

**Ursula Theiß**

**Ästhetische Bildung: Das Malspiel nach Arno Stern in der Arbeit mit  
geflüchteten Kindern**

## **Inhaltsverzeichnis**

<b>Einleitung</b> .....	<b>2</b>
<b>Das Malspiel nach Arno Stern</b> .....	<b>5</b>
Das Malspiel .....	5
Der Malort .....	6
Sterns Aussagen über das Malspiel .....	7
Argumente für die Öffnung des Malspiels .....	8
Einsatzmöglichkeiten des Malspiels .....	9
<b>Die Situation von geflüchteten Kindern</b> .....	<b>12</b>
Lebensumstände von geflüchteten Kindern .....	12
Das Leben in den Unterkünften .....	12
Ihre Rolle in den Familien .....	13
Das Risiko einer Traumatisierung .....	13
Anforderungen an die Flüchtlingssozialarbeit .....	13
Rechte von geflüchteten Kindern .....	14
Recht auf Partizipation .....	15
Recht auf Bildung .....	15
Das Malspiel als ästhetisches Bildungsangebot für geflüchtete Kinder .....	17
<b>Ästhetische Bildung</b> .....	<b>20</b>
Die Ästhetische Bildung und ihre Bedeutung .....	20
Friedrich Schiller und die ästhetische Erziehung .....	21
John Dewey und die ästhetische Erfahrung .....	22
Kinder und die ästhetische Bildung .....	22
Ästhetische Bildung in ihrer Vielfalt .....	23
Ästhetik und ihr Zugang zur Sozialen Arbeit .....	23
<b>Kunst</b> .....	<b>26</b>
Kinder und Kunst .....	26
Kinder und die Phantasie .....	27
Kunst in der Sozialen Arbeit mit Kindern .....	27
Funktion und Bedeutung .....	28
Gestalterische Prozesse und ihre Wirkung .....	28
Bildende Kunst als Methode .....	28
Voraussetzungen für die Begleitung von künstlerisch-ästhetischen Prozessen .....	29
<b>Fazit</b> .....	<b>32</b>
<b>Quellen</b> .....	<b>35</b>
<b>Bildnachweise</b> .....	<b>37</b>



„Der Mensch spielt nur,  
wo er in voller Bedeutung  
des Wortes Mensch ist,  
und er ist nur da ganz Mensch,  
wo er spielt.“  
Friedrich Schiller

## **Einleitung**

Beim Spiel mit Farben, beