinem Bild bin, bin ich mir nicht bewusst, was ich

tue. Erst nach einer Periode des Vertrautwerdens sehe ich, was ich da mache. Ich fürchte nicht, Änderungen vorzunehmen oder die Vorstellung des Bildes zu zerstören usw., da das Bild [dann] sein eigenes Leben hat.“ (Zit. in: Claus, Jürgen, 1965, S.25) Auf Pollock sind das Malen im Stehen und die „Dripping-Technik“ zurückzuführen. Beim „Action Painting“ liegen der Anfang und das Ende der Bewegung oft außerhalb des Bildes. Der Begriff wird in der Literatur der informellen Kunst in den Vereinigten Staaten zugeordnet, währenddessen z.B. französische und deutsche Künstler mit der Betonung der Geste als „Aktions-Maler“ bezeichnet werden. (Lueg, Gabriele, 1983, S. 20)

Weiterhin wurde meist für die nordamerikanischen Künstler der Begriff des „**Abstrakten Expressionismus**“ verwendet. Der Begriff meint die lockeren, schnellen Darstellungen, die zerfließenden Farben und den gestischen Ausdruck der nordamerikanischen Künstler (Claus, Jürgen, 1965, S.26), die ganz klar den psychischen Automatismus des Surrealismus einfließen ließen. Zu nennen sind Künstler, wie Arshile Gorky, Robert Motherwell oder Willem de Kooning und natürlich Jackson Pollock. Ich stimme Murken-Altrogge/Murken zu, die das „Action-Painting“ als eine Weiterentwicklung aus dem „Abstrakten Expressionismus“ heraus einordnen. Beide Begriffe sind meiner Meinung nach nicht immer klar voneinander abzugrenzen.

Der Begriff des „**Informel**“, der sich bis heute zumeist für die Beschreibung dieser Kunstrichtung, um die es hier geht, durchgesetzt hat, wurde 1951 von Michel Tapié anlässlich einer Ausstellung im Studio Facchetti lanciert. Diese Ausstellung trug den Namen „Signifiants de l'Informel“ und umfasste Werke von Fautrier, Dubuffet, Michaux, Mathieu, Riopelle und Sepran. (Claus, Jürgen, 1965, S.27) Auf den ersten Blick erscheint der Begriff „Un-Form“ oder „nicht-Form“ als nicht eindeutig, denn auch hier wird die Formfrage nicht generell übergangen. „Man tut gut daran den Begriff Informel in seinen Spannungen, seinen Antinomien zu sehen: als Nicht-Form und als Möglichkeit oder Offenheit zur Strukturierung, wobei die Nicht-Form genauer die Noch-Nicht-Form zu nennen wäre.“ (ebd.) Allen informellen Kunstwerken ist die Abkehr von der Form und den Formstrukturen im Sinne früherer Definitionen gemein. Wobei das Besondere dieses Malstils die Befreiung von der fest

umrissenen Form ist. (Lueg, Gabriele, 1983, S. 21) Ich finde den Terminus „Informel“ am zutreffendsten für die große Bandbreite der künstlerischen Äußerungen, währenddessen die anderen Benennungen nur auf Teilaspekte der Kunstrichtung eingehen, trifft „Informel“ meiner Meinung nach das Wesentliche der Kunstrichtung.

Erwähnen möchte ich an dieser Stelle den Versuch Pasinis das Informel zu systematisieren. Er trennt oder teilt es auf in „Informel der Zeichen“ und „Informel der Materie“. „Er gewinnt dadurch zweierlei. Zum einen rücken Künstler ähnlicher Ausgangsbasis und Gedankenlage näher aneinander, gewissermaßen grenzüberschreitend- grenzunabhängig. Zum anderen erlaubt diese Zuordnung zugleich Rückschlüsse auf Entstehensprozesse, auf materiale Qualität und die je verschiedene Einbettung in den kunst (-historischen) Kontext.“ (Bartsch, Ingo, 2000, S.8)

5.3.Das Informel - vom Wesen einer Malerei

Das Informel ist nur vordergründig betrachtet eine relativ homogene Kunstrichtung. Ihr werden Künstler zugeordnet mit sehr individuellen Ausdrucksformen, bei denen aber dennoch eine ähnliche Bildsprache zu beobachten ist.

Bei dieser Vielfalt eines Kunststils stellt sich die Frage berechtigt nach dem Wesentlichen und Verbindenden. Alle Künstler des Informel hatten den uneingeschränkten Drang nach Unabhängigkeit im Bildausdruck. Sie befreiten sich völlig vom Geometrismus. Die Maler lösten das Bild von den Regeln der klassischen Malerei und verzichteten auf klassische Kompositionsgesetze. Das klassische Tafelbild wurde von ihnen überwunden.

In ihrem Schaffensprozess spielte der kontrollierte Zufall eine wesentliche Rolle. Die Künstler empfanden dieses „kalkulierte Chaos“ als große Befreiung. Der Maler selbst wird zum Akteur und bringt seine inneren Empfindungen und seinen ganzen Körper in das Bild ein..

Auch der Betrachter erfährt bei dieser Kunstrichtung eine neue Rolle. Er wird demokratisch am Bild beteiligt. (vgl. Pkt. 5.3.2.)

Schon der Begriff Informel weist auf das Nicht- Formale der informellen Bildstruktur hin. Wobei die Nicht-Form, durch die Offenheit der Strukturierung bedingt, eher als Noch-Nicht-Form zu nennen wäre. (Belgin, Tayfun, 1997, S.32) Den einzelnen Bildfaktoren kann sich beim Informel nicht mehr mit einer klassischen Analyse genähert werden. So muss der Formbegriff erweitert und neu umschrieben werden. (Lueg, Gabriele, 1983, S. 22) Im folgenden Teil der Arbeit möchte ich aufgrund dieser Notwendigkeit der Neudefinition auf die verschiedenen Bildfaktoren im Einzelnen kurz eingehen, um so dem Informel gerecht zu werden.

5.3.1.Darstellung der einzelnen Bildfaktoren

5.3.1.1.Farbe

Die Werke des Informel sind in erster Linie Bilder der Farbe. Die Farbe erscheint losgelöst von der Form und steht im Bild für sich selbst. Die Sinnlichkeit der Farbe wird auf zwei Weisen deutlich. Zum einen wird sie über das Auge wahrgenommen und zum anderen hat sie eine Wirkung auf das Gemüt. Sie ruft Stimmungen hervor. Die Maler des Informel nutzen in ihren Arbeiten die unzähligen Möglichkeiten des Farbauftrags. Bei den gestisch orientierten Malern erscheint die Farbe dynamisch, als bloßer Bewegungsniederschlag. Andere Künstler, wie z.B. Dahmen und Schumacher verwenden die Farbe mit einer Tendenz zur Monochromie (Einfarbigkeit) und verzichten auf starke Farbkontraste. Auch sind in die Farbschichtungen häufig Materialien eingearbeitet. Weitere Formen des Farbauftrags sind das pastose Auftragen, das Einkerbten oder Aushöhlen der Malschichten. Die informelle Malerei setzt die Farbe als Mittel ein, um sich vom klassischen Formbegriff zu befreien. (Lueg, Gabriele, 1983, S.79ff)

5.3.1.2. Form

Vom Begriff Informel ausgehend, könnte der Eindruck entstehen, dass sich hier eine Kunstrichtung präsentiert, die gänzlich auf Form verzichtet. Die Form stellt sich hier aber nur anders dar. Der Formbegriff bedarf einer Neudefinition. „Wenn Form bloß meint, was statisch, in den Umrissen eindeutig, d.h. eingegrenzt ist, sei es durch Konturen oder Kontrastfarbigkeit, und was aus der Natur oder Geometrie abgeleitet werden kann, dann ist dieser Begriff für eine Informelanalyse ungeeignet, da sich das informelle Kunstwerk durch das Gegenteil auszeichnet. Hier gibt es weder scharfe Trennlinien zwischen Grund und Form, noch werden Gestaltbildungen allseits farblich isoliert oder einem verifizierbaren Raumgefüge zugeordnet.“ (Lueg, Gabriele, 1983, S.132) Die „Dekomposition“ wird im Informel eingesetzt als Grundvoraussetzung schöpferischer Komposition. Auf informellen Bildern treten über das Bild verteilt Farbfragmente auf, dadurch wird die Leinwand zum Energieträger und zum „Möglichkeitsfeld“¹³.(ebd.)

Informelle Maler nutzen in ihren Werken verschiedene Möglichkeiten, um eine Loslösung von der apodidaktischen Form zu erreichen. Gabriele Lueg unterscheidet hier drei Formen, die meist miteinander kombiniert anzutreffen sind. Bei der „tachistischen Methode“ erreicht der Maler seine dekompositorischen Absichten durch einen kleinteiligen fleckenförmigen Farbauftrag oder die Verflechtung amorpher Farbstrukturen. Der einzelne Spachtelabdruck wird zum Ausdrucksträger. Hier steht der Fleck nicht mehr stellvertretend für Anderes. Bei der von Gabriele Lueg als „Materiemalerei“ bezeichneten Methode wird die Form durch eine starke Stofflichkeit der Farbe umgangen. Weiterhin werden in die Farbschichten die verschiedensten Materialien eingearbeitet. Die Farbe wird oft vielschichtig aufgetragen, um beim Trocknungsprozess an der Oberfläche zu reißen oder zu verkrusten. Es entsteht oft eine Plastizität der Bilder. Bei der „Gestischen Malerei“ sind Maltempo und Körpermotorik entscheidend. „Eine ungehemmte, individuelle Motorik garantiert unmittelbaren malerischen Niederschlag und fordert jene spontanen Bildentscheidungen, die allein neue unverbrauchte Bildstrukturen hervorbringen.“ (Lueg, Gabriele, 1983, S.151) Da sich Formen nur im

¹³ Anm. S.R.: Umberto Eco prägte in seinem Werk: „Das offene Kunstwerk“, 1977 diesen Begriff

Ruhezustand etablieren können, werden sie durch das hohe Maltempo vermieden. Es entstehen Spuren und Bewegungen im Bild.

5.3.1.3.Fläche

Als Fläche bezeichnet man gewöhnlich einen zweidimensionalen, begrenztes Feld. Bei der informellen Malerei könnte man die Fläche „als Ort der Bildwerdung, als Begehungsfeld für den Künstler und den Betrachter“ bezeichnen. (Lueg, Gabriele, 1983, S.182) Betrachtet man sich informelle Bilder, so hat man oft das Gefühl die Grenzen des Bildes sind aufgehoben. Die abstrakten Bildfiguren, Wirbel und Farbspuren sind häufig über den eigentlichen Bildrand hinaus weiterführbar. Die Fläche ist der Träger des Bildgeschehens begrenzt es aber nicht. Die „Materiemaler“ verwandelten die Flächen ihrer Bilder in konkrete Bildlandschaften und Reliefs, also tastbare Kunstgebilde.

Die Fläche ist in der informellen Malerei „der Ort, auf dem das Bildgeschehen stattfindet. Sie ist nicht Mittel zur Darstellung einer außerbildlichen Wirklichkeit sondern repräsentiert autonome Wirklichkeit.“ (ebd., S.184)

5.3.1.4.Raum

Im informellen Bild wird keine Wirklichkeit abgebildet, sondern es entstehen unabhängige Farbräume. Nicht wie beim klassischen Tafelbild, wo man durch Größen- und Distanzverhältnisse sowie die Wirkung der Farben eine Illusion von Raum erzeugt, werden von den informellen Malern absichtlich klassische Raumfarben missachtet, z.B. die hervorhebende Wirkung von Rot u.s.w.. „Anstelle von Illusionsräumen werden in der informellen Malerei dimensionslose Farb- und Bewegungsräume vorgeführt und konkrete Räume geschaffen, deren Höhlungen und Wölbungen der Betrachter be-greifen kann.“ (Lueg, Gabriele, 1983, S.185) Dies ist besonders ausgeprägt bei Werken von Dahmen und Schumacher. Bei den gestischen Malern erwächst der Raum aus der Bewegung heraus. Hier sind besonders Götz und Sonderborg zu nennen.

Bei der informellen Malerei wird der Raum um das Bild herum häufig mit erschlossen und eingebunden. Es gibt keine klare Abgrenzung. Besonders deutlich erkennbar ist dies bei Bildern mit „all-over Technik“ und z.B. den Bildern Hoehmes, die mit dem umliegenden Raum durch „Verschnürungen“ verbunden sind. „Der Kunstraum verbindet sich provozierend mit dem profanen Raum. Der Unterschied von Kunst und Nicht-Kunst wird aufgehoben. Diese Kommunikationsleitungen helfen uns, aus unserem Bereich in den der Kunst einzudringen. Damit ist diese Kunstform nicht mehr nur Synonym für die Befreiung und damit ein eminent politisches Signal dieser Zeit nach dem Krieg, sondern sie ist auch ein Weg demokratischer Korrespondenz, eine Lösung der elitären Isolierung von Kunst und Gesellschaft.“ (Posca, Claudia, 1999, S. 110)

5.3.1.5. Subjektivität - Spontaneität - Zufall

In der Kunstkritik wurden gerade diese Begriffe im Zusammenhang mit dem Informel viel diskutiert. Den informellen Malern wurde und wird vorgeworfen rein subjektiv, spontan an den bildnerischen Prozess zu gehen und die Gestaltung des Bildes dem Zufall zu überlassen. Wenn man aber davon ausgeht, dass jedes Kunstwerk durch die Subjektivität des Künstlers bestimmt ist und dies auch so gewollt ist, stellt sich die Frage nach dem Besonderen beim informellen Bild.

Hier ist das Motiv des Bildes nicht vorgegeben, die bildnerischen Ausdrucksqualitäten entwickeln sich während des Malprozesses. Der Bildwerdungsprozess ist dabei aber auch bestimmt „durch gestalterische Einsichten, durch bildnerische Erfahrungen, subjektive und intuitive Entscheidungen.“ (Lueg, Gabriele, 1983, S. 198f)

Die Maler setzten bei dieser experimentellen Malweise bewusst das Prinzip des Zufalls im bildnerischen Prozess ein. Die gestischen Maler versuchten dies durch eine Beschleunigung des Malvorgangs zu erreichen. Jackson Pollock entwickelte die „Dripping-Technik“ und setzte so Farbspuren und Rinnsale zufällig auf seine Bilder. Doch immer ist beim zufälligen Malakt ein gewisser Teil vorgegeben. Denn der Künstler entscheidet sich für einen bestimmten

Malgrund, die Malmittel und -materialien. Es fließen Erfahrungen im Umgang mit diesen Mitteln in den Prozess mit ein. Viele Künstler äußerten im Zusammenhang mit dem Prinzip des Zufalls, dass sie nach dem spontanen und zufälligen Malakt das Ergebnis dessen, kritisch kontrollieren und bewusste Veränderungen vornehmen. (Anm. S.R.: vgl. Zitat von Jackson Pollock Pkt.5.2.)

Emil Schumacher drückte sich, in einem Gespräch zum Zufall befragt, folgendermaßen aus: „Der Zufall ist sehr bedeutend, wenngleich nicht allein ausschlaggebend für ein künstlerisches Resultat. Mit dem Zufall arbeiten heißt, eine Chance ergreifen, aus dem Zu-gefallenen Erkenntnisse schöpfen und diese weiterführen. Der Zufall ist im Leben überhaupt sehr wichtig: Wir können vieles nicht vorherbestimmen, weil der Zufall es anders will. Manch einer mag dies auch Schicksal nennen.“ (Schumacher, Emil. Zit. in: Klant/Zuschlag, 1992, S.35.)

5.3.2.Zur Rolle des Betrachters

Im Zusammenhang mit informellen Werken muss man von einem völlig neuen Rollenverständnis des Betrachters ausgehen. Er wird unmittelbar in den schöpferischen Prozess mit einbezogen. Von ihm wird „aktives Sehen“ gefordert. Das vom Künstler geschaffene Bild lädt den Betrachter zur Kommunikation ein, es ist allein noch nicht Endresultat des künstlerischen Prozesses, sondern wird erst im Zusammenspiel mit dem Betrachter fertig. (Lueg, Gabriele, 1983, S.44)

Der Betrachter ist dabei gefordert, wie Gottfried Boehm es bezeichnet, ein „sehendes Sehen“ zu praktizieren, „das sich nicht darin vollendet, etwas Gewusstem eine nachträgliche Anschauung zu verschaffen, etwas Bekanntes zu identifizieren bzw. wiederzuerkennen, sondern offene, visuelle Synthesen zu vollziehen und unbekannte anschauliche Evidenzen zu erschließen. (...) Das sehende Sehen ist gleichwohl kein inhaltsloser, die leere Form realisierender Akt. Es erfasst das Bild vielmehr in der nur ihm eigentümlichen optischen Existenz, die auch jede denkbare Inhaltlichkeit formiert.“ (Boehm, Gottfried, 1996. Zit. in: Posca, Claudia, 2000, S. 79) Der Betrachter soll dem Bild

demnach unvoreingenommen gegenüber treten, mögliche kunsthistorische Kriterien in den Hintergrund stellen und sich allein mit den bildnerischen Gegebenheiten befassen.

Das Nacherleben der Stimmung des Bildes wird zu einem entscheidenden Faktor der Bildbetrachtung. Auffallend ist, dass trotz eines scheinbaren Chaos im Zusammenspiel der Bildelemente das Auge des Betrachters im informellen Bild geführt wird. Der Betrachter sollte sich von dieser Führung bei der Bildbetrachtung leiten lassen. (Lueg, Gabriele, 1983, S.45)

Kunsthistorische Kenntnisse sind zur Rezeption der Bilder nicht notwendig. Dies ermöglicht dieser Kunstrichtung einen Zugang zur breiten Öffentlichkeit und nicht nur zu einem elitären Kreis. Die Bilder wirken auf den einzelnen Betrachter individuell und sind sogar von seiner momentanen Gemütslage abhängig. So ist es dem Betrachter informeller Werke möglich ein Bild immer wieder neu zu entdecken und für sich zu deuten.

Fred Thieler sagte 1986 in einem Gespräch mit Georg-W. Költzsch zur Rolle des Betrachters folgendes aus: „(...)Denn ich finde, dass das direkte Malen eines Gegenstandes den Betrachter in eine Haltung zwingt, zu der er vor diesen Bildern, wenn sie weitgehend abstrakt oder gegenstandslos sind, nicht gezwungen wird. Er kann also seine Phantasie viel besser aus der eigenen Sicht in die Bilder einbringen und kann also auf diese Weise sich selber mit hineinschauen in das, was man vielleicht selber sichtbar für sich selbst in diesen Bildern aussagt.“ (Thieler. Zit. in: Funhoff, Jörg. In: K+U, Heft 126, 1988, S. 17)

Die Offenheit der informellen Bilder ermöglicht es dem Betrachter sich das Bildgeschehen in den Raum um das Bild herum nach allen Seiten weiterzudenken. „So wird das vom Künstler Geschaffene zum Fragment eines, erst durch den Betrachter zu vervollständigenden, Gesamtzusammenhangs.“ (Lueg, Gabriele, 1983, S.47)

Der Betrachter ist mitverantwortlich für die Wirkungsqualität des Bildes.

Willi Baumeister beschreibt den Rezeptionsvorgang 1947 folgendermaßen: „Empfindungen sind das Primäre bei der Bildbetrachtung. Nicht aber beim Bildermachen! Es entsteht das Bild im Betrachter. Später treten Andeutungen oder Erinnerungsformen von Naturerscheinungen hinzu, welche die Empfindungen in Zusammenhang mit der reinen Farb-Formfuge bringen.

Damit ist die Gesamterfassung des Bildes erreicht. Erst einige Zeit nachher kann und muss der Verstand einfließen und in Verbindung mit dem Empfangenen zusammen in Bewegung gesetzt werden.“ (Baumeister, Willi, 1947. Zit. in: Lueg, Gabriele, 1983, S.48)

5.4.Selbstzeugnisse der Künstler

Ich möchte in diesem Abschnitt meiner Arbeit einige Künstler für sich selbst sprechen lassen. In Interviews nach ihren Kunstwerken befragt, gingen informelle Maler meist auf den Entstehungsprozess der verschiedenen Bilder ein. Diese Ausführungen können dem Leser einen kurzen Einblick in die individuell verschiedenen Arbeitsmethoden der Maler geben und die Bandbreite dieser aufzeigen.

K. R. H. Sonderborg

„(...) weil ich im Grunde gar nichts sagen kann über meine Bilder und auch gar nichts sagen will, denn ich weiß nur, dass ich das gemacht habe, ich weiß, wann ich es gemacht habe, und ich weiß auch, wo ich es gemacht habe. (...) Ja, ja wenn ich so ein Bild male, dann bin ich manchmal den ganzen Tag in der Stadt rumgelaufen irgendwo, (...) das ist bei mir eine Notwendigkeit, nicht wahr, auch so eine Art Melancholie. (...) man malt einfach sein Bild, man reagiert in einer Stunde auf seine Umwelt, und man macht eine spontane, spontane Aktion eben.“ (Sonderborg. Zit. in: Funhoff, Jörg. In: K+U, 1988/Heft 126, S. 15)

„Während des Malens wird ein Höchstmaß an Wachheit und Konzentration erreicht, das mich andererseits nicht an einer gleichzeitig bestehenden kontemplativen Ruhe und Übersicht hindert. Große Ruhe und Geschwindigkeit sind die Pole, zwischen welche mein Leben gespannt ist: scharfe Aktion und passive Bereitschaft für das Noch-zu-entdeckende(...).“ (Sonderborg. Zit. in: Lueg, Gabriele, 1983, S.204)

Emil Schumacher

„Wenn ich vor einer weißen Leinwand stehe, dann ist das zunächst einmal ein schreckliches Gefühl. Bei präpariertem Holz ist schon mehr vorhanden, ein Stimulans, das mir entgegenkommt, mit dem ich etwas anfangen kann. Als erstes muss ich mir die vier Ecken eines Papiers, einer Holzplatte oder einer Leinwand einverleiben, sie müssen ein Teil meiner selbst werden. Dann beginne ich ohne ein vorgefasstes Programm, und dazu ist Entschlusskraft nötig. Der Beginn eines Bildes ist oft völlig belanglos, hat gar keine großartige Bedeutung. Ich setze Flecken oder verschmutze etwas, setze etwas dagegen. Dann ist schon etwas da, das zwischen Herantasten und Wissen, Empfindung und Überlegung spielt. Wenn ein Drittes oder Viertes hinzukommt, ist die Unschuld weg. Dann bin ich in einem Prozess, dem ich mich quasi unterordnen muss, der Wille ist nicht mehr so wichtig. Die Notwendigkeit, etwas zu machen, ist stärker als alle Absichten. Für mich ist ein Bild immer ein Risiko. Und dem setze ich mich aus. Ich mache nicht auf Sicherheit!“
(Schumacher. Zit. in: Klant/Zuschlag, 1992, S.35)



Emil Schumacher, „Gonza“, 1958.

„Nur selten geht es sofort weiter, meistens denke ich lange über das weitere Vorgehen nach. Im Laufe der Zeit werden sich Punkt, Farbe, Linie auf dem Bild entwickeln, dann wird es mehr Formen annehmen, die wieder verworfen werden können. Meistens trage ich verschiedene Farbschichten übereinander

auf. Man kann unter einer Farbschicht vieles entdecken, etwa den ehemaligen Verlauf einer Linie. Farben stelle ich häufig selber her, aus Trockenpigment und Ölfarbe zum Beispiel. Mich interessiert das Schimmern der Farbe in ihrer Stofflichkeit, wie sie es in der Natur bei Schmetterlingen beobachten können, mit dem leichten Staub, dem Puder auf den Flügeln. Diese Stofflichkeit in einem Bild herzustellen und haltbar zu machen, ist sehr schwierig.“ (ebd. S.45)

Antonio Tapies

„Gewiss gibt es eine Reihe von Absichten, auch Mehrdeutigkeiten. Einerseits drückt dieser Zerstörungsakt vielleicht eine Idee aus, die ich immer darstellen versuchte, nämlich dass das, was wir Wirklichkeit nennen, nicht die Wirklichkeit ist. Wenn ich beispielsweise einen Kopf zeichne, verspüre ich sofort das Bedürfnis, diesen wieder zu zerstören., auszuwischen, weil ich damit nur dessen äußere Erscheinung erfasse - entscheidend ist für mich aber, was sich hinter dieser sichtbaren Form verbirgt. Das könnte ein Grund dafür sein. Zum anderen gibt es in meiner Kunst aber auch Symbole der Zerstörung. (...) Von ihnen geht eine starke Kraft aus. Zu allen Zeiten regte das die Künstler an.“ (Tapies, Antonio, 1987. Zit. in: Funhoff, Jörg. In: K+U, 1988/Heft 126, S. 13)

„Im allgemeinen male ich recht schnell. Das ist ein freiwilliger Akt, um den Verstand auszuschalten. (...) Aber ich suche diese Schwierigkeiten absichtlich. Das ist eine Herausforderung, die ich mir selbst stelle. Aber diese Angst der Konzentration, wenn ich mich beeilen muss, stimuliert auch meine Phantasie.“ (ebd. S. 14)

Bernhard Schultze

„(...) ich fing also an, an irgendeiner Stelle, (...), so Farbe draufzumachen, sich zu provozieren zu irgendeinem Handeln, (...) ich war immer am Fummeln, immer am Machen, also ich machte Farbe rüber, und dann ging das los, ich hatte Pinsel, die alle so ziemlich abgebraucht waren, schöne Pinsel, das war mir nichts, das musste alles so ein bisschen kaputt sein, und darum hätte ich

wohl auch in der Zeit keine Leinwand gerne gemocht, das wäre, das war mir zu fein, zu teuer, sondern Pappen, was ich so fand.“ (Schulze, 1986. Zit. in: Funhoff, Jörg. In: K+U, 1988/Heft 126, S. 15f)



Bernhard Schulze, „Auf der Suche“, 1955

„(...) und dann kamen, kommen plötzlich diese Graphismen rein, das ist ein sehr unruhiges, nervöses, vibrierendes Machen, sehr schnell und dann Pause. (...) jetzt muss ich von der Seite rein, das ist es was ich bis heute mache, dass ich dann von der anderen Seite her reinarbeite, von den Seiten her, dann wieder von vorne (...) und dann gehe ich wieder mit der dünnen flüssigen Farbe, gehe ich mir da so an, gehe wieder rein und vernichte, also Folge von Zerstörungen, und das ist die Entstehung eines Bildes.“ (ebd.)

Fred Thieler

„(...) dass ich eigentlich immer mit Schwarz, Rot und Blau gemalt habe (...) - weil ich glaube, dass man sich nur erfahren und kontrollieren kann, wenn man die Mittel beschränkt hält.“ (Thieler, 1986. Zit. in: Funhoff, Jörg. In: K+U, 1988/Heft 126, S. 17)



Fred Thieler, „Reliefcollage Bamberg“, 1965

Gerhard Hoehme

„Ich habe jedenfalls ziemlich dicht auf der Leinwand gelegen oder gekniet und habe gekratzt im Sinne des Prozesses, damit das Bild wachsen möge, und da bin ich natürlich oft gescheitert, als ich fertig war, hat es mir nicht gefallen, es war nicht das, was ich während der ganzen Zeit empfunden habe, und dann habe ich das Bild wieder abgekratzt. Da habe ich also die dick aufgetragene Ölfarbe mit dem Spachtel wieder abgezogen, aus Verzweiflung zunächst und natürlich mit dem Lustgefühl der Zerstörung. (...) ich hatte neben meiner vor Wochen bemalten Leinwand haufenweise Ölpartikel liegen, durch das Abspachteln habe ich also doch das ganze Bild abgekratzt. (...) Und dann habe ich diese Dinge einfach rumgedreht, so habe ich gesehen, dass die Rückseite einer aufgetrockneten Ölfarbe, dick aufklebt, ganz anders aussieht, anders farbig wird und eine andere Struktur hat, manchmal auch sehr immateriell war,

und so habe ich das wieder montiert, mit der selben Farbe, mit den selben Partikeln, habe sie nur rumgedreht und habe sie wieder draufgeklebt und habe sie manchmal zwei bis drei mal übereinander geklebt.“ (Hoehme, 1986. Zit. in: Funhoff, Jörg. In: K+U, 1988/Heft 126, S. 17)

Karl Otto Götz

„(...) mein Sohn, mein Jüngster, der wollte Kleisterfarben haben, das Billigste, und da rührte ich ihm die Grundfarben in Marmeladentöpfen mit Kleister, einfache Anstreicherfarben, und probierte selber mal rum, auf Papier, und nahm ein Messer und schleuderte die Farbe weg, kratzte weg, malte wieder drüber, nahm einen Lappen, kratzte wieder rein mit dem Messer und dann entstand meine Technik, die Mischtechnik, die ich heute noch anwende. (...)“ (Götz, 1986. Zit. in: Herbach/Hense. In: K+U, 1988/Heft 126, S.37)



K.O. Götz, „Delby“, 1957

6. Die eigene Begegnung mit der Kunstrichtung Informel

Im Rahmen des Studiums im Fach Medienpädagogik nahm ich im Wintersemester 1998 und Sommersemester 1999 an einem Seminar mit dem Titel „Theorie und Praxis der Expressiven Malerei. Kunst des Informel“ teil. Dieses Seminar wurde von Frau Professor Dr. Lilli Neumann durchgeführt. Meine Vorerfahrungen mit dieser Kunstrichtung waren zu Beginn des Seminars sehr gering. Der Titel des Seminars war es, der mich neugierig gemacht hatte. Schrittweise tastete ich mich zusammen mit den anderen TeilnehmerInnen an diese Kunstrichtung heran. Zu Beginn des Seminars fiel es mir noch schwer mich vom Gegenständlichen zu lösen. Aber nach dem gemeinsamen Besuch der Ausstellung: „Die Informellen von Schumacher bis Pollock“ im Schloss Morsbroich in Leverkusen, hatte mich die Faszination für diese Kunstrichtung ergriffen. Die Bilder der ausstellenden Künstler hinterließen einen tiefen Eindruck in mir und beflügelten mein bildnerisches Experimentieren. Insbesondere setzte ich mich mit den Möglichkeiten der Materiemalerei auseinander. Im Rahmen der Fachprüfung im Fach Medienpädagogik beschäftigte ich mich besonders mit dem Schaffen des Hagener Künstlers Emil Schumacher.

Ute Schweitzer führte unter den SeminarteilnehmerInnen eine Befragung zur Thematik des Informel durch, die in ihre Diplomarbeit einfluss. Meine Beantwortung der Fragen, zusammengefasst in einem Text, gibt einen Einblick in meine Auseinandersetzung mit dieser Kunstrichtung im Seminar.

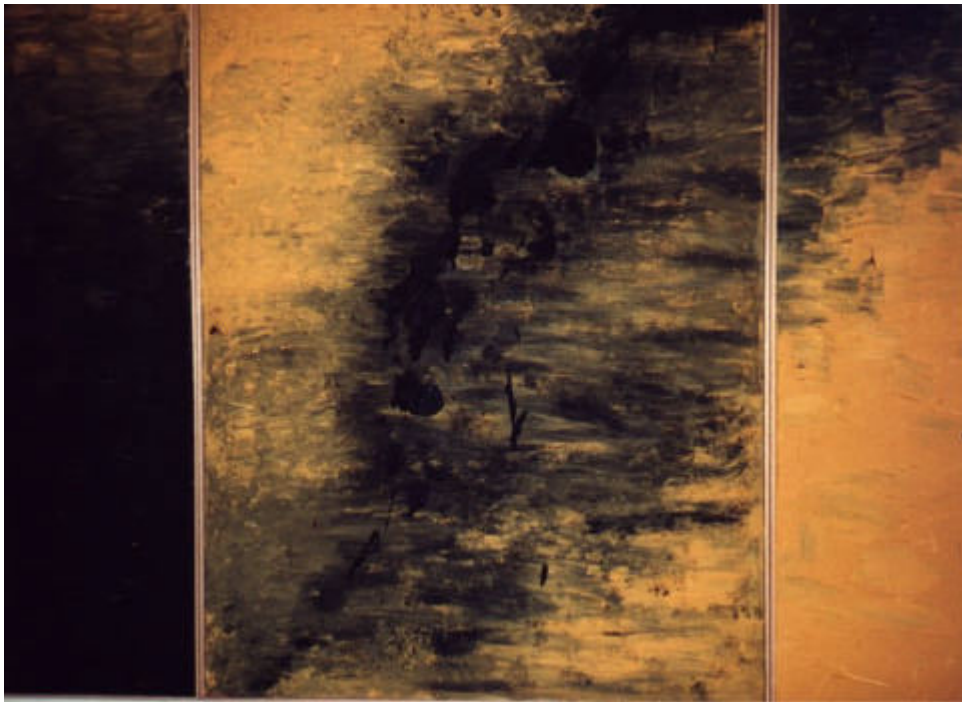
„Mir ist das Bild ‚Hales‘ von Emil Schumacher in Erinnerung geblieben. Natürlich hatte ich Ängste im Hinblick des Talents und der Fertigkeiten. Vor allem im Hinblick darauf, wie der Stand gegenüber anderen Seminarteilnehmern sein würde. Ich beginne (mittlerweile) ein Bild sehr spontan. Meist habe ich eine Ahnung vom Grundton des Bildes und beginne dann auch mit diesem. Ich benutze Pinsel, Spachtel, Hände, Schwämme, Kämme, Rollen und Stoff, um Strukturen zu schaffen. Für mich ist es wichtig, Gefühle und innere Befindlichkeit auszudrücken. Wie erlebe ich mich als Maler? Sonst arbeite ich sehr strukturiert und zielorientiert. Beim Malprozess kommt es mir darauf nicht an. Hierbei ist der Prozess für mich sehr wichtig, das Ziel ist zweitrangig. Ich erlebe immer wieder, dass ich beim Malen das

Zeitgefühl verliere. Es ist von Bild zu Bild unterschiedlich, wie frei sich das Bild als Ausdrucksmittel bestimmt bzw. wie stark die Eigengesetzlichkeit des Bildes wirkt. Manchmal wird es auch gestaltet, aber oft bestimmt sich das Bild zum Teil selbst, manchmal auch sehr stark. Für mich besteht der Grund im Machen und Nachvollziehen des Bildes darin, dass der Malprozess frei ist von Vorgaben und Kompositionsgesetzen. Das ‚Machen‘ ist gelungen, wenn es für den Schaffenden so ist. Ich bin natürlich immer noch am Experimentieren mit den verschiedenen Materialien und Werkzeugen. So entstehen andere Dinge, die anders beabsichtigt waren, sich aber oft gut in das Bild integrieren. Ich konnte noch nicht beobachten, dass das Werkzeug etwas ohne mich oder gegen mich getan hat- leider noch kein ‚Flow-Erlebnis‘¹⁴. Die Auswahl meiner Werkzeuge richtet sich danach, dass ich Strukturen im Bild herstellen möchte. Bei der Hinwendung zum reinen Malprozess verliere ich oft das Zweitgefühl, bin sehr konzentriert und ruhig dabei. Was mit mir passiert, kann ich nicht ausdrücken, aber ich fühle mich auf jeden Fall anders, gelöster als im Alltag. Mir hat das Seminar wieder einen Zugang zur ‚Kunst‘ verschafft, den ich mir einige Jahre versperrt hatte, durch negative Erfahrungen bedingt. Ich habe zum ersten Mal Freude an der Gestaltung, ohne den inneren Druck, etwas ‚Gutes‘ produzieren zu müssen. Der Zufall ist ein wichtiges Element beim Malen. Er gewinnt Sinn durch sich selbst. Denn der Zufall ist aus mir und dem Malprozess entstanden. Ist er dann überhaupt Zufall?“ (Reuschel, Sabine. Zit. in: Schweitzer, Ute, 1999)

Auch außerhalb des Studiums hielt diese Kunstrichtung mich gefangen. Ich setzte mich auch in meiner Freizeit mit den Möglichkeiten des Informel, insbesondere der „Materiemalerei“ auseinander. Die Ergebnisse meiner Arbeit stellte ich zusammen mit Christian Kruppa im November 1999 unter dem Titel „Der Sprung ins Nichts“ im Bürgerzentrum „Alter Schlachthof“ in Soest aus.

¹⁴ „Der amerikanische Psychologieprofessor Mihaly Csikszentmihalyi war fasziniert von Menschen, die völlig in ihrer jeweiligen Tätigkeit aufzugehen schienen. Dieses Phänomen der absoluten Hingabe an eine bestimmte Tätigkeit fiel ihm insbesondere bei Malern, Bildhauern, Tänzern, Bergsteigern und Leistungssportlern auf. Offenbar wurden diese Menschen bei ihren selbstgestellten Aufgaben nicht durch Gedanken an Geld und Erfolg abgelenkt, vielmehr vergaßen sie bei ihren Leistungen Gott und die Welt. (...) Das Flow-Erlebnis kann durch eine hohe Konzentration auf die jeweilige Aufgabe erreicht werden, wobei die psychischen Energien optimal gebündelt werden.“ (Ohm, Dietmar, 1997, S.122)

Die Bilder wurden vom Publikum sehr positiv aufgenommen. Dies bestärkte mich darin, weiter künstlerisch in dieser Richtung tätig zu sein.



Sabine Reuschel, „Beziehungen“, 1999

Aber ich wollte auch Erfahrungen mit der Vermittlung dieser Kunst sammeln. Eine Gelegenheit dazu erhielt ich zusammen mit Christian Kruppa. Frau Professor Dr. Lilli Neumann vertraute uns die Leitung eines Tutoriums zum selben Thema an. Wir führten dieses Tutorium im Wintersemester 1999 und im Sommersemester 2000 durch. Die StudentInnen, meist im ersten Semester des Studiums, setzten sich unter unserer Anleitung, mit theoretischen Inhalten, doch überwiegend praktisch, mit der „Informellen Malerei“ auseinander.

Das Ziel des Seminars war es, den StudentInnen Erfahrungen in der informellen Malweise zu ermöglichen. Um diese eigenen Erfahrungen als Grundlage nutzen zu können, für den Einsatz dieser Kunstrichtung in der Arbeit mit Klienten in der sozialpädagogischen Praxis.



Arbeitsatmosphäre im Seminar

In der Arbeit mit den StudentInnen lernte ich, wie schwer es in der kunstpädagogischen Praxis sein kann, einen Weg zu finden, der die Kreativität des Einzelnen nicht einschränkt und doch Anregungen gibt zur Weiterentwicklung.

Einen besonderen Eindruck bei den StudentInnen hinterließ der gemeinsame Besuch der Ausstellung: „Jean Miotte. Zeichen Geste Sprache“ im „Museum am Ostwall“ in Dortmund. Die Werke des Künstlers, die von einer unglaublichen Ausdruckskraft waren, fanden in der Arbeit des Seminars durch eine Motivationsverstärkung und „Beflügelung“ der Phantasie der TeilnehmerInnen ihren Niederschlag.



Ausstellungsbesuch, „Jean Miotte, Zeichen Geste Farbe“, Museum am Ostwall

Die StudentInnen durchliefen im Laufe der zwei Semester praktischer Arbeit eine erstaunliche künstlerische Entwicklung, die zu einem intensiven, expressiven Ausdruck führte. Bei dem Einen mehr durch pastosen Auftrag bestimmt, beim Anderen mehr durch die schnelle Malweise und den zufälligen Farbauftrag. Jede/r der StudentInnen entwickelte ihren/seinen eigenen „Stil“. Die Bilder der TeilnehmerInnen stellten wir am Tutorentag an der Fachhochschule aus. Wir präsentierten die Arbeit des Seminars mit einem kleinem Einblick in die Theorie des Informel. Weiterhin stellten einige StudentInnen ihre Bilder persönlich vor. Die Präsentation, sowie die Bilder der TeilnehmerInnen wurden vom Publikum sehr positiv aufgenommen.



Präsentation der Seminararbeit auf dem Tutorentag

Die Gruppe war sehr stark geworden und fast erstaunt über die, durch sie selbst entstandenen Bilder. Einige Äußerungen der StudentInnen zum Seminar möchte ich hier einfügen.

„Gut fand ich, dass die Möglichkeit bestand produktiv und selbständig tätig zu sein.“

„Ich persönlich habe durch das Seminar angefangen, mich für Kunst zu interessieren, nicht nur für informelle Kunst.“

„Das Malen der Bilder macht mir erst Spaß, wenn ich wirklich so lange daran sitze, dass ich mich selbst in der Arbeit vergesse.“

„Durch das Seminar habe ich viele neue Impulse für die sozialpädagogische Praxis bekommen.“

„Für mich waren das Ausprobieren, Testen und die ersten Erfahrungen mit Farbe sehr wichtig. Ich erhielt viele Anregungen für meine weitere selbständige, künstlerische Arbeit.“

„Mir hat der Kurs sehr viel Spaß gemacht. Ich habe ein neues Hobby gefunden. Ich hätte vorher nicht gedacht, dass ich mich so intensiv mit einem Bild beschäftigen kann. Mein Interesse an moderner Kunst ist durch den Kurs gestiegen.“

„Ich habe festgestellt, dass ich kreativ sein kann!“

In der Arbeit mit den StudentInnen machte ich, für mich persönlich und für meine Entwicklung, wichtige Erfahrungen im Umgang mit Gruppen, bei der praktischen Anleitung in der künstlerischen Tätigkeit, in Bezug auf die Verbalisierung von Bildinhalten und Entwicklungsprozessen sowie der Schaffung von kreativitätsfördernden, organisatorischen und materiellen Bedingungen.

7. Das Ferienprojekt: „Im Dialog mit der Farbe“, als ein Weg, den Zugang zur experimentellen Malerei auch außerhalb der Schule, kindgerecht und aktionsreich möglich zu machen.

7.1. Einleitung

„Und ich wage nicht an der Küchentür zu klopfen, nur von Ferne horche ich, nur von der Ferne horche ich stehend, nicht so, dass ich als Horcher überrascht werden könnte. Und weil ich von Ferne horche, erhorche ich nichts, nur einen leichten Uhrenschlag höre ich oder glaube ihn vielleicht zu hören, herüber aus den Kindertagen. Was sonst in der Küche geschieht, ist das Geheimnis der dort Sitzenden, das sie vor mir wahren. Je länger man vor der Tür zögert, desto fremder wird man. Wie wäre es wenn jetzt jemand die Tür öffnete (...).“ (Kafka)

Ich möchte mit Hilfe eines Kunstprojektes zur Informellen Malerei den teilnehmenden Kindern die Tür zu einem offenem Kunstverständnis ein Stück aufmachen. Denn je länger man vor dieser Tür verweilt, um so schwerer fällt der erste Schritt über die Schwelle. Bekanntlich entwickeln sich Einstellungen gegenüber Kunst und die Fähigkeit mit Kunst für sich selbst produktiv umzugehen, in Prozessen ästhetischer Erfahrungen heraus. (vgl. Pkt. 3.) Diesen Weg zu einem Kunstverständnis möchte ich über das eigene schöpferische Tun der Kinder gehen. Die Aktivität der Kinder soll im Projekt einen hohen Stellenwert haben.

Das Projekt soll sich klar von der schulischen Kunstdidaktik unterscheiden, durch eine hohe Eigenaktivität der Kinder, die freie Zeiteinteilung im künstlerischen Prozess, den hohen Erlebnis- und Erfahrungscharakter der Aktivitäten, den Werkstatt- oder Ateliercharakter und einer kindgerechten, motivierenden Methodik. Denn nur so können die schöpferischen Kräfte der Kinder freigesetzt werden. Die Kinder nehmen am Projekt freiwillig teil. Es findet in ihrer Freizeit, in den Ferien, statt. Dem zufolge kann ich bei den Kindern von einer hohen Motivation und Erwartungshaltung ausgehen. Sie

wollen etwas Besonderes erleben. Diesem Anspruch der Kinder versuche ich durch einen kindgerechten und aktionsreichen Aufbau des Projektes gerecht zu werden. Ich möchte den Kindern Erfahrungen ermöglichen, die nur in einem offenem Projekt in der Freizeit möglich sind. Sie unterliegen keinem Bewertungsdruck, wie in der Schule. Vielmehr möchte ich gerade die Differenziertheit der künstlerischen Ausdrucksmöglichkeiten verdeutlichen. Nur so kann es den Kindern gelingen sich dem Prozess der künstlerischen Auseinandersetzung mit dem Material ganz hinzugeben. Das Besondere für die Kinder wird auch sein, dass wir die Farben im Projekt mit Leben füllen werden. Die so personifizierte Farbe wird es den Kindern ermöglichen eine emotionale Beziehung zu ihr aufzubauen, da dieses „Beseelen“ von Dingen, auch Animismus bezeichnet, den kindlichen Phantasien entspricht. In einer kleinen Gruppe von ca. acht bis zehn Kindern ist es möglich auf die individuellen Bedürfnisse und Fragestellungen der Kinder einzugehen. Den zeitlichen Rahmen des Projektes werde ich sehr offen gestalten, um den Kindern ihr individuelles Tempo im bildnerischen Prozess zu ermöglichen. Der künstlerische Prozess der Kinder wird einen Ateliercharakter haben.

Das Projekt ist im Bereich „soziale Kulturarbeit“ einzuordnen. (Treptow, Rainer. In: Müller- Rolli, 1988, S.83) Denn es soll nicht um die Aufarbeitung von Defiziten oder sozialer Benachteiligung mit Hilfe der Kunst gehen, sondern um die „Vermittlung von kulturellem Kapital“. (ebd.)

Die Kinder lernen während des Projektes die Kunstrichtung des Informel kennen. Dadurch, dass die Kinder selbst produktiv tätig werden und sich so dem Wesen des informellen Gedankens nähern, erreiche ich, dass sie durch die eigene Verinnerlichung des freien Bildprozesses auch längerfristig zu neuen Bildlösungen kommen können und diese neu gewonnen Freiheit auch auf ihr Leben übertragen können. Bestätigt sehe ich mich damit in der Äußerung von Wangerin/Schröter, die aussagen,: „Die eigene produktive Tätigkeit kann verhindern, dass eine Begegnung mit Kunst ein zwar schönes, aber folgenloses Ereignis ist.“ (Schröter/Wangerin, 1993, S.231)

Um bei den Kindern eine größt mögliche Freiheit im bildnerischen Gestalten, im Denken und Handeln zu erreichen, ist es notwendig, ihnen schrittweise den Weg aufzuzeigen, sich von verfestigten Bildvorstellungen zu lösen. Die Kinder müssen sich erst selbst schrittweise dispensieren, um frei zu werden.

Diesen Aufbau des Projektes in seiner Gesamtheit werde ich im folgenden Abschnitt darstellen.

7.2.Zum Aufbau des Projektes

Die Kinder lernen im Projekt eine Kunstrichtung kennen, die ihnen Autonomie gibt in der künstlerischen Auseinandersetzung.

Um für Kinder die informelle Malerei erfahrbar zu machen, stellt sich zu Beginn die Frage nach dem Wesen bzw. dem Kern dieser Kunstrichtung. Diese wesentlichen Merkmale oder Kernaussagen des Informel möchte ich mit den Kindern im Laufe des Projektes erarbeiten. Ein grundlegender Aspekt des Informellen liegt in der Auflösung der Form, nach dem klassischen Verständnis in der Kunst. (vgl. Pkt.5.3.1.2.) Dieser Neudefinierung des Formbegriffs gingen in der Kunstgeschichte die ersten Schritte hin zu abstrakten Bildlösungen voraus.

Wassily Kandinsky begann bereits Anfang des 20. Jahrhunderts den Weg der Abstraktion zu beschreiten. Er begann in seinen Bildern das Wesentliche der dargestellten Gegenstände heraus zu arbeiten. Denn bei künstlerischer Abstraktion geht es nicht um „die Herausarbeitung sachrichtiger, äußerer Wesensmerkmale von Gegebenheiten der Realität (...), sondern um das Sichtbarmachen von Wesensmerkmalen einer inneren Welt, innerer Zustände und Befindlichkeiten.“ (Schulz, Frank, K+U, 1996/Heft 203, S.20) Er verzichtete schließlich völlig auf die Darstellung von Gegenständen. Ihn faszinierten die Farben und Formen immer mehr und er begann Bilder zu komponieren, die Farben und Formen als alleinige Bildträger hatten.

„Viel später, schon in München, wurde ich einmal durch einen unerwarteten Anblick in meinem Atelier bezaubert. Es war die Stunde der Dämmerung. Ich

kam mit meinem Malkasten nach einer Studie heim (...) als ich plötzlich ein unbeschreiblich schönes, von einem inneren Glühen durchtränktes Bild sah. Ich stutzte erst, dann ging ich schnell auf das rätselhafte Bild zu, auf dem ich nichts als Formen und Farben sah und das inhaltlich unverständlich war. (...) Es war ein von mir gemaltes Bild, das an der Wand angelehnt auf der Seite stand. (...) Ich wusste jetzt genau, dass der Gegenstand meinen Bildern schadet.“ (Kandinsky, Wassily. Zit. in: Becks- Melorny, Ulrike, 1993, S. 31 f)

Mit den Kindern werde ich, genau wie sich die Entwicklung in der Kunstgeschichte vollzog, den Weg gehen über die Abstraktion von Gegenständen. Die Kinder werden in der ersten Einheit des Projektes Erfahrungen sammeln mit dem Abstrahieren des Gegenständlichen. Durch die Hinführung über die Geschichte eines Jungen, der auf einer Zugfahrt erkennt, dass man Gegenstände auch wahrnehmen kann ohne ihre scharfen, äußeren Umrisse zu erkennen und dies versucht bildnerisch umzusetzen, (vgl. 7.5.2.) beziehe ich die Lebenswelt der Kinder ein und verschaffe ihnen auf kindgerechte Art und Weise eine Vorstellung von Abstraktion. Diese setzen die Kinder im Anschluss um. Sie gestalten ein Bild eines Zuges in einer Landschaft mit unscharfen Umrissen und der Hervorhebung des Wesentlichen der dargestellten Dinge.

Den weiteren Schritt, der Auflösung der Formen, hin zum Informel, gehe ich mit den Kindern, indem wir aus den Bildern Fragmente herausnehmen und diese in unserer Vorstellung vergrößern. Die Kinder erleben die Entstehung von Bildern in denen die Farbe, von der Form befreit, hervortritt und zum Träger des Bildes wird. Ich wünsche mir, dass die Kinder dabei genau wie Wassily Kandinsky es war, von einer Faszination für die Farben ergriffen werden. Die Kinder lernen dabei auch aus einem geschlossenem Ganzen ein Fragment wahrzunehmen und sich dieses eigen zu machen.

Im weiteren Verlauf des Projektes, sollen die Kinder zu einem Dialog mit der Farbe verführt werden. Wir werden die Farbe lebendig machen und sie Personifizieren. Dies entspricht einmal dem Bedürfnis von Kindern in diesem Alter sie umgebende Dinge mit Leben zu erfüllen und sie treten durch diesen

lebendigen Umgang in eine Beziehung mit der Farbe ein. Um eine Beziehung der Kinder zu einer selbst gewählten Lieblingsfarbe zu initiieren, führe ich zu Beginn eine Meditation mit den Kindern durch. In dieser Meditationsübung hebt sich eine Farbe besonders hervor und wird für sie bedeutsam. Dies geschieht auf dem Weg des Unbewussten und kommt so aus dem Inneren der Kinder.

Die Kinder werden sich in eine Interaktion mit der Farbe begeben. Befreit vom gegenständlichen Bildgedanken und ganz im Dialog mit der Farbe werden die Kinder beim Experimentieren mit ihrer Farbe, deren eigenes Wesen erkennen. Es wird ihnen nicht mehr um ein ästhetisch ansprechende Bilderergebnis als primäres Ziel gehen, sondern um die Interaktion, das Zwiegespräch mit ihrer Farbe. Die Kinder erfahren dabei die Ausdruckskraft, die von der Farbe an sich ausgeht und erkennen ihren eigenen Willen, in der Auseinandersetzung, an.

Peter Schubert hebt diese partnerschaftliche Beziehung zwischen dem Künstler und der Farbe in einem Artikel über die Arbeit Emil Schumachers folgendermaßen hervor: „Man muss näher hinsehen, um zu sehen, dass Farbe für ihn [Emil Schumacher, Anm. S.R.] nicht primär ein Mittel des Selbstaushdrucks ist, sondern *eine Art von Partner* [Hervorhebung S.R.], dessen physikalische Möglichkeiten durch die Bearbeitung aktiviert und dessen Wirkung weit über die Funktion eines malerischen Grundstoffs hinaus transzendiert wird. Die Farbe als Materie erhält durch die Bearbeitung vielfältigste Daseinsformen, durch die sie uns lebendig entgegentritt (...) als sei es das Ergebnis von Vorgängen, in denen die Materie selbst ihre Form gefunden hat.“ (Schubert, Peter, K+U, 1993/Heft 178, S. 46)

„Zufällig bedeutet das Zusammentreffen, in der Zeit, des kausal nicht Verbundenen. Nun ist aber nichts absolut zufällig; sondern auch das Zufälligste ist nur ein auf entferntem Wege herangekommenes Notwendiges, indem entschiedene, in der Kausalkette hoch herauf liegende Ursachen schon längst notwendig bestimmt haben, dass es gerade jetzt, und daher mit jenem Andern gleichzeitig, eintreten muss.“ (Arthur Schopenhauer. Zit. in: Schulz, Frank/Urлаß, Mario, K+U, 1994/Heft 179, S. 35)

Dieses Zitat von Schopenhauer beschreibt den Begriff des Zufalls auf sehr anschauliche Weise.

Das bewusste Herbeiführen und Zulassen des Zufälligen ist ein wichtiges Gestaltungsmittel der informellen Maler. (vgl. Pkt. 5.3.1.5.) Emil Schumacher schilderte 1957 seinen Umgang damit folgendermaßen: „Ich gehe das Bild unmittelbar an, dabei kommt es jedes Mal zu einer Begegnung des Materials mit mir, wobei ich ihm oft den Willen lasse, denn ich habe erfahren, dass es weiser ist als alle Berechnungen, Handwerk, Technik und Erregung sind eins. Die Farben reißen Formen an sich, die Zeichen verlangen Farben - indem ich mich mitreißen lasse, gewinne ich mein Bild.“ (Zit. in: Gallwitz, Klaus, 1992, S.33)

Informelle Maler nutzten Zufallsverfahren in ihren Arbeiten um sich von bewussten Gestaltungsgedanken zu lösen.

„Die Auseinandersetzung mit dem Zufälligen und individuelle Antwort im malerischen Experiment heißt (...): aktive Annahme des Unerwarteten. Hierdurch verliert der Zufall nicht seine Eigenheit, eben unerwartet zu sein, er verwandelt sich jedoch durch die Reaktion im malerischen Dialog, verliert an Beliebigkeit, wird gewollt.“ (Freitag-Schubert. In: K+U, 1997/Heft 214, S. 12)

In der folgenden Einheit sollen die Arbeiten der Kinder geleitet werden vom Zufälligen und er soll von ihnen angenommen werden. Dies erfordert eine gewisse Risikobereitschaft der Kinder.

Anhand von zwei Spielen, entnommen aus der Lebenswelt der Kinder, werde ich ihnen den Unterscheid zwischen Vorgegebenem und Zufälligem erfahren lassen. Die ersten Zufallsbilder der Kinder entstehen mit Hilfe von Murmeln, die die Farbe unvorhersehbar auf das Papier bringen.

Diese Erfahrung im Kleinen übertragen wir danach auf ein großes Format, auf dem erste Farbspuren entstehen, durch die Bewegung von Bällen auf dem Papier. Bei dieser Arbeit werden die Kinder gemeinsam als Gruppe handeln. Hierbei können die Kinder bereits ihren ganzen Körper in den Malprozess einbringen, was bei der folgenden Technik des „Drippings“ noch verstärkt möglich wird. Diese Form des „Action- Paintings“ fordert geradezu heraus mit dem ganzen Körper zu arbeiten und sich ganz in den zufälligen Bildentstehensvorgang hinein zu begeben. Der Begriff des „Action Paintings“ wurde, „1951 von H. Rosenberg für die Arbeitstechnik J. Pollocks geprägt;

bezeichnet den nur aus der Emotion des Augenblicks kommenden, möglichst von keiner bewussten oder erinnerten Bildvorstellung geleiteten Malprozess.“ (Grünewald, Dietrich. In K+U, 1993/Heft 178, S. 37)

Die Kinder begeben sich in einen Malprozess der geleitet ist vom Zufälligen und Unbewussten. Dies ist eine wichtige Erfahrung der Kinder, die, von ihnen übertragen auf die tägliche Begegnung mit dem Unvorhersehbaren, zu neuen Einstellungen führen kann.

Ein wichtiges Element der Informellen Malerei, besonders „der Materiemalerei“, ist die Einarbeitung von Gegenständen aus der Natur und Umwelt. Besonders Maler wie z.B. Tapie, Dahmen, Schumacher oder Dubuffet schufen fast reliefartige Bilder, in denen sich die „Materie“ spiegelte oder wiederfand. „Aus Schlamm, Teer, Kieselsteinen und Farbpasten stellte er [Jean Dubuffet] plastische Bildgründe her, die er wild bearbeitete, auch wertlose Dinge des alltäglichen Umgangs eingrub. Er verwendete u.a. Wurzeln, Schwämme, Stahlwolle, Sand, Gips, Kalk, Erden und Verbrennungsrückstände (...).“ (Brög, Hans. In: K+U, 1998/Heft 220, S.36) Diese Möglichkeiten der Verwendung von Materialien in den Bildern möchte ich den Kindern im folgenden Teil des Projektes aufzeigen. Mit einigen Spielen werde ich zuvor die Wahrnehmung der Kinder, für die sie umgebende Welt, sensibilisieren. Dabei kommt es mir vor allem darauf an die Dominanz des optischen Sinns zurückzunehmen und die anderen Sinne zu schärfen. Die Kinder sollen ein Gefühl bekommen für die Verschiedenartigkeit von Oberflächen und Materialien, die sie umgeben. Z.B. die Rinde eines Baumes kann von den Kindern erfahren werden, indem sie diese befühlen und einen Kontakt zu ihr herstellen. So kann die Stofflichkeit, die raue, rissige Oberfläche und Lebendigkeit dieses Materials wahrgenommen werden. Erst danach werden wir Naturmaterialien, wie z.B. Steine, Sand, Rinde, Blätter, Stöcke u.a. sammeln. Diese Materialien werden wir, verbunden mit Farbe und Spachtelmassen, bildnerisch einarbeiten. Wichtig ist mir dabei, dass die Kinder beim experimentieren mit diesen Dingen von dem Wesen der Materialien ausgehen und diese im Zusammenwirken mit der Farbe, den Werkzeugen und der eigenen Kreativität einsetzen. Das den Materialien und Farben eigene Wesen soll im Prozess der Entstehung der Bilder einfließen.

In der letzten Phase des Projektes können die Kinder die schrittweise gewonnene Freiheit, ohne die Einschränkung der gegenständlichen Darstellung, verwirklichen. Auf einer großen Leinwand können sie ganz dem informellen Gedanken folgend, sie sich in den „Dialog mit der Farbe und dem Material“ begeben. Sie haben die Gelegenheit ihr Selbst genauso in das Bild einfließen zu lassen, wie auch die Ausdruckskraft des Bildes an sich anzunehmen und zuzulassen.

„(...)man musste das Experiment selber wagen, den Sprung ins Nichts. Das Resultat konnte zunächst nur subjektiv sein, bei dieser Methode weiß der Maler, so lange er arbeitet, kaum, was er tut. Das ist nicht völlig neu, schon Klee behauptete: ‚(...)der Maler weiß alles, aber er weiß es nachher.‘ Was er nachher weiß, ist vorerst lediglich der Prozess der Arbeit, denn da der Maler sich nichts Bestimmtes vornimmt, kann auch das Resultat nichts Vorbestimmtes sein.“ (Grohmann, Will, 1957. Zit. in: K+ U, 1993/Heft 178, S.34)

Im Laufe des Projektes werden die Kinder eine für sie neue Form der Ausdrucksweise kennen und umsetzen lernen. Diese Kommunikationsmöglichkeit auf abstrakter Ebene kann von den Kindern auf ihr Leben übertragen werden. Wie schon erwähnt, leben die Kinder in einer Zeit, die gekennzeichnet ist von Abstraktion in allen Lebensbereichen. Somit bietet die Erfahrung des informellen Malstils den Kindern eine Hilfe sich selbst und die sie umgebende Wirklichkeit besser zu verstehen.

Als Abschluss des Projektes werde ich zusammen mit den Kindern eine Ausstellung der Bilder in der Einrichtung planen und durchführen. Die Kinder lernen dabei diese Möglichkeit der Präsentation kennen. Weiterhin bietet das Gespräch mit den Gästen der Ausstellung, den Kindern die Chance sich über ihr künstlerisches Schaffen verbal zu äußern und in einen Dialog über ihre Erfahrungen zu treten.

7.3.Zur Entstehung des Projektes

Das Projekt entstand in Zusammenarbeit mit der Jugendkunstschule „balou“ in Dortmund. Ich stellte, in einem Gespräch mit der Leiterin der Jugendkunstschule, Manuela Wenz, meine Vorüberlegungen zu dem Projekt „Informelle Malerei“ mit Kindern vor, und besprach mit ihr die Möglichkeiten einer Zusammenarbeit. Manuela Wenz erklärte sich bereit Kontakte mit Schulen und anderen sozialpädagogischen Einrichtungen aufzunehmen und mein Projekt vorzustellen. Bei Interesse der Schulen oder Einrichtungen würde sie dann den Kontakt vermitteln. Ich entwarf zu diesem Zweck ein Papier, auf dem ich mein geplantes Projekt vorstellte.¹⁵ Die Jugendkunstschule erklärte sich des weiteren bereit, das Projekt finanziell zu unterstützen. Meine Vorstellung zu den Rahmenbedingungen eines solchen Projektes, als Ferienprojekt, an einer Dortmunder Schule, ließ sich leider nicht umsetzen, da keine Dortmunder Schule daran Interesse zeigte. Über Manuela Wenz entstand der Kontakt zu einer Kindertagesstätte in Dortmund Wambel, die starkes Interesse an der Projektidee zeigte.

¹⁵ Anm.: Dieses Schreiben füge ich im Anschluss an.

Projekt: „Informelle Malerei“

Zur Kunstrichtung

Der Begriff „Informel“ ist vom Französischen abzuleiten „art informel“ und bedeutet formlose Kunst.

Die Kunstrichtung wurde in den 50iger Jahren geprägt und beinhaltet eine gegenstandsfreie Malerei, die frei ist von Kompositionsregeln.

Die Farbe existiert hier im Bild um ihrer selbst willen und wird zum wichtigsten Träger des Bildes.

Wichtige Vertreter dieser Kunstrichtung sind z.B. Emil Schumacher mit seinen „Materialbildern“, Wols, Fautier, Pollock, Thieler und Schultze.

▪ **Zum zeitlichen Rahmen**

Das Projekt ist als Freizeitangebot in den Ferien konzipiert und umfasst fünf Vormittage (zirka 4 Stunden).

Zur Planung

Die Kinder können mit Acrylfarben experimentieren und auch künstlerische Erfahrungen mit anderen Materialien machen, wie z.B. Gips, Spachtelmasse, Pasten und Putzmassen.

Sand, Steine, Holzstücke u.a. Naturmaterialien werden von den Kindern mit in die Bilder eingearbeitet.

Der Malvorgang vollzieht sich expressiv mit körperlichem Einsatz der Kinder. In einem Rahmen, der sonst nicht möglich ist, haben die Kinder die Möglichkeit sich auszudrücken und im Sinne des Informel zu experimentieren. So können Materialbilder entstehen mit den verschiedensten Strukturen und Bildgegenständen.

Bei einem Besuch des Museums am Ostwall in Dortmund lernen die Kinder Bilder von informellen Künstlern kennen.

▪ **Zu den Kosten**

Um die Materialkosten zu decken, müsste von jedem/r TeilnehmerIn ein Beitrag von DM 25,- gezahlt werden.

Weiterhin müssten die Fahrtkosten zum Museum und der Eintritt (DM 1,-) von den TeilnehmerInnen getragen werden.

▪ **Zu meiner Person**

Mein Name ist Sabine Reuschel. Ich bin 28 Jahre alt, Erzieherin und z.Zt.

Studentin. Im Rahmen meines Sozialpädagogikstudiums an der FH Dortmund habe ich mich intensiv mit der „Informellen Malerei“ auseinandergesetzt.

Im Nov. 1999 habe ich meine Bilder im „Bürgerzentrum Alter Schlachthof“ in Soest ausgestellt.

Seit Oktober 99 führe ich ein Tutorium mit SozialpädagogikstudentInnen zum Thema „Informelle Malerei in Theorie und Praxis“ durch.

Sabine Reuschel
Schwarzer Weg 6
59494 Soest
Tel. 02921/84166

7.4. Bedingungsanalyse

(Schilling, Johannes, 1995, S. 52)

Da eine „Analyse des Ist Zustandes“ (ebd.) die Grundlage planvollen Handelns in der pädagogischen Praxis ist, werde ich vor der konkreten Planung des Projektes die Organisationsstruktur und die Rahmenbedingungen, in denen sich das Projekt bewegen wird, analysieren. Im Anschluss daran, werde ich die individuellen und soziokulturellen Voraussetzungen der teilnehmenden Kinder darstellen. Ich richte mich dabei nach den Vorgaben einer Bedingungsanalyse von J. Schilling.

7.4.1. Organisationsstruktur/Rahmenbedingungen

7.4.1.1. Die Kindertagesstätte Akazienstraße

Das Projekt findet in der Kindertagesstätte Akazienstraße in Dortmund statt. Die Einrichtung besteht seit 1971 und liegt in der Trägerschaft der Stadt Dortmund. In der Einrichtung sind 15 pädagogische Fachkräfte tätig, davon sind 12 Erzieherinnen, 2 Kinderpflegerinnen und 1 Sozialpädagogin. Weiterhin sind in der Einrichtung drei hauswirtschaftliche Kräfte beschäftigt. Es gibt eine Gruppe, in der 15 Kinder im Alter von 0,2 bis 6 Jahren betreut werden, eine Gruppe mit 15 Kindern im Alter von 1 bis 6 Jahren, eine Kindergartengruppe mit 20 Kindern im Alter von 3 bis 6 Jahren und zwei Hortgruppen mit jeweils 20 Kindern im Alter von 6 bis 14 Jahren. Für die Kinder steht die Kindertagesstätte von morgens 7:00 Uhr bis nachmittags 17:00 Uhr offen. Fast alle Kinder bleiben über Mittag in der Einrichtung. Die Einrichtung ist räumlich sehr gut ausgestattet. Zu jeder Gruppe gehört ein großer Raum, sowie ein Nebenraum. Im Keller befinden sich ein Turnraum, ein Bastelraum, sowie mehrere Abstell- und Wirtschaftsräume. Zum Hort gehört weiterhin ein großer Raum zur Hausaufgabenbetreuung. Für das Personal gibt es zwei Aufenthaltsräume und ein Leitungsbüro. In einem großen Küchenbereich wird für die Kinder das Essen zubereitet. Umgeben ist die Einrichtung von einem

großen Außenbereich mit Rasen-, Sand- und Betonflächen. Den Kindern stehen vielfältige Spielgeräte zur Verfügung.

Die Kindertagesstätte arbeitet eng mit dem Jugendamt der Stadt und anderen städtischen Einrichtungen zusammen. Mit den umliegenden Grundschulen finden regelmäßige Treffen statt. Des Weiteren strebt die Einrichtung eine gute Zusammenarbeit mit der Jugendkunstschule „balou“ an.

Das Einzugsgebiet der Einrichtung ist Dortmund-Wambel. Der Anteil ausländischer Kinder in der Einrichtung ist sehr gering. Im Moment besuchen nur vier ausländische Kinder die Kindertagesstätte. Ca. 60% der Kinder kommen aus Familien, in denen beide Eltern berufstätig sind. Ungefähr 40% der Kinder leben mit einem Elternteil zusammen, der einer beruflichen Tätigkeit nachgeht. In der Kindertagesstätte ist kein Kind, das aus sozialpädagogischen Gründen, d.h. aufgrund von Defiziten oder Entwicklungsstörungen betreut werden muss.

7.4.1.2. Räumliche Bedingungen für das Projekt

Das Projekt wird in einem Raum der Einrichtung stattfinden, der in der Schulzeit den Kindern zur Erledigung ihrer Hausaufgaben zur Verfügung steht. Dieser Raum hat eine Größe von ca. 5m x 6m. Auf einer Seite des Raumes ist eine große Fensterfront, durch die der Raum sehr hell ist. Im Raum befindet sich eine „Kinderküchenzeile“ mit Wasseranschluss, so dass dieser Raum ideale Voraussetzungen für ein Projekt im kreativen Bereich bietet. Der Raum steht in der Projektwoche komplett zur Verfügung, so dass die Arbeitsmaterialien nicht täglich weggeräumt werden müssen. Es kann so eine Werkstatt- oder Atelieratmosphäre entstehen. Das Außengelände kann für das Projekt mitbenutzt werden. Hier besteht allerdings die Einschränkung, dass die anderen Kinder der Einrichtung den Bereich zum Spielen im Freien nutzen werden.

7.4.2.Zielgruppenanalyse/Voraussetzungen

(Schilling, Johannes, 1995, S.52 ff)

7.4.2.1.Einleitung

Mir war es nicht möglich die Kinder vor Beginn des Projektes kennen zu lernen. Die von mir aufgeführten Informationen über die einzelnen Kinder entnehme ich einem Gespräch mit einer Mitarbeiterin der Kindertagesstätte. Ich befragte die Erzieherin zu den individuellen Voraussetzungen der Kinder und zu ihrem sozialen Umfeld, um mir ein ungefähres Bild von den einzelnen kindlichen Persönlichkeiten machen zu können.

7.4.2.2.Die individuellen Voraussetzungen der teilnehmenden Kinder

E.

E. ist weiblich und 9 Jahre alt. Sie besucht die benachbarte Grundschule und den Hort der Einrichtung. Sie hat keine Geschwister. Ihre Mutter ist berufstätig und ihr Vater studiert an der Fachhochschule Dortmund. Die Familie wohnt im näheren Einzugsbereich der Kindertagesstätte. E. wurde mir als sehr interessiert an kreativen Tätigkeiten, aber dann als nicht sehr ausdauernd, beschrieben. E. ist ein sehr selbstbewusstes Kind, dass in der Kindergruppe oft versucht eine dominante Position einzunehmen. Sie ist eigenwillig in der Auswahl ihrer Tätigkeiten, was ihr nicht gefällt, tut sie auch nicht, dies hat in der Schule schon oft zu Schwierigkeiten geführt.

J.

J. ist 8 Jahre alt, weiblich und besucht ebenfalls die benachbarte Grundschule sowie den Hort der Einrichtung. Ihre Eltern sind berufstätig. Sie hat einen älteren Bruder von 11 Jahren. Die Familie von J. wohnt in der näheren Umgebung der Kindertagesstätte. J. beschäftigt sich sehr oft selbständig und aus Eigenantrieb mit kreativen Techniken. Sie ist dabei auch sehr ausdauernd und konzentriert. Zu J.'s Sozialverhalten ist zu sagen, dass sie sich leicht von anderen beeinflussen lässt und manchmal dadurch nicht ihren eigenen Interessen folgt.

M.

M. ist 7 Jahre alt, weiblich und besucht die benachbarte Grundschule und den Hort. Sie hat keine Geschwister und lebt mit ihrer Mutter allein in der Nähe der Kindertagesstätte. Ihre Mutter befindet sich in einer Ausbildung. M. ist kreativen Techniken gegenüber aufgeschlossen und dazu leicht zu motivieren. Sie ist auch schnell von ihren Tätigkeiten abzulenken und kann sich schlecht über einen längeren Zeitraum konzentrieren.

P.

P. ist 6 Jahre alt, weiblich und wird in diesem Jahr eingeschult. Sie besucht den Kindergarten der Einrichtung. P. lebt mit ihrer Mutter zusammen, die im Schichtdienst tätig ist. Die Familie wohnt in einem anderen Stadtteil von Dortmund. P. ist interessiert an kreativen Tätigkeiten und beschäftigt sich gern allein am Basteltisch im Kindergarten. Sie ist sehr ruhig und ausgeglichen. Gern umsorgt sie jüngere Kinder in der Gruppe und ist sehr hilfsbereit.

Ju.

Ju. ist 6 Jahre alt und weiblich. Sie wird auch in diesem Jahr eingeschult und besucht im Moment noch die Kindergartengruppe der Einrichtung. Ju. lebt bei ihrer Mutter, die nicht berufstätig ist, in der Nähe der Einrichtung. Sie hat keine Geschwister. Ju. hat in ihrer Gruppe Schwierigkeiten im sozialen Umgang mit anderen Kinder, da sie gern im Mittelpunkt steht und versucht durch die Darstellung von materiellen Dingen ihrer Familie, sich Geltung zu verschaffen. Über die Interessen im kreativen Bereich konnte die Erzieherin keine Aussagen machen.

L.

L. ist 6 Jahre alt und weiblich. Sie wird auch in diesem Sommer eingeschult und besucht seit kurzem den Hort der Einrichtung. L.'s Schwester ist in der selben Hortgruppe. Die Familie wohnt im Einzugsbereich der Kindertagesstätte. L. lebt mit ihrer Schwester bei ihrer Mutter. Diese nimmt zur Zeit an einer Umschulung teil. L. malt und bastelt gern und lässt sich leicht für neue Techniken in diesem Bereich begeistern. Sie hat ein ausgeglichenes Sozialverhalten.

Jo.

Jo. ist 7 Jahre alt, weiblich und die Schwester von L.. Sie besucht die benachbarte Grundschule und den Hort der Einrichtung im zweiten Jahr. Jo. ist sehr ausgeglichen und hilfsbereit. Sie kann sich gut konzentrieren und hat auch das nötige Selbstbewusstsein, um ihre Meinung vor anderen Kindern durchzusetzen. An kreativen Tätigkeiten ist sie durchschnittlich interessiert.

Sa.

Sa. ist 10 Jahre alt. Sie kommt nach den Ferien in die weiterführende Schule und besucht bis dahin noch den Hort der Einrichtung. Sie lebt bei ihrer Mutter, diese ist berufstätig. Die Familie wohnt im direkten Einzugsbereich der Kindertagesstätte. Bei Sa. konnten die MitarbeiterInnen bisher kein großes Interesse an kreativen Tätigkeiten erkennen. In ihrem Verhalten ist Sa. sehr unruhig. Sie kann sich nur kurze Zeit auf eine Tätigkeit konzentrieren.

S.

S. besucht die Grundschule und den Hort. Sie ist 7 Jahre alt und weiblich. Mit ihrer Mutter und ihrem Lebenspartner wohnt S. in der Nähe der Kindertagesstätte. Die Mutter ist berufstätig. S. ist auch oft bei ihrem Vater zu Besuch. S. bastelt sehr gern, braucht aber viel Motivation und Bestätigung in ihrem Handeln. Sie lässt sich leicht von anderen Kindern beeinflussen und reagiert sehr empfindlich im sozialen Umgang mit anderen.

7.4.2.3. Die sozialökologischen Zonen der Kindergruppe

(Baacke, D, 1999, S.107ff)

Das soziale Umfeld der Kindergruppe werde ich im folgenden Abschnitt anhand eines von Baacke entwickelten Modells erläutern.

Das ökologische Zentrum

Der überwiegende Teil der Kinder lebt bei einem Elternteil, der Mutter. Zu dieser haben die Kinder eine besonders enge Beziehung. Nur drei Kinder der Gruppe haben Geschwister. Diese leben auch mit ihnen zusammen bei der

Mutter. Die meisten Kinder der Gruppe wohnen mit ihrer Familie in Mietwohnungen im Stadtteil Wambel in Dortmund. Es steht den Familien ausreichend Wohnraum zur Verfügung, so hat jedes Kind der Gruppe ein eigenes Kinderzimmer. Dadurch, dass die Eltern der meisten Kinder berufstätig sind, verbringen diese ihre Freizeit zum relativ großen Teil in der Betreuungseinrichtung Kindertagesstätte.

Der ökologische Nahraum

Die Kinder haben zum überwiegenden Teil regelmäßige Kontakte zu ihren Vätern und verbringen dort einen Teil der Wochenenden. Einige der Kinder werden häufig von ihren Großeltern aus der Einrichtung abgeholt und verbringen teilweise ihre Freizeit bei diesen. Das Leben der Kinder ist sehr eng mit dem Stadtteil verbunden. Sie haben Kontakte zu Nachbarn bzw. Nachbarkindern und verbringen ihre freie Zeit auch auf Spielplätzen und in Parkanlagen des Stadtteils Wambel. Sehr beliebt ist bei den Kindern der Aufenthalt in der Schrebergartenanlage in der Nähe der Kindertagesstätte.

Die ökologischen Ausschnitte

Die Kinder haben vielfältige Erfahrungsräume, die nur Ausschnitte ihres Lebens repräsentieren. Dazu zählen die Grundschule, der als Lernraum erfahren wird, Geschäfte und Banken u.ä. im Stadtteil, wo die Kinder allein oder mit ihren Bezugspersonen einkaufen u.a.. Als wichtigen ökologischen Ausschnitt ordne ich für die Kinder die Kindertagesstätte ein. Die Kindergartenkinder verbringen hier den gesamten Vormittag und die Mittagszeit. Für die Hortkinder ist der Hort ein Ort an dem sie vor und nach der Schule betreut werden. Hier machen die Kinder wichtige Erfahrungen im sozialen Umgang mit Gleichaltrigen. Einige Kinder besuchen regelmäßig einen Reiterhof in Dortmunds Umgebung oder lernen ein Instrument in der Musikschule spielen.

Die ökologische Peripherie

Als nichtalltägliche Situationen im Erlebnisfeld der Kinder sind mir die verschiedenen Urlaubsreisen der Kinder bekannt. Der größte Teil der Kinder war bereits in den Ferien mit den Eltern im Urlaub, z.B. in südlichen Ländern

Europas, an der Nordsee oder auch auf einem Ponyhof. Von der Kindertagesstätte werden von Zeit zu Zeit besondere Freizeitaktivitäten angeboten, z.B. ein Tagesausflug zu Kletterwänden in Dortmund. Im Rahmen der Einrichtung fanden keine Kontakte der Kinder zum „Museum am Ostwall“ oder der Jugendkunstschule „balou“ statt.

7.4.2.4.Fazit

An dem Projekt werden nur Mädchen teilnehmen. Gerade bei Mädchen ist oft ein großes Interesse an kunstpädagogischen Aktivitäten zu finden. Ich finde es sehr bedauerlich, dass die Jungen der Einrichtung sich nicht für das Projekt begeistern ließen. Weiterhin bezeichnend ist, dass die Kinder alle aus Familien der „Mittelschicht“ kommen. Meist ist ein Elternteil oder sind Beide berufstätig. Gerade für Kinder sozial benachteiligter Familien, die oft schwerer Zugang zu Kunst haben, wäre dieses Projekt eine besondere Chance gewesen, einen Eintritt zur modernen Kunst zu bekommen. Bei den teilnehmenden Mädchen ist ein grundsätzliches Interesse an musischen Tätigkeiten vorhanden. Daraus folgere ich eine hohe Erwartungshaltung und Motivation der Kinder, der ich im Projekt gerecht werden möchte. Die Kinder sind sehr eng verwurzelt mit ihrem Stadtteil. Im Laufe des Projektes werde ich versuchen die Umgebung der Einrichtung mit einzubeziehen. Bei der Analyse der soziokulturellen Zonen der Kindergruppe fiel mir auf, wie viel Zeit ihres Lebens die Kinder in verschiedenen Institutionen verbringen. Diese „Insulation“, wie dieses Phänomen oft benannt wird, ist ein Problem unserer postmodernen Zeit. „Die räumliche Trennung verschiedener Orte des alltäglichen Lebensvollzugs. (...) In all diesen Räumen gelten unterschiedliche Strukturen, Regeln, Verhaltensmuster (...) mit denen das Subjekt konfrontiert wird und in denen es sich in irgendeiner Weise zurechtfinden muss.“ (Buschkühle, Carl- Peter, 1999, S.33) Dieses Projekt, das in der Kindertagesstätte stattfindet, ist zumindest ein Beitrag verschiedene Aktivitäten an einen Ort zu binden und der „Insulation“ entgegenzuwirken.

7.5. Darstellung des Projektes

7.5.1. Einstiegsphase

Didaktisch/methodische Planung

Inhalt/Verhalten: Durch den ersten Kontakt, beim gemeinsamen Frühstück, haben die Kinder die Möglichkeit, mich als Person und meinen Namen kennen zu lernen. Sie erfahren für das Projekt wichtige organisatorische und zeitliche Rahmenbedingungen. Ich erfrage im Gespräch Vorerfahrungen im kreativen Bereich und besondere Interessen der Kinder. Weiterhin können die Kinder im Dialog ihre Erwartungen an das Projekt äußern.

Begründung: Die ungezwungene Gesprächsatmosphäre beim gemeinsamen Frühstück ermöglicht es den Kindern, sich frei am Gespräch zu beteiligen. Eventuelle Hemmungen und Befürchtungen können dadurch schnell abgebaut werden.

Pädagogische und organisatorische Hinweise: Das Frühstück findet an einem großen Tisch statt, so dass Jeder den Anderen sehen kann und ein Gespräch möglich wird. Das Frühstück wird von der Einrichtung vorbereitet.

Reflexion

In der Einstiegsphase gelang es mir einen persönlichen Kontakt zur Kindergruppe herzustellen. Ich erzählte den Kindern von mir und fragte sie nach ihren Namen. Die Kinder begannen sofort zu erzählen. Sie waren innerlich sehr aufgeregt, was sich im Gespräch äußerte durch schnellen Themenwechsel und häufige Überschneidungen der Redebeiträge. Das Gespräch wich einige Male vom Thema ab. Dies lag sicher daran, dass mehrere Kinder gerade aus dem Urlaub zurück waren und sich zum ersten Mal wieder sahen.

Ein Mädchen versuchte sofort ihre Position in der Gruppe und vor allem mir gegenüber abzustecken. Ich werde dies versuchen zu verdeutlichen: Alle Kinder saßen um den Frühstückstisch herum. Einige waren noch nicht fertig

mit dem Frühstück. E. stand auf und wollte vom Tisch weggehen. Ich forderte sie auf sitzen zu bleiben, da noch nicht alle fertig waren. Sie blieb stehen und fordert die anderen Kinder auf ebenfalls aufzustehen. Diese blieben sitzen. „Wer aufsteht, bekommt einen Pokemonsticker von mir!“, forderte sie die Kinder erneut auf. Alle Kinder standen zögerlich auf. E. begann zu lachen. Die anderen Kinder setzen sich schnell wieder auf ihren Stuhl. Ich ignorierte ihr Verhalten. Was zur Folge hatte, dass sich die Kinder alle wieder setzten. Insgesamt gesehen konnte ich bei den Kindern ein großes Interesse feststellen, denn sie fragten mehrere Male nach, was auf sie zukommen würde.

7.5.2.Einführung in die Abstraktion

Didaktisch/methodische Planung

Inhalt/Verhalten: Ich erzähle, die von mir geschriebene Geschichte von einem kleinen Jungen, der einen Zug malte, nachdem er in den Ferien bei seiner Großmutter war. Ich frage die Kinder danach, was der Junge gesehen haben könnte und wie er es eventuell gemalt haben könnte. Der Junge, berichte ich den Kindern, war aber nicht zufrieden mit seinem Bild und er versuchte sich genau daran zu erinnern, was er während der Zugfahrt gesehen hatte. Er erinnerte sich daran, wie die Häuser, Bäume, Sträucher, Tiere usw. an ihm „vorbeihuschten“ und er sie gar nicht so genau sehen konnte und versuchte dies zu malen. Ich frage die Kinder nun, ob sie sich vorstellen können, wie das Bild aussehen könnte. Wir sehen uns jetzt gemeinsam das Bild „Murnau- Ansicht mit Eisenbahn und Schloss“ von Wassily Kandinsky an. Im Gespräch arbeiten wir die ersten Abstraktionsversuche Kandinskys heraus. Im Anschluss an die Bildbetrachtung setzen die Kinder mit Pastellkreiden auf Postkarten ihre eigenen Bildideen zum Thema um.

Begründung: Durch das Erzählen der Geschichte wird die Phantasie der Kinder angeregt und sie wird weiter gefordert durch die Beteiligung an der Entwicklung der Geschichte. Besonders motivierend ist für die Kinder der direkte Bezug der Geschichte zu ihrer eigenen Lebenswelt und der

Zusammenhang von Geschichte und Bildbetrachtung. Der Maler ist dadurch für die Kinder keine anonyme Person. Zur eigenen Umsetzung des Bildthemas haben die Kinder schon in ihrer Phantasie Bilder entwickelt und es fällt ihnen so leichter diese zu Papier zu bringen.

Pädagogische und organisatorische Hinweise: Beim Erzählen der Geschichte sitzen wir im Kreis. So haben die Kinder Blickkontakt untereinander, was für das Weiterentwickeln der Geschichte sehr wichtig ist. Auch bei der Bildbetrachtung hat jedes Kind aus dem Kreis direkten Blick auf das Bild. Das Bild ist auf einer Staffelei befestigt. Das Zeichnen findet an einer großen Tischgruppe statt, an der jedes Kind genügend Platz hat und die Pastellkreiden untereinander ausgetauscht werden können.

Reflexion

Ich erzählte den Kindern die Geschichte von dem Jungen Wassily. Als ich den Zug erwähnte, kamen sofort Einwürfe von den Kindern, wie z.B. „Wir malen einen Zug!“. Daran war zu merken, wie gespannt die Kinder auf die geplanten Aktionen waren. Ich erzählte die Geschichte weiter und die Kinder beteiligten sich aktiv daran. Sie beschrieben den Zug und die Landschaft, durch die er fuhr. Ich fragte bei den Antworten der Kinder nach, um sie zum genauen Beschreiben der imaginären Landschaft anzuregen.

Ich erzählte die Geschichte weiter. Der Junge erinnerte sich an die, von ihm wahrgenommene visuelle Verzerrung der Gegenstände. Ich fragte die Kinder dann, ob sie es auch schon mal beobachtet hätten, dass die Landschaft an einem „vorbeihuscht“. Einige Kinder erzählten, dass sie noch nicht mit dem Zug gefahren sind. Nur mit der S-Bahn und die würde zu langsam fahren. Aber mit dem Auto waren alle Kinder schon gefahren und konnten sich an dieses Phänomen erinnern. Wir betrachteten jetzt gemeinsam das Bild „Murnau - Ansicht mit Eisenbahn und Schloss“ von Kandinsky. Die Kinder erkannten, dass Kandinsky nur noch die wesentlichen Merkmale der Gegenstände dargestellt hat. Es fehlen z.B. Fenster in den Häusern und im Zug. Bäume, Sträucher und Wiesen kann man nur durch Pinselstriche oder den Farbton erkennen. Ich forderte die Kinder auf, diese Bildidee umzusetzen. Jedes Kind begann mit Pastellkreiden auf einer Postkarte zu zeichnen. Einige Kinder

äußerten Befürchtungen, wie z.B. „Ich weiß nicht, wie ich einen Zug malen soll.“ oder „Ich kann das nicht.“ Ich versuchte diesen Kindern ihre Ängste zu nehmen und besprach mit ihnen noch einmal die wichtigen Elemente des Bildes.



Die Ergebnisse des Zeichnens sind sehr unterschiedlich. Einige Kinder legten den Schwerpunkt des Bildes auf die Landschaft, durch die der Zug fährt, andere wiederum stellten den Zug in den Mittelpunkt des Bildes. Einigen Kindern fiel es schwer sich vom detaillierten Zeichnen zu lösen, andere beschränkten sich auf die wesentlichen Merkmale der Dinge, die sie darstellen wollten. Beim Betrachten der Bilder, merkte ich den Kindern an, dass sie mit ihren Bildern sehr zufrieden waren.

7.5.3. Die „Auflösung“ der Form

Didaktisch/methodische Planung

Inhalt/Verhalten: Ich erzähle die Geschichte vom Jungen Wassily weiter, der so beeindruckt ist von den Farben auf seinem Bild, dass er am liebsten nur noch Farben malen würde. Er weiß nur nicht, wie er dies umsetzen kann. Ich frage die Kinder, ob sie Ideen haben. Wir arbeiten heraus, dass wenn man sich

einzelne kleine Ausschnitte des Bildes von Kandinsky betrachtet, nur noch die Farben zu erkennen sind und die Formen, wie Häuser, Bäume usw. nicht mehr sichtbar sind. Ich fordere die Kinder auf, sich selbst Ausschnitte aus ihren Bildern auszusuchen und diese mit Acrylfarben auf Papier zu bringen. Ich stelle den Kindern die Malmaterialien vor und demonstriere den Umgang mit ihnen. Die Kinder können sich aussuchen, ob sie an der Staffelei oder am Tisch allein oder zu zweit arbeiten möchten. Nachdem die Arbeitsbereiche der Kinder aufgeräumt sind, betrachten wir zusammen einige ausgewählte Werke informeller Künstler. Wir besprechen, dass diese Maler, wie Kandinsky, verliebt in die Farbe waren und diese von ihnen zum alleinigen Bildträger gemacht wurde.

Begründung: Über das spielerische Element der Geschichte können die Kinder ihre Phantasien zum Bild entwickeln. Der vergrößerte Abschnitt soll es den Kindern erleichtern, sich von gegenständlichen Bildelementen zu lösen. Ich demonstriere den Umgang mit den Farben, da ich nicht weiß inwieweit die Kinder damit schon gearbeitet haben. Sie haben die Möglichkeit des partnerschaftlichen Arbeitens, denn dadurch können Kinder, die noch unsicher im Umgang mit den Farben und dem „gegenstandslosen“ Bildinhalt sind, sich gegenseitig Unterstützung geben. Nachdem die Kinder selbst Erfahrungen gesammelt haben, betrachten wir einige Bilder informeller Maler. Die Kinder können so Bezug nehmen zu ihren eigenen Bildern.

Pädagogische und organisatorische Hinweise: Die Kinder haben zum Malen die Möglichkeit und die Zeit sich ihren Arbeitsplatz an der Staffelei oder am Tisch auszusuchen und vorzubereiten. Es ist genügend Platz für jedes Kind da. Die Materialien sind in ausreichender Anzahl vorhanden. Wichtig für den weiteren Malablauf sind bestimmte Absprachen. Diese können z.B. sein, die Farben immer wieder an ihren Platz zurückzustellen und zu verschließen, die benutzen Pinsel immer sofort auszuwaschen und den eigenen Arbeitsplatz am Ende aufzuräumen. Diese Regeln erarbeiten wir gemeinsam, damit sie für die Kinder einsichtig sind. Das Betrachten der Bilder kann erst nach dem Aufräumen der Malsachen durchgeführt werden. Dazu sitzen die Kinder und ich im Kreis.

Reflexion

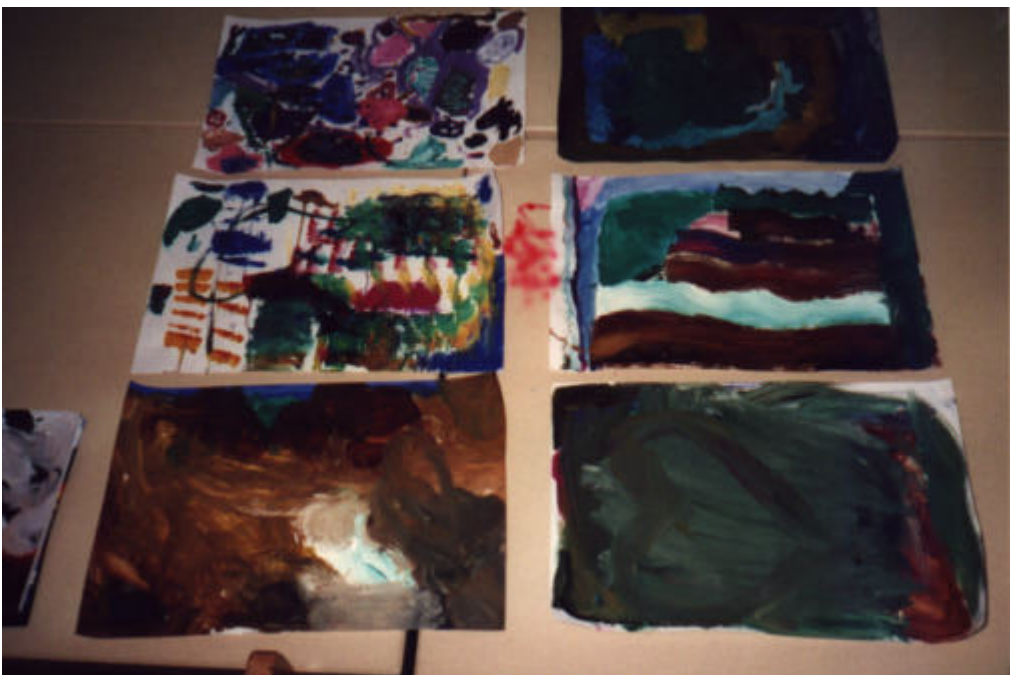
Nachdem ich die Geschichte mit den Kindern zusammen weiterentwickelt hatte, wobei die Kinder nicht selbst auf die Idee kamen einzelne Ausschnitte des Bildes zu vergrößern, sondern ich sie auf diese Möglichkeit hinweisen musste, begannen wir mit der Gestaltung mit Acrylfarben. Ich wies die Kinder auf den Umgang und die Eigenschaften der Farben hin und jedes Kind richtete seinen Arbeitsplatz ein. Es bildeten sich zwei Paare, die gemeinsam malen wollten. Die anderen Kinder malten einzeln. Die Kinder waren fasziniert von den Acrylfarben und verwendeten alle vorhandenen Farbtöne. Jede Farbe wurde auf ihre Wirkung auf dem Papier hin untersucht.



Alle Kinder probierten das Malen an der Staffelei, dies war für die meisten Kinder eine neue Erfahrung. Mir fiel auf, dass die jüngeren Kinder sich sehr selbständig und allein in den bildnerischen Prozess begaben, währenddessen die älteren Mädchen zu zweit arbeiteten und sich gegenseitig austauschten. Die Kinder, die zu zweit an einem Bild arbeiteten, teilten sich die Bildfläche am Anfang auf und gestalteten erst im Laufe des Prozesses übergreifende Bildelemente. Beim Malen wendeten sie selten das Mittel der Vergrößerung der Bildausschnitte ihrer Bilder an. Ich vermute, da nicht die Möglichkeit bestand, die Bildausschnitte real z.B. auf einem Kopierer zu vergrößern, war es

für die Kinder zu schwer einen kleinen Ausschnitt in ihrer Vorstellung zu vergrößern.

Die Ergebnisse zeigten die große Begeisterung der Kinder an der besonderen Intensität der Farben. Diese Bilder zeichnen sich durch eine starke Expressivität der Farben aus. Einige Kinder legten ihren Schwerpunkt eher in den Bereich des Farbauftrags. Sie schufen verschiedene Bewegungsrichtungen und angedeutete Räumlichkeiten im Bild.



Nach dem Aufräumen der Malmaterialien und der Arbeitsplätze, setzten wir uns um einen großen Tisch und betrachteten einige Bilder von informellen

Künstlern aus dem Buch „Kunst des Informel“, herausgegeben von Tayfun Belgin. Die Kinder brachten dabei besonders die Stimmung, die das jeweilige Bild in ihnen erzeugte und das Zusammenspiel der Farben zum Ausdruck. Sie versuchten die Bilder auch auf ihr Leben zu beziehen, indem sie z.B. das Bild „Groß, dunkel, wachsend“ von Fred Thieler mit dem Dunkel des Meeresgrundes verbanden.

7.5.4.Loslösung der Farbe

Didaktisch/methodische Planung

„Die Farbe ist die Taste. Das Auge ist der Hammer. Die Seele ist das Klavier mit vielen Saiten.“ (Wassily Kandinsky, 1912. Zit. in: Becks- Malorny, 1993, S. 64)

Inhalt/Verhalten: Ich führe mit den Kindern als Einstieg eine Farbmeditation durch. Die Kinder entwickeln in ihrer Phantasie, angeregt durch die Meditation einen imaginären Regenbogen. Eine Farbe kristallisiert sich im Besonderen heraus und gewinnt für das einzelne Kind an Bedeutung. Die Kinder können in einem Gespräch nach der Meditation ihre Phantasien und ihre Lieblingsfarbe den anderen Kindern mitteilen. Ich erzähle den Kindern, dass wir jetzt versuchen wollen unserer Lieblingsfarbe, der Farbe in die jeder verliebt ist, verschiedene „Dress“ zu geben. Ich verwende hier den Begriff des „Verliebtseins“, um eine Lebendigkeit zu erreichen und die Kinder durch diesen Animismus auf einer von Phantasien geprägten Ebene anzusprechen. Ich stelle den Kindern die verschiedenen Werkzeuge, die wir dazu verwenden und deren Anwendungsmöglichkeiten vor. Die Kinder experimentieren im Anschluss daran mit ihrer Farbe und den verschiedenen Werkzeugen auf Papier. Sie können das am Tisch oder der Staffelei tun. Im Folgenden zeige ich den Kindern den Umgang und die Möglichkeiten mit Spachtelmassen und Gips. Wir geben der Farbe Substanz. In der letzten Phase dieser Einheit wenden die Kinder die kennengelernten experimentellen Techniken an und stellen ihre Farbe auf einer Leinwand als Bildträger dar. Gemeinsam betrachten

wir die Ergebnisse der Arbeit. Jedes Kind kann etwas zu seinem Bild aussagen. Es ist mir wichtig in diesem Gespräch keinen Bewertungsdruck entstehen zu lassen. Die Kinder lernen im Gespräch die Verschiedenartigkeit der Bilder zu akzeptieren.

Begründung: Durch die Meditationsübung kommen die Kinder mit ihrer Aufmerksamkeit ganz beim Thema an. Sie werden ruhig und konzentriert. Die Phantasiegeschichte der Meditation regt das Vorstellungsvermögen der Kinder an. Sie gewinnen einen besonderen Bezug zu der Farbe, die im Moment für sie von Bedeutung ist und können vielleicht ein Gefühl damit in Verbindung bringen. Durch das Bild des „Verkleidens der Farbe“ werden die Kinder auf spielerische Art und Weise zum Thema hingeführt. Es wird dadurch ein Lebensbezug hergestellt. Genauso verhält es sich mit dem, von mir verwendeten Bild der „Fütterung der Farbe“, um die Verwendung von Gips und Spachtelmassen zu verdeutlichen. Die Kinder verwenden nur eine Farbe im Bildprozess, damit ihre Aufmerksamkeit nicht durch verschiedene Farbigkeit vom Wesentlichen abgelenkt wird. Sie lernen die Leinwand als ganz besonderen Bildgrund für die Farbe kennen. Das Bild erhält eine besondere Gewichtung und lässt neue Erfahrungen beim Farbauftrag auf die Leinwand, als Untergrund, zu. Die Kinder haben die Möglichkeit ihre erworbenen Kenntnisse aus der Experimentierphase anzuwenden und ein eigenständiges Bild zu gestalten. Durch die intensive Auseinandersetzung mit einer, für die Kinder bedeutsamen Farbe, möchte ich erreichen, dass die Kinder in einen „Dialog mit der Farbe“ treten und das der Farbe eigene Wesen erkennen und in den Bildprozess einfließen lassen.

Pädagogische und organisatorische Hinweise: Während der Durchführung der Meditation ist es wichtig, dass die Aufmerksamkeit der Kinder durch keine Störungen abgelenkt wird. Wir sitzen dabei im Stuhlkreis, um eine gestaltete Mitte herum. Die Meditationsübung ist im Sitzen sehr gut durchführbar. In der experimentellen Gestaltungsphase ist mir sehr wichtig, dass die Kinder den Umgang mit den Werkzeugen lernen und verantwortungsbewusst damit umgehen. Die Werkzeuge haben einen festen Platz, an den sie nach der Nutzung gesäubert wieder zurückgebracht werden. Die Kinder müssen sich

untereinander absprechen, da nicht für jedes Kind jeweils ein Werkzeug zur Verfügung steht. Die Kinder sollen nach Abschluss ihrer Arbeit ihren Arbeitsplatz aufräumen und Pinsel u.ä. gesäubert zurückstellen. Wenn ein Kind sein Bild zum Abschluss vorstellt, hören die anderen Kinder zu und unterbrechen es nicht. Dann kann jedes Kind, das möchte, seine Gedanken zum Bild wiedergeben.

Farbmeditation ¹⁶

Sitzen, Hände geöffnet locker auf den Oberschenkeln

„Atme drei mal tief ein und aus.

Du bist ganz ruhig.

Deine Beine liegen angenehm warm und schwer.

Du sitzt ganz entspannt.

Gedanken kommen und gehen.

Deine Arme ruhen warm und schwer auf deine Oberschenkeln.

Du bist ganz ruhig und gelöst.

Du fühlst dein Herz schlagen.

Du fühlst deinen Puls in den Fingerspitzen.

Stelle dir vor, du sitzt in einer saftig grünen Wiese.

Nimm den Duft der Blumen wahr.

Du hörst in der Ferne Vögel zwitschern.

Gehe mit deiner Aufmerksamkeit zu deinen Handtellern.

Deine Hände sind geöffnet und zeigen in den Himmel.

Wenn du deinen rechten Handteller ansiehst, bemerkst du einen kleinen roten Punkt, der sich in deiner Hand bildet.

Dieser Punkt beginnt zu strahlen.

Er strahlt aus deiner Hand und zieht einen Halbkreis über dich bis in deine linke Hand.

Deine linke Hand nimmt diesen roten Strahl auf.

Neben dem roten Punkt bildet sich auch ein orangefarbener Fleck.

Auch er strahlt aus deiner Hand hinaus und schlägt einen Halbkreis in deine linke Hand.

Neben dem roten und dem orangen Punkt entsteht bald noch ein gelber Punkt.

Er strahlt bis in deine linke Hand.

Nimm diese warmen Energiefarben in deinen Händen auf.

Auch ein grüner Punkt tritt ans Tageslicht und schlägt neben dem roten, orangen und gelben Punkt einen Bogen bis in deine linke Hand.

Kurz darauf bildet sich ein blauer Strahl.

Zuletzt bildet sich noch ein schönes Violett in deiner Hand und strahlt neben dem blau, grün, gelb, dem Orange und rot im Bogen in deine andere Hand.

Du hältst jetzt in deinen Händen einen farbenfrohen Bogen.

Dieses bunte Lichtseil schlägt einen Bogen um dich herum.

Du kannst all diese Farben nun in dir aufnehmen

Eine Farbe gefällt dir besonders gut.

Sie sticht förmlich aus den anderen Farben heraus.

Sieh dir diese Farbe genau an, und überlege, was diese Farbe für dich bedeutet.

Diese Farbe hat eine Botschaft für dich. Nimm diese Botschaft an und trage sie in dein Herz.“

¹⁶ Anm.S.R.: Ich lernte diese Meditationsübung bei einer Fortbildung zum Thema „In der Ruhe liegt die Kraft“ kennen. (Quelle unbekannt)

Reflexion

Wir setzten uns zur Meditationsrunde im Kreis, um eine gestaltete Mitte. Ein Kind zündete die Kerze in der Mitte an. Ich forderte die Kinder auf die Augen zu schließen. An der Unruhe der Kinder konnte ich erkennen, dass sie überhaupt nicht wussten, was eine Meditation war. Ich versuchte den Kindern zu erklären, dass man während einer Meditation besonders ruhig ist und in sich „hineinhört“. Sie konnten sich darauf einlassen und schlossen, bis auf ein Kind die Augen. Einige Kinder setzten sich in eine Position, die sie vielleicht bei Yogaübungen gesehen hatten. Sie schlugen die Beine übereinander und legten die Hände geöffnet auf die Knie. Zu Beginn der Phantasiegeschichte waren die Kinder noch unruhig. Dies legte sich aber bald. Besonders das Mädchen, das am Tag zuvor viel Unruhe durch sein abwehrendes Verhalten in die Gruppe gebracht hatte, versuchte sich sehr zu konzentrieren und beteiligte sich auch am darauffolgenden Gespräch besonders aktiv. Die Kinder erzählten von den Regenbogenfarben, die sie gesehen hatten und viele hatten auch einen besonderen Bezug zu einer Farbe gefunden. Ich hatte bei der Wiedergabe dessen, was sie während der Meditation gesehen hatten, bei einigen Kindern das Gefühl, das sie sich das Gesehene in ihrer Phantasie weiter ausschmückten. Dies bereitete den Kindern viel Freude. Insgesamt beeindruckte die Meditation die Kinder sehr. Am Ende der Gesprächsrunde musste ich den Kindern versprechen, dass wir die Meditation noch einmal durchführen würden. Ich sagte den Kindern, dass wir jetzt versuchen wollen unserer Lieblingsfarbe verschiedene wunderschöne „Dress“ zu geben. Ich erzählte den Kindern, das auch unsere Farbe sich gern verkleidet und ihr „Dress“ auch wechselt, wie sie es auch tun. Sie tut dies nur anders als wir und benötigt dazu verschiedene Werkzeuge. Ich zeigte und benannte den Kindern die verschiedenen Werkzeuge, die auf einem Tisch angeordnet waren. Ich bezog die Kinder in meine Demonstration, der Handhabung der Werkzeuge und Farben, immer wieder mit ein, denn einige Werkzeuge, wie Bürste und Schwamm, kannten die Kinder schon. Gemeinsam verkleideten wir die Farben auf die verschiedensten Weisen. Als die Kinder erkannten, dass wir nur unserer Lieblingsfarbe verschiedene „Outfit's“ geben wollten, kamen plötzlich Unsicherheiten auf, ob die gewählte Farbe auch die Richtige ist. Einigen Kindern fiel diese Auswahl

einer Farbe sehr schwer, da sie sich nicht entscheiden konnten. Danach begannen die Kinder selbst mit der nun gewählten Farbe zu experimentieren. Die Kinder kratzten in die Farben, wischten sie über das Papier, bürsteten ihre Oberflächen, druckten mit Schwämmen u.a..



Im zweiten Arbeitsschritt verwendeten die Kinder Spachtelmassen und Gips, um der Farbe mehr Substanz zu geben. Die Farbe wurde von uns „gefüttert“, damit sie richtig dick wurde. Es entstanden viele verschiedene Bilder, auf denen die Kinder die verschiedensten Techniken verwirklicht hatten. Als nächsten Arbeitsschritt stellte ich den Kindern die Leinwand, als besonderen Maluntergrund vor. Ich erklärte ihnen, woraus eine Leinwand besteht und alle Kinder betrachteten und befühlten ihre Leinwand. Ich sagte den Kinder, dass sich ihre Lieblingsfarbe hierauf besonders wohl fühlen würde, weil die Leinwand sich für sie besonders gut anfühlt. Mit dieser bildhaften Sprache motivierte ich die Kinder besonders und unterstützte den Animismus. Die Kinder begannen sofort auf diesem neuen Malgrund zu experimentieren. Sie trugen Farbe mit dem Spachtel auf, nahmen sie mit dem Schwamm wieder ab, kratzten über das Bild, um es dann wieder zuzuspachteln.

Jedes Bild der Kinder erfuhr im Gestaltungsprozess viele verschiedene experimentelle Aufträge. Man merkte den meisten Kindern an, dass es ihnen hierbei nicht um ein Ergebnis ging, sondern um den Prozess an sich. Sie hatten sich von dem inneren Bewertungsdruck befreit. Die Kinder ließen sich auf einen „Dialog mit der Farbe“ ein. Sie arbeiteten über einen langen Zeitraum und waren sehr konzentriert. Anregungen von mir benötigten die Kinder nicht. Nur zwei Kinder waren noch unsicher in der Umsetzung der experimentellen Techniken. Sie arbeiteten ganz stark zielorientiert und beeinflussten sich gegenseitig. Dies sieht man auch dem Ergebnis an. Für sie musste auf dem Bild „irgendetwas“ dargestellt sein, ein Muster, ein Ornament o.ä., sonst wäre das Bild für sie nicht „schön“. Bei ihnen machte sich schon die verfestigte „Bildsozialisation“ bemerkbar.



Bei der gemeinsamen Betrachtung der Bilder fiel es den Kindern schwer, etwas über ihr Bild zu sagen. Die Kindergruppe war auch durch den langen, konzentrierten Malprozess und das lange Aufräumen unkonzentriert und ermüdet.





7.5.5. Dem Zufall auf der Spur

Didaktisch/methodische Planung

Inhalt/Verhalten: Jeweils zwei Kinder führen zusammen ein „Klatschspiel“ vor. Die anderen Kinder beobachten. Im Anschluss stelle ich den Kindern die Frage, „Was ist euch aufgefallen?“. Wir stellen fest, dass man bei diesem Spiel auf die Bewegungen des Partners reagieren muss. Es gibt festgelegte Regeln. Danach spielen wir das Spiel „Schnick, Schnack, Schnuck“. Hierbei erkennen die Kinder die freie Wahl der Handlung und den Zufall des Ergebnisses. Diese Erkenntnis versuche ich den Kindern abstrahiert auf die Ebene der Kunst zu erklären. Die Kinder erfahren, dass der informelle Künstler dem Zufall in seiner Malerei Raum lässt und ihn akzeptiert. Das Zufallsprinzip setzen wir danach in die Praxis um. In Schuhkartons werden mit Farbe bemalte Murmeln gelegt und durch die Bewegung des Kartons entstehen zufällige Spuren auf dem Papier.

Danach setzen wir das Prinzip Zufall an einer Gemeinschaftsarbeit großformatig fort. Die Kinder stehen um ein ca. 3m x 3m großes Bild und rollen sich einen bemalten Ball gegenseitig zu. Der Ball hinterlässt Farbspuren

auf dem Papier. Dann spritzen die Kinder mit Pinseln und Stöcken Farbspuren auf das Bild. Als Steigerung der Aktion, begeben sich die Kinder vorsichtig über das Bild und spritzen dabei Farbspuren darauf und beobachten die Veränderung des Bildes. Die Aktion findet ihren Abschluss darin, dass die Kinder über das Bild „tanzen“¹⁷ und mit ihrem Körper (bzw. ihren Füßen und Händen) durch neue Farbspuren das Bild gestalten.

Begründung: Durch die beiden Spiele, die von Kindern im Alter von 6 bis 10 Jahren sehr gern gespielt werden, können die Kinder erst das Prinzip des Zufalls selbst an Beispielen aus ihrem Alltag erkennen und dann übertragen wir im gemeinsamen Gespräch dieses Prinzip auf die Informelle Malerei. Die Kinder haben im Spiel bereits erlebt mit dem Zufälligen umzugehen und können dadurch den Zufall leichter in ihren Bildern annehmen und herbeiführen. Die Kinder können selbst aktiv werden und lernen auf spielerische Art und Weise. Die Kinder können im enger begrenzten Rahmen (das Blatt ist durch den Schuhkarton begrenzt, die Malfläche ist klein) selbständig mit den Murmeln ein eigenes Zufallsbild erstellen. Erst danach arbeiten die Kinder gemeinsam an einem großen Bild. „Das Format erlaubt und zwingt fast zu ausholenden Gesten und Bewegungen. Der ganze Körper ist am Malprozess beteiligt.(...) Die Bilder gewinnen so ein Eigenleben in Bewegung und Rhythmus, die sich beim Malen nachvollziehbar entwickeln.“ (Herbach, Martina/Hense, Kirsten. In: K+U 1988/Heft 126, S.37) Dieses „Action Painting“ ist angelehnt an die Malerei von Jackson Pollock. Er begab sich auch mit seinem ganzen Körper in seine Bilder hinein und erzeugte Farbspuren und Linien durch die Bewegungen seines Körpers. Da die Kinder gemeinsam das Bild gestalten, ist der Anspruch im sozialen Bereich bei dieser Aktion sehr hoch, denn dabei ist es wichtig bestimmte Regeln abzusprechen und einzuhalten. Beim „Action Painting“ am großen Bild können die Kinder Schritt für Schritt sich immer mehr als handelnde Person einbringen. Erst wird ein Ball über das Blatt gerollt, dann zwei Bälle, danach spritzen die Kinder, ohne auf das Blatt zu treten, mit der Farbe. Erst dann begeben sie sich in das Bild hinein und können mit ihrem Körper und ihren spontanen Bewegungen direkt

¹⁷ Anm.S.R.: Das Begriff des Tanzens über das Bild wurde im Zusammenhang mit den fast meditativ anmutenden Bewegungen des Künstlers Jackson Pollock geprägt.

den Bildprozess bestimmen. Es erfolgt mit den einzelnen Schritten eine Steigerung in der Handlung. Die Kinder werden immer stärker in den Prozess als Person und körperlich einbezogen.

Pädagogische und organisatorische Hinweise: Bei der Durchführung der Spiele sitzen die Kinder und ich im Stuhlkreis. Ich habe bewusst kein spezielles „Klatschspiel“ ausgewählt, um mich dabei nach den aktuellen Wünschen der Kinder richten zu können. Die Murmeltechnik führen die Kinder am Tisch durch, wobei jedes Kind genügend Bewegungsfreiheit haben muss. Das Gestalten des großen Bildes möchte ich im Freien durchführen, da die Kinder nicht durch Vorsicht in ihren Bewegungen eingeschränkt werden sollen. Bei schlechtem Wetter und einer Durchführung im Raum ist es nötig mit Abdeckplanen die Möbel, den Fußboden usw. im Raum zu schützen. Mit den Eltern muss vorher abgesprochen werden, dass die Kinder Sachen tragen, die Farbflecken vertragen können. Die Kinder müssen danach möglicherweise Wechselsachen anziehen können.

Reflexion

Während der vergangenen Tage konnte ich die Kinder einige Male beobachten, wie sie mit Begeisterung ein Klatschspiel durchführten. Dieses Spiel war sprachlich und auch von den dazu gehörenden Bewegungen sehr kompliziert, so dass es mir nicht gelang es in der kurzen Zeit zu erlernen. Ich forderte die Kinder auf mir dieses Spiel zu zeigen. Die Kinder präsentierten das Spiel Schritt für Schritt. Paarweise spielten wir dieses Spiel mehrmals. Danach fragte ich die Kinder, worauf man bei diesem Spiel achten muss. Die Antwort war: „Man muss immer das tun, was der Andere macht.“. Wir stellten fest, dass man bei diesem Spiel sich genau daran halten muss, was vorgegeben ist, sonst funktioniert es nicht. Im Anschluss spielten wir das Spiel „Schnick, schnack, schnuck“. Die Kinder kannten dieses Spiel und spielten es mit viel Spaß. Die Kinder erkannten, dass es hier nicht darauf ankam sich genau an einen vorbestimmten Spielverlauf zu halten. Sondern wir stellten fest, dass der Zufall das Ergebnis des Spiels bestimmt. Ich erklärte den Kindern, dass der Zufall von informellen Künstlern bei der Entstehung eines Bildes oft benutzt wurde. Die

Kinder konnten sich darunter nichts Konkretes vorstellen. Sie konnten das im Spiel erlebte nicht auf die Malerei übertragen. Ich denke meine Erklärung des Zusammenhangs zwischen den Spielen und der Malaktion war den Kindern nicht verständlich. Wahrscheinlich wäre es eindeutiger gewesen, das Zufallsprinzip anhand einer bildnerischen Technik einzuführen. Deshalb kündigte ich den Kindern an, dass wir jetzt auch Zufallsbilder entstehen lassen würden und erläuterte ihnen die „Murmertechnik“. Die Kinder setzten diese Technik mit Begeisterung in die Praxis um. Sie beobachteten fasziniert die Bewegungen und Spuren der Murmeln auf dem Papier. Es entstanden viele Bilder, wobei die Kinder die Farbwahl jeweils veränderten. Beim Arbeiten an ihren Bildern verstanden die Kinder jetzt, was mit Zufall im Zusammenhang mit ihrem Malen gemeint ist.





Zu Beginn der nächsten Gestaltungsphase bereitete ich mit den Kindern zusammen die große Bildfläche im Freien vor. Die Kinder waren sehr gespannt darauf, was dort passieren würde. Denn sie hatten sich extra für diesen Tag Wechselsachen mitgebracht. Ein Kind spekulierte auf eine „Farbenschlacht“. Nachdem alles vorbereitet war, bildeten die Kinder einen Kreis um das Papier und wir begannen damit, uns über das Blatt einen Ball, der mit Farbe bemalt wurde, zuzurollen. Die Kinder beobachteten gebannt das Rollen des Balles und die dadurch entstehenden Farbspuren. Sie waren sehr konzentriert. Als

Steigerung nahmen wir einen zweiten Ball dazu, den wir auch mit Farbe bestrichen über das Blatt rollten.



Wir setzten die Aktion fort, indem wir Spuren mit Pinseln und Stöcken auf das Bild spritzten. Die Kinder waren weiterhin sehr konzentriert und gingen sehr ernsthaft an die weitere Gestaltung heran.



Nach einer gewissen Zeit forderte ich die Kinder auf, sich in das Bild hinein zu begeben, um nun auch noch die Hände und Füße mit einsetzen zu können.

Zuerst wagte sich kein Kind auf das Bild. Doch nachdem ein Kind den Anfang gemacht hatte, zogen fast alle ihre Schuhe aus und betraten erst vorsichtig und dann immer lebendiger die Bildfläche. Ein Mädchen wollte sich nicht daran beteiligen und beobachtete die Aktion von außen. Ich glaube nicht, dass sie dadurch verhindern wollte sich mit Farbe zu beschmutzen, sondern die Bewegungen der Kinder ihr zu „hektisch“ waren und sie die Nähe zu den Anderen, die zwangsläufig auf dem Bild entstand, zu vermeiden suchte. Die Kinder steigerten sich immer mehr in die Aktion hinein. Für sie stand nichts anderes als das Erleben von sich selbst im Zusammenspiel mit der Farbe in diesem Prozess im Vordergrund. Sie vergaßen auch sich vorzusehen und sich nicht „dreckig“ zu machen. Einige Kinder rutschten auf der Farbe aus und fielen hin. Sogar das erschreckte sie nicht und machte ihnen Spaß. Die Kinder gingen sehr sozial miteinander um. Kein Kind bespritzte ein anderes Kind absichtlich mit Farbe oder stieß es um. Die Kinder wollten am liebsten überhaupt nicht mehr aufhören. Dadurch wurde das Bild am Ende in der Mitte sehr dunkel und die Farben vermischten sich zu einem Braun. Ich wollte dieses Erlebnis für die Kinder nicht vorzeitig unterbrechen, nur um ein interessanteres Ergebnis zu erhalten. Denn für mich stand die Aktion der Kinder im Vordergrund, ihr Erleben der Farben und nicht das künstlerisch gelungene Bild. Die Kinder gingen voll in dieser Malaktion auf. Für sie hätte dieses Spiel mit den Farben und der Einsatz ihres Körpers dabei kein Ende haben brauchen. Sie vergaßen völlig die Umgebung um sie und die Zeit. Sicher hätten sie Pollocks Aussage zugestimmt, der einmal aussagte: „Malen ist kein Problem; das Problem ist, was tun, wenn man nicht malt.“ (Zit. in: Steiger, Bruno, 1993)



Zwei Mitarbeiterinnen duschten die Kinder nach der Aktion und die Kinder wechselten die Anziehsachen. Währenddessen räumte ich mit dem Mädchen, welches sich nicht an der letzten Aktion beteiligt hatte, den Malplatz auf.

7.5.6. Einladungskarten

Didaktisch/methodische Planung

Inhalt/Verhalten: Wir betrachten gemeinsam das getrocknete Bild im Ganzen und auch kleine Ausschnitte davon. Die Kinder können sich danach aus dem Bild Ausschnitte herausschneiden. Nachdem diese zurechtgeschnitten sind, kleben die Kinder die so entstandenen Bilder auf die Rückseite von Postkarten. Diese beschreiben wir zusammen mit einem Einladungstext, der die Eltern zu der geplanten Ausstellungseröffnung einlädt.

Begründung: Die Kinder können durch das Betrachten von einzelnen Bildausschnitten lernen ihre Aufmerksamkeit von einem großen Ganzen auf einen kleinen Ausschnitt zu konzentrieren. Dabei ist es leichter einzelne Bildelemente für sich stehend, wahrzunehmen. Die Kinder können sich selbst für mehrere Bildausschnitte entscheiden. Sie sollen auch selbst auswählen, was Kindern nicht immer leicht fällt. Dadurch, dass die Kinder die Einladungen selbst gestalten, gewinnen sie für die Eltern und für die Kinder an Bedeutung. Den Zeitpunkt der Ausstellung planen die Kinder und ich gemeinsam. Auch den Einladungstext werden wir gemeinsam entwerfen, denn ich möchte die Eigenaktivität der Kinder, wo immer es möglich ist, fördern. Die Einladungen werden mit der Post verschickt, um ihnen einen besonderen Stellenwert zu geben.

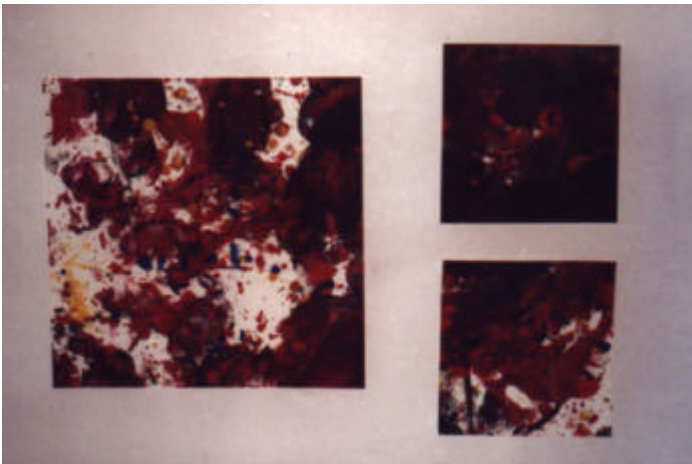
Pädagogische und organisatorische Hinweise: Es muss Platz vorhanden sein das große Bild auszubreiten und dann auch zu zerschneiden. Kindern, die noch gar nicht schreiben können, oder unsicher dabei sind, muss von älteren Kindern oder von mir geholfen werden.

Reflexion

Wir betrachteten gemeinsam das, auf dem Boden ausgebreitete und getrocknete, Bild. Die Kinder entdeckten Fuß- und Handabdrücke in dem Bild. Einige Kinder ließen ihrer Phantasie freien Lauf und fanden sogar Drachen und andere Phantasiewesen im Bild. Die verschiedenen Farbspuren und Flecken regten sehr die Phantasie der Kinder an. Wir betrachteten einzelne Ausschnitte des Ganzen genauer. Durch diese Fokussierung der Wahrnehmung auf einen kleinen Teil, erkannten die Kinder plötzlich eigene kleine Bilder. Dies war auch das Ziel, die Wahrnehmung der Kinder zu intensivieren. Ich erklärte den Kindern, dass sie sich jetzt Ausschnitte, die ihnen besonders gefallen, ausschneiden können und wir diese dann auf Postkarten kleben wollen. Begeistert fingen die Kinder an Ausschnitte herauszuschneiden.



Wir klebten diese auf die Postkarten und schnitten sie zu. Gemeinsam überlegten wir uns einen Text für die Einladung. Drei Kinder konnten noch nicht schreiben. Bei ihnen schrieb entweder ich den Text, oder in einem Fall ein anderes Kind. Einige Kinder fertigten sich mehrere Karten an, um sie mit nach Hause zu nehmen.



Ein Kind hatte zu seiner Karte eine so enge Beziehung aufgebaut, dass es sich weigerte die Karte mit der Post zu schicken. Es wollte unbedingt die Karte selbst transportieren und gab sie nicht mehr aus der Hand.

Die fertigen Postkarten wurden von mir auf dem Postweg an die Eltern der Kinder verschickt.

7.5.7.Sensibilisierung der sensorischen Wahrnehmung

Didaktisch/methodische Planung

Inhalt/Verhalten: Ich stelle den Kindern ein, von mir selbst hergestelltes, Tastspiel vor. In einem Koffer befinden sich zwei große Tastbretter mit jeweils vier glatten und vier rauen Oberflächen. Die einzelnen Oberflächenstrukturen

sind außerdem jeweils im Einzelnen vorhanden und können von den Kindern zugeordnet werden. Die Kinder lernen die Oberflächen erst optisch und taktil kennen. Später bei der Zuordnung der Oberflächen tragen die Kinder eine Augenbinde, um das Gefühl des Tastens zu intensivieren. Weitergeführt wird die Übung damit, dass die Kinder jeweils zu zweit unterschiedliche Oberflächen im Raum erkunden. Das eine Kind trägt eine Augenbinde und wird vom anderen Kind geführt. Nachdem der Raum erkundet wurde, gehen die Kinder auf das Außengelände der Einrichtung und setzen die Partnerübung hier fort. Sie können dabei die verschiedensten Oberflächen erkunden, z.B. die Rinde von Bäumen, Metall, Oberflächenstrukturen der Häuserwände u.a.m..

Begründung: Ich beginne mit einem Tastspiel am Tisch, setze dann die Übung als Partnerübung im Raum fort und erkunde danach mit den Kindern die nähere Umgebung der Einrichtung. Dabei beachte ich das Prinzip der Steigerung der Schwierigkeit. Denn schon bei der Partnerübung im Raum kommt der besondere Anspruch an die Kinder dazu, dass sie sich auf einen Partner einlassen und zu ihm Vertrauen entwickeln müssen. Erst dann gehen wir nach draußen, wo sich die Kinder in besonderem Maße auf den Partner, der sie herumführt verlassen müssen. Die Kinder tragen Augenbinden, damit ihre Aufmerksamkeit beim Tasten nicht vom Sehen der Gegenstände abgelenkt wird. Denn wir lassen uns in unsere Wahrnehmung sehr leicht von optischen Reizen leiten.

Pädagogische und organisatorische Hinweise: Die Kinder sitzen beim Tastspiel um eine Tischgruppe herum, so dass jeder von seinem Platz aus das Spiel sehen und betasten kann. Beim Partnerspiel im Raum und auch im Freien sollten potentielle Gefahrenquellen, wie scharfe Kanten u.ä. entfernt werden.

Reflexion

Zu Beginn dieser Einheit führte ich mit den Kindern, auf deren Wunsch hin, noch einmal die Meditationübung durch. Die Kinder begaben sich sehr intensiv in diese Übung hinein. Es half ihnen, dass sie bereits wussten, was auf sie zu kam. Diese Wiederholung tat den Kindern sehr gut und entsprach dem

kindgemäßen Bestreben nach Wiederholung in bestimmten Handlungen. Danach setzten wir uns um einen Tisch, auf dem das taktile Wahrnehmungsspiel lag. Die Kinder lernten durch selbstständiges Erkunden die verschiedenen Holzplatten mit den glatten und rauen Oberflächen kennen. Sie nutzten dafür ihre optische und taktile Wahrnehmung, denn das Material regte zum Befühlen der Oberflächen an. Ich versuchte jetzt die Wahrnehmung der Kinder auf den Tastsinn zu konzentrieren, indem jeweils ein Kind, das eine Augenbinde trug, die zueinandergehörenden Platten ordnete. Das Kind musste sich dabei ganz auf seinen Tastsinn verlassen. Die Kinder hatten sehr viel Spaß an diesem Spiel. Es gelang ihnen immer die passenden Oberflächen zuzuordnen. Dies lag wahrscheinlich daran, dass die verschiedenen Oberflächen den Kindern aus ihrer Umgebung bekannt waren. Die anderen Kinder verfolgten gespannt das Spielgeschehen mit.



Dieses Tastspiel diente als Motivation für weitere Erkundungen der Umgebung und führte die Kinder dazu sich auf ihren Tastsinn zu konzentrieren.

Ich stellte den Kinder alsdann den Ablauf der weiteren Übung vor und bat sie sich zu Paaren zusammenzufinden. Dies erzeugte erst Diskussionen in der Gruppe. Die Kinder konnten sich dann doch nach kurzer Zeit einigen. Sie konnten die Oberflächen, die sie erkunden wollten, frei wählen. Die meisten Kinder fühlten die Oberflächen der Wände, Schränke, Tische, des Fußbodens u.a..



Ich versuchte die Kinder immer wieder dazu anzuregen, die Beschaffenheit der Oberflächen zu benennen. Ich konnte beobachten, dass die sehenden Kinder ihren Partner mit sehr viel Fürsorge durch den Raum führten.

Im Freien, auf dem Außengelände der Kindertagesstätte, führten wir die Übung fort. Die Kinder hatten viel Spaß daran, die Oberflächen von Wänden, Holzhütten, Baumstämmen, Metallgerüsten zu erkunden. Da jedoch auch noch eine andere Kindergruppe im Freien spielte, ließen sich einige Kinder nach einer gewissen Zeit vom eigentlichen Sinn der Übung ablenken und begannen z.B. auf Dreirädern mit verbundenen Augen zu fahren. Ich unterbrach diese Handlungen der Kinder nicht sofort, denn es bereitete ihnen Spaß sich auf eine derartige Erfahrung einzulassen.

Insgesamt gesehen ist es den Kindern gelungen, sich auf das Tasten mit verbundenen Augen einzulassen. Sie entwickelten Vertrauen zu ihrem Partner und konnten dadurch wichtige sensorische Erfahrungen für den weiteren bildnerischen Prozess sammeln.

7.5.8. Die Farbe verbunden mit dem Material

Didaktisch/methodische Planung

Inhalt/Verhalten: Bei einem Erkundungsspaziergang, durch die nah gelegene Schrebergartenanlage und über, in ihr befindliche, Grünflächen, sammeln die Kinder Naturmaterialien. Sie suchen dabei nach Dingen, die ihnen in der Oberflächenbeschaffenheit, der Form, der Farbe u.a. interessant erscheinen, um sie später in ein Bild einarbeiten zu können. In der Einrichtung breitet jedes Kind seine gesammelten Materialien auf dem Tisch aus. Wir betrachten und befühlen gemeinsam die einzelnen Sammlungen. Wir eröffnen eine „Tauschbörse“, wobei die Kinder miteinander handeln können.

Nachdem jedes Kind seine Materialien in dem dafür vorgesehenen Schuhkarton verstaut hat, demonstriere ich den Kindern wie die Materialien mit Gips, Spachtelmassen, in Verbindung mit Holzleim, in die Bilder eingearbeitet werden können. Danach erproben die Kinder im gestalterisch experimentellen Prozess selbst die Materialeigenschaften von Farbe, Spachtelmasse und Naturmaterial. Es entstehen Bilder, bei denen die Materialität im Vordergrund steht.

Begründung: Ich finde es sehr wichtig, dass ein Projekt sich nicht nur auf die Einrichtung, in der es stattfindet, beschränkt, sondern das nähere Umfeld des Stadtteils einbezogen wird. Die Kinder haben in der Schrebergartenanlage und auf den Grünflächen eine große Auswahlmöglichkeit an Naturmaterialien. Das gemeinsame Betrachten und Befühlen der gesammelten Gegenstände zielt darauf hin, dass die Kinder die verschiedenen Eigenschaften der Materialien wie z.B. die Form, die Oberfläche, das Gewicht, die Farbe, den Geruch wahrnehmen. Durch die Tauschbörse bringe ich einen spielerischen Aspekt mit ein, der den Kindern Spaß bereiten wird. Ich nenne dieses Tauschaktion „Tauschbörse“, um ein anschauliches Bild zu verwenden und die Kinder zum spielerischen Tauschen zu motivieren. Den Einarbeitungsprozess der Materialien ins Bild muss ich den Kindern demonstrieren, denn sie haben damit noch keine Erfahrungen. Beim eigenen experimentellen Gestaltungsprozess sammeln sie diese Erfahrungen und können die

eigenständige Ausdruckskraft von Farbe und Material erleben. Sie kann entstehen durch das Zusammenspiel von Farbe, Material und Werkzeug mit ihnen selbst als Gestaltender.

Pädagogische und organisatorische Hinweise: Bevor wir mit dem Sammeln der Naturmaterialien beginnen, bespreche ich mit den Kindern, dass sie keine Äste, Blätter u.ä. von Pflanzen und Bäumen abreißen und diese dadurch beschädigen. Bei der Tauschbörse benötigt jedes Kind genügend Platz, um einmal seine Materialien ausbreiten zu können und damit die einzelnen Materialien der Kinder nicht durcheinander geraten. Bei der Herstellung der Materialbilder können die Kinder sich ihren Arbeitsplatz frei wählen. Wichtig ist wieder, dass die Werkzeuge und Farben an ihren Platz zurück gebracht werden und dass jeder seinen Arbeitsplatz am Ende aufräumt.

Reflexion

Die Kinder waren begeistert von der Aussicht eines Spazierganges. Jedes Kind mit einer Papiertüte, in der die gesammelten Materialien transportiert werden sollten, in der Hand, erkundeten wir die nähere Umgebung. In der Schrebergartenanlage sammelten die Kinder sehr viele verschiedene Materialien. Unter anderem waren das Zweige von Bäumen und Sträuchern, herabgefallene Blätter, Rindenmulchstücke, Sand, Steine und Blütenblätter. Die Kinder waren stolz auf die gefundenen Dinge und zeigten sie sich untereinander und den jeweiligen Fundort. Ich sammelte für ein Kind, das an diesem Tag nicht an der Aktion teilnehmen konnte, ebenfalls Materialien. So konnte dieses Kind am darauffolgenden Tag aus den von mir gesammelten Dingen auswählen und in seinen Bildern einsetzen. Im Projektraum breitete jedes Kind seine Materialien vor sich auf dem Tisch aus. Manche Kinder hatten sich mehr darauf konzentriert Blütenblätter und Gras zu sammeln andere hatten vor allem Steine und Sand vor sich. Das führte natürlich dazu, dass die Kinder untereinander tauschten. Die Materialien jedes Kindes wurden nach der Tauschaktion in den vorhandenen Schuhkartons verstaut.

Dann zeigte ich den Kindern, worauf sie beim Einarbeiten der Materialien in ein Bild achten müssen. Der Umgang mit Spachtelmassen war den Kindern bereits bekannt. Die Kinder begannen selbst Materialbilder herzustellen.



Sie trugen mit dem Spachtel Farbe und Spachtelmasse auf und drückten Blätter u.a. hinein. Manche Kinder übermalten die Materialien danach mit Farbe. Die Kinder stellten fest, dass es bei schwereren Objekten nötig ist, eine sehr dicke Schicht von Spachtelmasse aufzutragen. Es entstanden Bilder, bei denen Blätter, Holzstücke u.ä. das Bild beherrschten. Dies wurde unterstützt davon, dass die Kinder in der Farbgebung der Bilder sehr sparsam waren und eher monochrome Bilder entstanden.

7.5.9. Gestalten eines „Informellen Bildes“

Didaktisch/methodische Planung

Inhalt/Verhalten: Am letzten Tag des Projektes gestalten die Kinder ein informelles Bild auf einer Leinwand der Maße 50cm x 70cm. Sie können ihre Erfahrungen mit der Auflösung der Form, dem Eigenwert der Farbe, dem Zufall und der Materialität der Bilder einbringen. Die Kinder ziehen Lose, auf denen ich Themenvorschläge für sie vorbereitet habe. Themenvorschläge für

die Kinder sind z.B. „Flutwellen“, „Wüstenhitze“, „Wirbelsturm“, „Pflanzen wuchern“ und „Lavastrom“. Wenn sie das Thema nicht annehmen wollen, können sie mit anderen Kindern tauschen oder das Bild frei gestalten. Die Kinder arbeiten selbständig an der Leinwand an ihrem Bild und verwenden ihre Naturmaterialien, Werkzeuge, Farben und Spachtelmassen. Die Kinder haben die freie Wahl der Umsetzungsmöglichkeit. Nachdem die Bilder fertiggestellt sind, betrachten wir die Ergebnisse gemeinsam. Jedes Kind kann sich zu seinem Bild äußern, erklären wie es entstanden ist, welche Materialien und Werkzeuge verwendet wurden. Wir besprechen auch Gefühle und Intentionen, die in die Gestaltung eingeflossen sind. Die Kinder erkennen die Verschiedenartigkeit der bildnerischen Umsetzung an. Ein weiteres Gesprächsthema wird die später stattfindende Ausstellungseröffnung mit den Eltern und Freunden der Kinder sein. Wir besprechen den möglichen Ablauf, den Ort der Ausstellung, die Zeit und die Gestaltung.

Begründung: Ich habe für die Kinder Themenvorschläge vorbereitet, um Kindern, die einen „Anker“ benötigen, diesen zur Verfügung zu stellen. Die Themen habe ich so gewählt, dass sie verschiedenartige Umsetzungsmöglichkeiten zu lassen und sich nicht auf die Darstellung eines Gegenstandes beziehen. Den Kindern ist es freigestellt das Thema anzunehmen oder es zu tauschen, da nicht jedes Kind mit einem bestimmten Thema etwas verbindet, einen Bezug zu diesem Thema hat. Gerade Kindern, denen der Einstieg in ein Bild schwer fällt, kann der „Anker“ eine große Hilfe sein. Die gemeinsame Bildbetrachtung ist wichtig für die Kinder, um einmal den anderen über ihr Bild erzählen zu können und auch ein Feedback zu bekommen.

Pädagogische und organisatorische Hinweise: Während der Gestaltungsphase versuche ich die Kinder, die Hilfe brauchen zu unterstützen. Ich werde die Kinder aber selbständig arbeiten lassen, um ihnen eine ganz persönliche Auseinandersetzung mit dem Material und sich selbst zu ermöglichen. Beim abschließenden Gespräch ist es wichtig, dass alle Kinder sich gegenseitig sehen und auch das Bild, über das gesprochen wird. Wir werden deshalb im Kreis sitzen und das jeweilige Bild in den Kreis holen.

Reflexion

Ich hatte den Kinder am Tag zuvor bereits erklärt, dass der Arbeitsauftrag für sie heute darin bestehen würde, ein Bild auf einer großen Leinwand zu gestalten. Die Kinder zogen zu Beginn aus einem Korb, die von mir vorbereiteten Lose mit verschiedenen Themenvorschlägen für ihre Bilder. Die Kinder tauschten sich erst einmal über die verschiedenen Themen aus. Ich fragte die Kinder, ob sie sich etwas zu den Titeln vorstellen könnten. Ein Kind, das das Los „Pflanzen wuchern“ gezogen hatte, konnte mit dem Begriff „wuchern“ nichts anfangen und ich erklärte ihm, was dieses Wort bedeutet. Ich stellte den Kindern frei ein Bild zu ihrem Thema zu gestalten oder frei zu arbeiten. Vier Kinder nahmen jeweils das Thema „Flutwellen“, „Lavastrom“, „Pflanzen wuchern“ und „Wüstenhitze“ an und gestalteten ein thematisches Werk. Die anderen Kinder ließen sich das Bild relativ frei entwickeln. Wobei die Kinder sehr unterschiedlich an die Gestaltung des Bildes herangingen. Bei einigen Kinder hatte ich das Gefühl, sie hätten ein imaginäres Bild vor Augen, denn sie begannen sofort mit der Umsetzung. Ein Kind saß erst längere Zeit vor der weißen Leinwand und konnte sich nicht überwinden „den ersten Pinselstrich“ zu tun. Dieses Kind versuchte ich zu motivieren, einfach anzufangen und in das Bild Farbe zu setzen. Ich konnte beobachten, wie sich nach seinem ersten Pinselstrich die Bildidee von selbst weiterentwickelte. Einige Kinder nutzten die verschiedenen Materialien sehr viel und hatten sich auch von zu Hause für dieses Bild gesammelte Dinge mitgebracht. Andere Kinder beschränkten sich mehr auf das Zwiegespräch von Farbigkeit und Form. Sie setzten verschiedene experimentelle Techniken in Bezug zu einer expressiven Farbgebung. Die Kinder arbeiteten sehr konzentriert und waren ganz vom künstlerischen Prozess gebannt. Der zeitliche Rahmen der bildnerische Arbeit gestaltete sich bei den Kindern sehr unterschiedlich. Aber alle Kinder wurden mit ihrer Arbeit fertig und ich hatte das Gefühl, dass Alle, bis auf ein Kind, mit ihrem Bildergebnis im Einklang waren. Ein Mädchen war sich schon während des Gestaltungsprozesses sehr unsicher gewesen. Sie hatte verschiedene Techniken zum Bildinhalt gemacht und diese oben und unten mit Blau und Gelb begrenzt. Sie äußerte immer wieder, dass bestimmt niemandem

das Bild gefallen würde und diese Meinung gab sie auch nach dessen Fertigstellung kund.¹⁸



¹⁸ Anm. S.R.: Auf die einzelnen Bilderergebnisse gehe ich noch näher im Folgenden ein.



7.5.10. Ausstellungseröffnung

Didaktisch/methodische Planung

Inhalt/Verhalten: Ich begrüße die Besucher der Ausstellung und stelle die Arbeit der Projektgruppe und die Kunstrichtung Informel kurz vor. Dabei gehe ich auf verschiedene Bilder der Kinder ein und benutze eine Schautafel, die einen Überblick über die verschiedenen Künstler des Informel gibt. Danach können die Besucher mit den „Künstlerinnen“ und mir ins Gespräch kommen. Kaffee und Kuchen, in entspannter Atmosphäre, bieten dazu den passenden Rahmen. Das Ende der Veranstaltung ist offen.

Begründung: Ich finde es sehr wichtig für die Kinder ihre Werke präsentieren zu können. Ihre Arbeit gewinnt dadurch an Gewicht und Anerkennung. Da ich nicht davon ausgehen kann, dass die Besucher der Ausstellung die Kunstrichtung Informel kennen und im Einzelnen über die Arbeit der Projektgruppe informiert sind, gebe ich dazu einen kurzen Überblick. Weitere

Fragen der Eltern werde ich dann im Einzelgespräch beantworten. Wichtig finde ich ebenfalls, dass die Kinder mit ihren Eltern ins Gespräch über ihre Bilder kommen, denn so haben sie eine Möglichkeit ihr künstlerisches Schaffen zu verbalisieren.

Pädagogische und organisatorische Hinweise: Es werden sicher vor der Begrüßung schon Gespräche zwischen den Besuchern und den Kindern stattfinden, da ich mit der Begrüßung warten muss bis alle Eltern eingetroffen sind. Während der Gespräche will ich beachten, dass ich jede Familie ausreichend berücksichtige.

Reflexion

Bei der Hängung der Bilder halfen mir zwei Mitarbeiterinnen der Einrichtung. Einige Kinder wirkten insoweit mit, dass sie den Platz ihrer Bilder mitbestimmten. Die Bilder wurden von uns in dem Raum aufgehängt, in dem das Projekt stattgefunden hatte und im angrenzenden Flur.





Die Ausstellungseröffnung erfolgte eine Woche nach Beendigung des Projektes. Als Gäste kamen die Familien aller teilgenommenen Kinder, außer einer Familie, die im Urlaub war. Nachdem sich alle eingefunden hatten und mit ihren Kindern der erste Rundgang beendet war, begrüßte ich die Anwesenden und stellte die Arbeit der Projektgruppe vor. Ich hatte für die Eltern einen kurzen Konzept des Projektes vorbereitet, das ich ihnen an die Hand gab. Weiterhin gewährte ich einen kurzen Überblick über die Kunstrichtung Informel. Danach führten die Kinder ihre Familien herum und erzählten Einzelheiten zum eventuell vorhandenen Titel und dem Entstehensprozess der Bilder. Die Kinder waren sehr aufgeregt. Ich kam mit allen Familien ins Gespräch und beantwortete auftauchende Fragen.

Einige Eltern zeigten großes Interesse an den Arbeiten ihrer Kinder mit dem Hintergrund der künstlerischen Richtung. Andere waren eher vordergründig an der Arbeit der Kinder interessiert. Man konnte bei mehreren Eltern ein kunsthistorisches Hintergrundwissen erkennen. Ich versuchte in den Gesprächen immer auf den Wissenstand der Eltern Rücksicht zu nehmen. Eine Mutter äußerte trotzdem entrüstet, nachdem ich ihr etwas erklärt hatte: „Ich hatte schließlich Kunst als Leistungskurs beim Abitur!“ Andere sahen eher das Ergebnis eines „schönen“ Bildes und verstanden den Zusammenhang zur informellen Kunstrichtung nicht. Für sie stand die starke Ausdruckskraft der Farben und die ungewöhnlichen Bilderergebnisse im Vordergrund. Alle Eltern waren jedoch erstaunt, was für ausdrucksstarke Bilder durch ihre Kinder entstanden waren. Viele Eltern berichteten mir auch über das Verhalten und die

Schilderungen ihres Kindes während der Projektwoche. Nach Aussagen einer Mutter, war ihre Tochter in der letzten Zeit sehr unruhig und eher unstetig in ihrem Spielverhalten. Sie gelangte im Laufe der Woche durch das Projekt zu einer, sogar nach außen sichtbaren, inneren Ruhe und Ausgeglichenheit. Ein Vater, der den Inhalt des Projektes nicht verstanden hatte, sagte zu seinem Kind: „Das ist ein sehr schönes Bild. Das können wir zu Hause ins Schlafzimmer hängen, wenn du es fertig gemalt hast.“ Das Kind war sehr entrüstet über diese Äußerung des Vaters. Es erklärte aufgeregt dem Vater, dass sein Bild fertig sei, ob er das nicht sehe. Der Vater stimmte dann zu und ich forderte das Kind auf, seinem Vater zu erzählen, was wir im Projekt gemacht haben.

Von einigen Eltern, die erkannten, dass dieses Projekt ihren Kindern einen Zugang zur ungegenständlichen Kunst geöffnet hatte, dieser Anstoß aber weitergeführt werden müsste, ging die Anregung aus, dieses Angebot für die Kinder, von mir weiterführen zu lassen. Sie wollten die Möglichkeiten dafür in der Elterngemeinschaft besprechen. Ich zeigte mich interessiert an einer Weiterführung des Projektes.



7.6. Beobachtetes Verhalten und bildnerische Entwicklung der einzelnen Kinder

J.

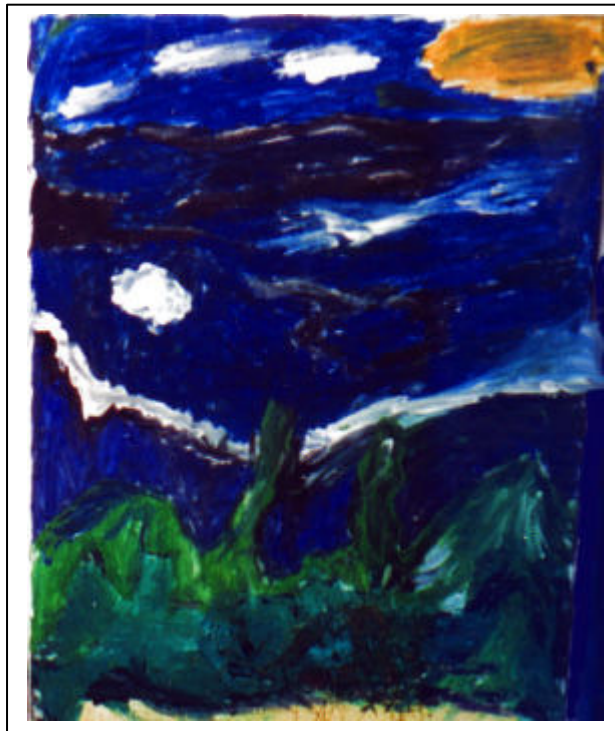
J. zeigte sich von Beginn an sehr interessiert und motiviert. Obwohl sie mit zwei anderen Kindern der Gruppe sehr eng befreundet ist, arbeitete sie sehr selbständig und konzentriert. Sie hatte nicht das Bedürfnis sich ihre Arbeit mit der der anderen Kinder zu vergleichen. Besonders nachhaltig untersuchte sie



die unterschiedlichen Wirkungen, die man mit einem Farbauftrag verschiedener Intensität erzielen kann. Dies setzte sie auch in ihrem Abschlussbild um. Die linke obere Hälfte des Bildes ist durch einen sehr pastosen Auftrag der Farbe und das Einarbeiten von Naturmaterialien gekennzeichnet, währenddessen auf der rechten Bildhälfte die Farbe sehr wässrig aufgetragen ist. Sie beschränkt sich in ihrem Bild auf die Farben Blau, Rot und Gelb. Dabei stehen Blau und Rot in einem ausgeglichenem Verhältnis. Mit dem Gelb setzt sie Akzente im Bild. Das Bild steht in Farbe und Form im Gleichgewicht.

E.

E. bezog am ersten Tag des Projektes ganz klar Position gegen mich. Sie versuchte durch ihr ablehnendes Verhalten, von mir Reaktionen zu provozieren. Mit diesem Verhalten störte sie den Prozess in der Gruppe erheblich. Ein Beispiel für dieses Verhalten habe ich bereits in der Reflexion der ersten Arbeitseinheit veranschaulicht. Ich musste und habe ihr die Grenzen ihres Verhaltens aufgezeigt und sie vor die Wahl gestellt, entweder sich in den



Gruppenprozess einzubringen oder bei tatsächlicher Ablehnung der Inhalte des Kunstprojektes „auszusteigen“. Mir war es dabei wichtig, ihr zu zeigen, dass es mir dabei nicht um sie als Person, sondern um ihre Haltung ging. Ihr Verhalten ab dem zweiten Tag zeigte mir, dass sie sich darüber Gedanken gemacht hatte. Sie gab ihre ablehnende Haltung auf und bemühte sich nun sehr die anderen Kinder eher zu motivieren und zu unterstützen, als destruktives Verhalten zu erzeugen. Ich versuchte dies durch meine Reaktionen positiv zu verstärken.

E. merkte man viel Freude im Umgang mit Farben und Materialien an. In der bildnerischen Umsetzung und an ihren Äußerungen wurde deutlich, dass sich bei ihr der bildnerische Sozialisationsprozess sehr festgesetzt hatte. Ihr fiel es schwer sich von der gegenständlichen Darstellung zu lösen. In ihrer Bildumsetzung tauchten immer wieder Ornamente und Muster auf. Beim

letzten Bild, für das sie das Thema „Pflanzen wuchern“ gewählt hatte, bekam ich bei ihr das Gefühl einer Loslösung von diesem ergebnisorientiertem Arbeiten. Sie setzte das Wuchern in einem kraftvollen und pastosen Auftrag der Farbe um. In ihrem Bild fließen die Formen ineinander. Man kann das Streben der Pflanzen nach oben nachempfinden. Im Bild ist Bewegung. Verstärkt wird dies noch durch die Unterteilung des Bildes in horizontale Schichten, die vom Grün durchbrochen werden. Ihr ist es gelungen das Thema expressiv umzusetzen.

M.

Die Aussage der Erzieherin, dass M. sich schlecht über einen längeren Zeitraum konzentrieren kann, konnte ich während des Projektes nicht bestätigt sehen. M. öffnete sich sehr schnell der „gegenstandslosen“ Malerei und verwirklichte viele experimentelle Techniken. Auch sie arbeitete selbständig und sehr konzentriert an ihren Bildern. Besonders spannend war für sie der Umgang mit Material und Farbe. In ihr letztes Bild arbeitete sie mannigfache Materialien ein. Es handelte sich dabei eher um leichte und weiche Dinge,



wie z.B. Blütenblätter und Blätter von Bäumen. Sie ordnete auf dem weißen Maluntergrund verschiedene Formen an, wobei sie oben links begann. Die Flächen in Rosa und Gelb rücken optisch in den Hintergrund und die Formen in Blau, Rot und Braun haben fast Plastizität. Auf der rechten Seite des Bildes sind in einer Reihe angeordnet, Abdrücke eines Stockes zu erkennen.

P.

Ich erlebte P. als ein sehr zurückhaltendes Kind, das sich z.B. im Gespräch nur äußerte, wenn es direkt angesprochen wurde. P. kannte die anderen Kinder des Projektes nur sehr flüchtig und arbeitete meist für sich allein. Beim „Action Painting“ konnte sie sich nicht beteiligen, da ihr diese Aktion, vermute ich, zu laut und unübersichtlich war. Dieses Vermeidungsverhalten trat mehrmals auf. Wenn die Kinder sehr laut wurden, zog sie sich zurück. Ich akzeptierte ihr Verhalten und ließ den Rückzug zu. In der bildnerischen Umsetzung erzielte



sie sehr interessante Ergebnisse. Die abstrakte Malerei entsprach meiner Meinung nach sehr ihren inneren Empfindungen und ermöglichte ihr diese angemessen auszudrücken. P. verwirklichte in ihrem Abschlussbild das Thema „Flutwellen“. Sie schafft es durch ihren verschiedenartigen Pinselauftrag der Farbe und durch blässeren und intensiveren Farbauftrag dem Bild Bewegung und Raum zu geben. Den blauen Farbbewegungen gibt sie in der unteren Hälfte des Bildes durch einen grün/gelben Farbauftrag einen Grund. Mit einem breiten roten Pinselstrich setzte sie einen Akzent und trennte beide großen Farbflächen durch einen dunkelgrünen Bogen. Das Rot ist hinter den blauen „Wellen“ wiederzufinden. Das Bild erscheint in seiner Gesamtheit sehr harmonisch.

Jo.

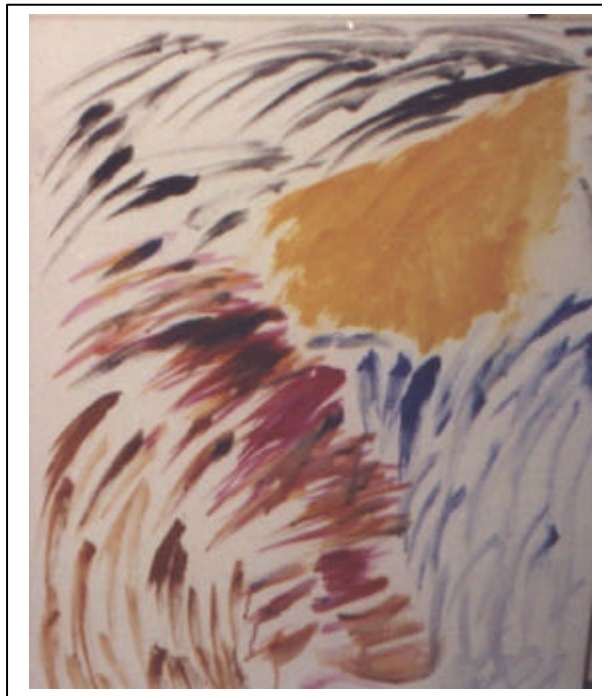
Jo. versuchte sich mit der Umsetzung im abstrakten Bereich auseinander zu setzen, hielt sich aber doch immer wieder an Formen fest. Sie stand den verschiedenen Techniken sehr positiv gegenüber und experimentierte z. B. den Farbauftrag mit dem Spachtel sehr intensiv. Jo. beeinflusste durch ihre ruhige und fröhliche Art das Gruppenklima positiv. Besonders in den Aufräumphasen setzte sie sich über das Notwendige hinaus ein und reinigte Paletten und Malutensilien anderer Kinder mit. Ihr Abschlussbild trägt den Titel



„Lavastrom“. Sie ließ sich bei der Bildumsetzung von dem realen Bild eines Vulkanausbruches leiten. Die besondere Gewichtung der Farben in ihren bildnerischen Arbeiten ist deutlich zu erkennen. Sehr ausdrucksstark sind in ihrem Bild die intensiven Rottöne, die durch den dunkelblauen Hintergrund an Intensität gewinnen. Zu ihrem Bild sagte sie: „Man kann den Vulkan ja nicht richtig erkennen. Es könnte auch ein Baum sein, also habe ich den Vulkan nicht richtig gemalt.“ Dabei meinte sie mit dem Ausdruck „nicht richtig“, sie habe den Vulkan nicht realitätsgetreu dargestellt. Ihr gelang diese auf expressive Weise. Die Intensität des roten Lavastroms lässt den Betrachter die Hitze spüren.

L.

L. zeigte sich als ein Kind, das durch sein ruhiges und ausgeglichenes Verhalten die Gruppe positiv beeinflusste. L. war dem Projekt gegenüber sehr aufgeschlossen. Die Arbeitszeiträume waren für sie aber oft zu lang und überforderten sie. Sie zog sich dann zurück und „träumte“ vor sich hin. Mir erschien sie dabei aber nicht unzufrieden. Ich hatte das Gefühl sie brauchte diesen Raum für sich. Beim bildnerischen Arbeiten brauchte sie länger als andere Kinder, ehe sie begann. Dies war auch bei der Gestaltung der Abschlussarbeit so. Sie saß sehr lange vor der weißen Leinwand. Irgendwann kam sie dann zu mir und sagte, „Ich weiß nicht, was ich da malen soll.“ Ich



schlug ihr vor mit einem Pinselstrich zu beginnen. Um diesen Pinselstrich begann sich dann auch ihr Bild wie von selbst zu entwickeln. Sie setzte eine Gruppe von Pinselstrichen ins Bild und erkannte darin einen Paradiesvogel. Das schnelle Nebeneinandersetzen der Striche behielt sie als beherrschendes Bildthema bei und brachte so viel Bewegung in das Bild. Den gelben Farbleck im rechten oberen Drittel der Leinwand setzte sie fast zum Schluss in das Bild hinein.

Ju.

Ju. gehörte zu den jüngsten Kindern der Projektgruppe. Sie versuchte durch auffälliges Verhalten in der Gruppe, auf sich aufmerksam zu machen. Dies gelang ihr nur dahin gehend, dass die anderen Kinder sie versuchten zu meiden. Bei Partnerarbeiten versuchten die anderen Kinder eine Zusammenarbeit mit ihr zu umgehen. Ju. suchte dann vermehrt den Kontakt zu mir, um dieses Defizit auszugleichen. Auch für Ju. waren einige Arbeitseinheiten zu lang. Sie beobachtete sehr gern andere Kinder beim Malen. Ju. ging sehr großzügig mit Farbe und Spachtelmassen an ihre Bilder heran. Sie überarbeitete die Bilder häufig wieder. Das Motiv eines Herzes taucht in fast allen ihrer Bilder auf. In ihrem Abschlussbild setzte sie am Ende ihrer Arbeit



ebenso ein blaues Herz auf den weißen Malgrund. Sie beschränkt sich in ihrem Bild auf die Farben Blau und Rot. Sie trug sie verschiedenartig auf. Im Zentrum des Bildes steht ein pastoser roter Farbfleck auf dem sie einen Zweig eines Nadelbaumes einarbeitete und ihn dann mit blauer Farbe hervorhob. Um diesen roten Fleck gruppierte sie verschiedene rote und einen großen blauen Klecks. Im unteren Teil des Bildes druckte sie mit den Fingern blaue Punkte in das Bild. Das Bild steht im relativen Gleichgewicht und erzielt seine Wirkung auf den Betrachter dadurch, dass die Farbflecken sich vom weißen Malgrund stark abheben.

S.

S. brauchte im Laufe des Projektes viel Zuspruch und positive Resonanz. Sie zweifelte ihre Bildergebnisse oft an. Sie konnte sich nur schwer vorstellen, dass jemand ihr Bild schön fände, ohne dass darauf „etwas“ zu sehen sei. Ich versuchte sie immer wieder zu bestärken und ihr diese inneren Sperren zu nehmen. Sie orientierte sich in ihren Arbeiten stark an E.. Dies sieht man besonders bei dem sehr ähnlichen Bildergebnis der Darstellung der Lieblingsfarbe auf der kleinen Leinwand. Für das Abschlussbild nahm sie das Thema „Wüstenhitze“ an. Dabei gelang es ihr sich von der gegenständlichen Bildumsetzung zu lösen. Sie begrenzte das Bild oben mit blauer Farbe und am unteren Rand mit einer Fläche aus Gelb, Schwarz und Rot. Im Zentrum des



Bildes spritzte sie die Farbe auf und wischte mit verschiedenen Gegenständen über die Leinwand. Es entstand ein interessantes Geflecht aus Farben, dass die Assoziation von flimmernder „Wüstenhitze“ beim Betrachter durchaus zulässt.

Sa.

Bei Sa. merkte man den Altersunterschied zu den anderen Kindern an ihrem Verhalten sehr deutlich. Sie zeigte schon andere Interessen und eine innere Unruhe machte sich bei ihr bemerkbar. Dies hatte seine Ursache meiner Meinung nach darin, dass sie nach den Ferien den Hort verlassen und eine weiterführende Schule besuchen wird. Sie sprach mehrmals über ihre Ängste in diesem Zusammenhang. Für Sa. war meine positive Bestätigung ihrer Arbeit vielfach notwendig. Sie kämpfte oft förmlich mit ihren Bildern. So auch bei ihrem Abschlussbild. Nach jedem Element, das sie in das Bild setzte, fragte sie mich, wie ich es fände. Sie ordnete zuerst eine schlangenartige geschlossene runde Form auf dem Bild an, hinter der sich auch der Anfangsbuchstabe ihres Namens verbirgt. Danach setzte sie verschiedene Farbspuren in und um diese



Form. In der rechten Bildhälfte kam später ein blauer Farbleck hinzu, der an seinen Enden rotes und violette Feuer zu speien scheint. Nach Beendigung des Bildes war Sa. mit dem Ergebnis sehr zufrieden.

7.7. Anmerkungen zum Projekt

Bei der Planung meines Projektes berücksichtigte ich den Anspruch einer hohen Eigenaktivität der Kinder, den methodischen Wechsel zwischen Anspannung und Entspannung und die Steigerung der Schwierigkeit der durchzuführenden Arbeiten, ohne die Kinder zu unter- oder überfordern.

Der besondere Schwerpunkt des Projektes lag für mich in der eigenen bildnerischen Erfahrung der Kinder. Sie lernten die Kunstrichtung Informel durch ihr eigenes Handeln kennen. Dies wirkte sich sehr motivierend auf die Kinder aus. Es gab im Projekt keine Phasen, in denen die Kinder nicht erwartungsvoll und gespannt waren auf die weiteren Arbeitsschritte. Mir war es wichtig, den Kindern in ihrem künstlerischen Schaffen einen bewertungsfreien Raum, im Gegensatz zur Schule, zu geben. Die Kinder konnten ohne Erwartungsdruck selbständig arbeiten. Dies ließ Erfahrungen zu, die die Kinder nur im prozessorientierten Arbeiten machen konnten. Durch den offenen zeitlichen Rahmen, den Ateliercharakter und den bewertungsfreien Raum, in dem die Kinder arbeiteten, entstand eine sehr positive und harmonische Gruppenatmosphäre, die ein intensives und selbständiges Arbeiten ermöglichte.

Ich setzte den Kindern auch Grenzen. Die Beschränkung auf eine Lieblingsfarbe z.B., dies tat ich aber nur, um sie in ihrem künstlerischen Prozess weiterzubringen. Im Umgang mit den Kindern war ich geduldig und ruhig. Ich versuchte die Kinder, weitestgehend selbständig zu Bildlösungen kommen zu lassen. Dadurch entstanden auch Werke, in denen die Kinder ihre Liebe zu Ornamenten und Formen einbrachten. Dies ließ ich zu, da ich merkte, dass auch diese Kinder die wichtigen Zusammenhänge der informellen Kunstrichtung erkannt hatten, sich an einigen Stellen nur nicht von ihrer bildnerischen Sozialisation zu lösen vermochten. An den Abschlussarbeiten kann man erkennen, welche immense Entwicklung in ihrer künstlerischen Ausdruckskraft die Kinder im Laufe der Projektwoche vollzogen haben.

Ich hätte mit den Kindern im Anschluss an das Projekt sehr gern das Museum am Ostwall in Dortmund besucht und ihnen die dort hängenden informellen Künstler nähergebracht. Leider fand dort im August eine Sonderausstellung

statt, der die informellen Bilder weichen mussten. Ich denke nach der eigenen Auseinandersetzung mit dieser experimentellen Kunstrichtung wären die Kinder sehr interessiert an diese Werke herangegangen.

Die Mädchen haben in ihren bildnerischen Arbeiten viel Phantasie entwickelt. Ihnen gelang es, sich der für sie neuen Kunstrichtung Informel zu öffnen und sich auf unberührte, ungewohnte, kreative Wege zu begeben. Sie taten dies mit viel Freude und großem Interesse. Die Resonanz der Eltern und auch der Mitarbeiterinnen der Tagesstätte war sehr positiv. Ich hoffe, dass durch diese Erfahrung auch bei ihnen das Interesse daran geweckt wurde, mit den Kindern gemeinsam moderne Kunst zu erkunden und ihnen weitere Möglichkeiten zu schaffen, die gewonnene bildnerische Freiheit auch zukünftig weiter umzusetzen.

Anlässlich des Sommerfestes der Jugendkunstschule „balou“ in Dortmund stellten wir die Bilder dort ebenfalls der Öffentlichkeit vor. Die Ausstellung erregte großes Interesse bei den BesucherInnen und MitarbeiterInnen. Die Jugendkunstschule bekundete ihr Interesse an einer weiteren Zusammenarbeit.

8.Schluß

Die vorliegende Arbeit zeigt deutlich die Aktualität der Kunstrichtung Informel. Dieses wiedergewonnene Interesse der Öffentlichkeit führte in den letzten Jahren zu einer Vielzahl von Ausstellungen, die sich dieser Kunstrichtung widmeten. Gerade in der gegenwärtigen Zeit, in der der Mensch immer mehr umgeben ist von einer Flut von Bildern, die er nur noch schwer verarbeiten kann, wird die Malerei als ein Mittel wiederentdeckt, um Gefühle, Gedanken und Widersprüchlichkeiten auszudrücken. Denn „Wagnis und Sensibilität, Ironie und Spiel, Bereitschaft zu unkonventionellen Lösungen und Konsens - diese Elemente der Kunst- sind nicht Tugenden, die die funktionalisierte Welt erst aushaltbar machen, es sind die Tugenden, ohne die sie nicht funktionieren würde.“ (Hartmut von Hentig, 1967. In: Hartmut von Hentig, 2000)

In der Informellen Kunst wird der Kunstschaffende sowie der Betrachter mit dem Ungewohnten konfrontiert und lernt mit dieser Fremdheit umzugehen. Er kann lernen diese Fremdheit positiv zu verwerten und im Fremden Vertrautes zu finden. In der Kunst und Kunstpädagogik geht es „immer um eine Einübung in das ganz Andere. Die Szenarien des Alltags sollen aufgebrochen, die üblichen Wege sollen verlassen werden können. Was das Kunstwerk auszeichnet, ist insbesondere die Sensibilisierung für das Ungewohnte. Es geht um die Entfaltung dessen, was man meistens Kreativität nennt.“ (Glaser, Hermann, 1997, S. 43)

Dies ist in der Arbeit im Projekt „Im Dialog mit der Farbe“ deutlich geworden. Die Loslösung der Kinder von den erlernten Bildstereotypen fiel einigen Kindern nicht leicht. Die Auseinandersetzung mit dem, für sie fremden, Bildausdruck löste Unsicherheiten bei einigen Kindern aus. Durch den spielerischen Umgang mit Farben und Materialien fanden die Kinder jedoch zu neuen Bildlösungen und lernten im Dialog mit der Farbe ihren Eigenwert kennen und traten in Interaktion mit ihr. Sie spielten mit dem Zufall, als einem Element des Informel und nutzten ihn für ihren ganz individuellen Bildausdruck. Diese Offenheit des Informel ist von den Kindern übertragbar auf ihr eigenes Leben, auf den Umgang mit sich selbst und anderen. Der immer weiter fortschreitende Individualisierungsprozess in unserer Gesellschaft wird

„vom Subjekt der Zukunft neue persönliche Kompetenzen, die neben Berufsfindung und -regulierung kulturelles und ästhetisches Handeln nötig machen: Wählen und Entscheiden, Mobilität, Ambivalenz- und Ambiguitätstoleranz, Reflexion und Revision von Lebenslagen, Identitätsbildung bei gleichzeitig horizontaler Rollenflexibilität und -vielfalt u.a.“ (Neumann, Lilli, 1997, S. 82). Durch das Projekt angestoßen, wird es den Kindern möglich sein, sich Ungewohntem und Neuem, in der Kunst, sowie im Leben zu öffnen und neue Wege zu gehen. Die ablehnende Haltung einiger Menschen gegenüber moderner Kunst ist häufig darauf zurückzuführen, dass sie in der Schule, sowie im außerschulischen kulturellen Bereich nie die Möglichkeit hatten, ihre verschiedenen Ausdrucksformen kennen zu lernen. Denn gerade in der Schule wird moderne Kunst, Kunst unserer Zeit, häufig übergangen. (vgl. Pkt.4) Diese Arbeit zeigt, dass Kunst als Medium in der kulturpädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen nicht nur um der Kunst willen verstanden werden sollte, sondern als Mittel zur Lebensweltorientierung.

9.Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei Professor Dr. Lilli Neumann bedanken, die mir durch das Seminar „Theorie und Praxis der Informellen Malerei“ einen neuen Zugang zur modernen Kunst ermöglichte, für das mir entgegengebrachte Vertrauen während meiner Tutorentätigkeit an der Fachhochschule und für die Unterstützung bei der Durchführung des Projektes „Im Dialog mit der Farbe“.

Ebenfalls danken möchte ich Manuela Wenz. Durch die Zusammenarbeit mit ihr und der Jugendkunstschule „halou“ in Dortmund wurde das Projekt erst möglich.

10. Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorgelegte Diplomarbeit selbständig angefertigt und alle verwendeten Hilfsmittel und Quellen angegeben habe.

Soest, 20. November 2000

.....

11. Quellennachweise

Baacke, D.: *Die 6 bis 12jährigen.* Weinheim. 1999. vollständig überarbeitete Neuauflage der 6. Auflage 1998

Bartsch, Ingo (Hrsg.): Jean Miotte Zeichen Geste Farbe. Katalog Museum am Ostwall Dortmund. 2000

Becks- Melorny, Ulrike: *Wassily Kandinsky. Aufbruch zur Abstraktion.* Köln 1993

Belgin, Tayfun: *Was ist Informel?. Eine Annäherung über Bildkategorien.* In: Belgin, Tayfun (Hrsg.): *Kunst des Informel. Malerei und Skulptur nach 1952.* Köln. 1997

Boehm, Gottfried: *Die Arbeit des Blickes - Hinweise zu Max Imdahls theoretischen Schriften.* In ders. (Hrsg.): *Max Imdahl. Reflexion Theorie Methode- Gesammelte Schriften.* Bd. 3. Frankfurt am Main. 1996

Bourdieu, Pierre : *Zur Soziologie der symbolischen Formen.* Frankfurt am Main. 6. Auflage 1997

Brockhaus AG (Hrsg.): *Microsoft LexiROM.* Mannheim, 1995

Brög, Hans: *Das Material als Mittel ästhetischer Erfahrung in der Kunst.* In: Kunst + Unterricht. 1998/Heft 220

Buschkühle, Carl-Peter: *Kreativität- Zum Spielfeld eines strapazierten Begriffs.* In: Landesverband der Jugendkunstschulen Niedersachsen (Hrsg.): *Die Grammatik der Kreativität.* LKD Verlag Unna. 1999

Buschkühle, Carl- Peter: *Selbst als Kunst.* In: Kunst +Unterricht. 1993/Heft 178

Claus, Jürgen: *Kunst heute. Personen, Analysen, Dokumente.* Reinbek bei Hamburg. 1965

De la Motte, Manfred (Hrsg.): *Dokumente zum deutschen Informel.* Bonn. 1976

Eucker, Johannes: *Gegenstandslose Kunst: künstlerisch radikal, didaktisch banal?* In: Kunst +Unterricht. 1988/Heft 126

Eucker, Johannes/Kämpf- Jansen, Helga u.a. (Hrsg.): *Kunst + Unterricht-
Thesen zur Ästhetischen Erziehung.* In: Grünewald, Dietrich: *Kunstdidaktischer Diskurs. Texte
zur Ästhetischen Erziehung von 1984 bis 1995.* Kunst + Unterricht. 1996

Frank, Elisabeth. *Jackson Pollock.* München und Luzern, 1984

Freiberg, Henning: *Ästhetische Bildung in einer von neuen Technologien und neuen
Medien geprägten Zeit.* In: Grünewald, Dietrich: *Kunstdidaktischer Diskurs. Texte zur
Ästhetischen Erziehung von 1984 bis 1995.* Kunst + Unterricht. 1996

Freitag-Schubert, Cornelia: *Malen experimentell.* In: Kunst + Unterricht. 1997/Heft
214

Fuhnhoff, Jörg: *Ich möchte dazu nichts sagen.* In: Kunst + Unterricht. 1988/Heft 126

Gallwitz, Klaus (Hrsg.): *Emil Schumacher. Malerei und Painting 1936- 1991.* Stuttgart,
1992

Geiger, Ursula: *Die Maler der Quadriga und ihre Stellung im Informel. Otto Greis- Karl
o. Götz- Bernhard Schultze- Heinz Kreutz.* Nürnberg 1987

Glaser, Hermann: *Ästhetische Erziehung in der zukünftigen Arbeitsgesellschaft.* In: NRW
e.V./Akki (Hrsg.): *Vielfalt ist ihre Stärke. Jugendkunstschule 2010. Dokumentation des
Jugendkunstschultages NRW 1997.* Unna. 1997

Grohmann, Will: *Faltblatt der Galerie Schüler.* Berlin 1957.

Grünewald, Dietrich: *Emil Schumacher: Ein Bild muss offen sein.* In: Kunst + Unterricht.
1993/Heft 178

Hentig, von, Hartmut: *Kreativität. Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff.*
Weinheim und Basel. 2000

Herbach, Martina/Hense, Kirsten: *Gegenstandslose Kunst. Zwei Versuche in der
Hauptschule.* In: Kunst + Unterricht. 1993/Heft 126

Jugendkunstschule „balou“ (Hrsg.): *Programm 1/2000.* Dortmund. 2000

Kafka, Franz: *Hochzeitsvorbereitungen auf dem Lande und andere Prosa aus dem Nachlass.* Frankfurt am Main. 1986

Kämpf- Jansen: *Von der Last kunstpädagogischer Wirklichkeit und der Lust einer Kunstpädagogik von morgen.* In: Richter, H./Sievert- Staudte, A.: *Eine Tulpe ist eine Tulpe ist eine Tulpe: Frauen, Kunst und neue Medien.* Königstein/Taunus. 1998

Klant, Michael/Zuschlag, Christoph (Hrsg.): *Emil Schumacher im Gespräch, „Der Erde näher als den Sternen“.* Stuttgart. 1992

Klein, Armin: *Kinder. Kultur. Politik. Perspektiven kommunaler Kinderkulturarbeit.* Opladen. 1993

**Landesarbeitsgemeinschaft Kulturpädagogische Dienste/
Jugendkunstschulen NRW e.V. (Hrsg.):** *Kulturpädagogische Nachrichten.* Heft 55. 2000

**Landesarbeitsgemeinschaft Kulturpädagogische Dienste/
Jugendkunstschulen NRW e.V.:** *Jugend-Kultur-Preis NRW 2000. Alle Projekte auf einen Blick. 254 Projektprofile.* Unna. 2000

Lueg, Gabriele: *Studien zur Malerei des deutschen Informel.* Dissertation an der Technischen Hochschule Aachen. 1983

Brockhaus AG: *Microsoft – LexiRom,* 1995

Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales/Kultusministerium des Landes NRW (Hrsg.): *Bericht. Kinder- und Jugendkulturarbeit in NRW. Bestandsaufnahme – Perspektiven - Empfehlungen.* Unna. 1994

Murken- Altrogge, Christa/Murken, Axel: *„Prozesse der Freiheit“ - Vom Expressionismus bis zur Soul and Body Art.* Köln 1985

Müller- Rolli, Sebastian: *Kulturpädagogik heute.* In: Müller- Rolli, Sebastian: *Kulturpädagogik und Kulturarbeit. Grundlagen, Praxisfelder, Ausbildung.* Weinheim. 1988

Neumann, Lilli: *Problemaufriß: 25 Jahre Jugendkunstschulen in NRW - Blick zurück nach vorn.* In: Landesarbeitsgemeinschaft Kulturpädagogische Dienste/Jugendkunstschulen NRW e.V./AKKI (Hrsg.): *Vielfalt ist ihre Stärke. Jugendkunstschule 2010. Dokumentation des Jugendkunstschultages NRW 1997.* Unna. 1997

Ohm, Dietmar: *Lachen, Lieben - länger leben.* Stuttgart. 1997

Otto, Gunter: *Schule und Museum. Unterschiede und Gemeinsamkeiten an zwei Lernorten.* In: Kunst + Unterricht. 1997/Heft 218

Otto, Gunter/Otto, Maria: *Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern.* Seelze. 1987

Peters, Hildegund: *Lehrer in der Krise.* In: Kunst + Unterricht. 1993/Heft 169

Posca, Claudia: *Zwischen Historie und Aktualität.* In: Museum am Ostwall (Hrsg.): *Informel. Der Anfang nach dem Ende.* Dortmund. 1999

Posca, Claudia: *Zur Geschichte des deutschen Informel.* In: Belgin, Tayfun (Hrsg.): *Kunst des Informel. Malerei und Skulptur nach 1952.* Köln. 1997

Sandler, Irving: *between art and life. Vom abstrakten Expressionismus zur Pop Art.* Katalog Schirm Kunsthalle Frankfurt. 1999

Schäfer, Brigitte: *Praxis Kulturpädagogik. Entwicklungsstand und Perspektiven.* Unna. 1988

Schilling, Johannes: *Didaktik/Methodik der Sozialpädagogik.* 2.Auflage. Berlin 1995.

Schröter, Erhart/Wangerin, Wolfgang: *Kreative Rezeption als Gruppenprozess. Über Möglichkeiten, Kunstwerke als Erfahrungsräume zu entdecken.* In: Hoffmann, Dietrich u.a. (Hrsg.): *FreizeitLernen. Intentionen und Dimensionen pädagogischer Kulturarbeit.* Weinheim. 1993

Schubert, Peter: *Von Malerei lernen- Gedanken zu Emil Schumachers Arbeiten auf Papier und zur malerischen Praxis in der Lehre.* In: Kunst + Unterricht. 1993/Heft 178

Schulz, Frank: *Auf dem Weg der großen Abstraktion. Aspekte einer künstlerischen Strategie.* In: Kunst + Unterricht, 1996/Heft 203

Schulz, Frank/Urlaß, Mario: *Das Prinzip Zufall. Überlegungen zum ‚absichtsvollen‘ Umgang mit dem Zufall im bildnerischen Prozess:* In: Kunst + Unterricht, 1994/Heft 179

Schweitzer, Ute: *Ordnung im Chaos- oder der Bruch mit dem therapeutischen Gestus- Informelle Kunst in der Sozialpädagogik.* Diplomarbeit. FH Dortmund. 1999

Selle, Gert: *Kunstpädagogik jenseits ästhetischer Rationalität? Über eine vergessene Dimension der Erfahrung.* In: Grünewald, Dietrich: *Kunstdidaktischer Diskurs. Texte zur Ästhetischen Erziehung von 1984 bis 1995.* Kunst + Unterricht. 1996

Steiger, Bruno: *Jackson Pollock in Amerika.* Reinbeck bei Hamburg. 1993

Stiller, Jürgen: *Informelle Malerei als Gegenstand von Unterricht.* In: Kunst + Unterricht. 1993/Heft 178

Treptow, Rainer: *Kulturelles Mandat. Soziale Kulturarbeit und kulturelle Sozialarbeit.* In: Müller-Rolli, Sebastian: *Kulturpädagogik und Kulturarbeit. Grundlagen, Praxisfelder, Ausbildung.* Weinheim. 1988

Welsch, Wolfgang: *Grenzgänge der Ästhetik.* Stuttgart. 1996

12. Verzeichnis der abgebildeten Werke

Emil Schumacher, Bogen auf Rot, 1967, Öl auf Holz, 195x205 cm, Stiftung Ludwig Roselius - Museum im Neuen Museum Weserburg, Bremen

Emil Schumacher, Gonza, 1958. Öl auf Leinwand, 100x 80 cm, Privatbesitz, Berlin

Bernhard Schulze, Auf der Suche, 1955. Öl auf Karton, 65x50 cm, Fotostudio Udo Schäfer, Mühlthal Nd.-Ramstadt

Fred Thieler, Reliefcollage Bamberg, 1964. Mischtechnik auf Samt, 120x195 cm, o.A.

K. O. Götz, Delby, 1957. Mischtechnik auf Leinwand, 90x75 cm, Sammlung Sandhöfer, Schwalbach

Sabine Reuschel, Beziehungen, 1999. Acryl auf Leinwand, 30x100 cm, 80x100 cm, 30x 100 cm, Privatbesitz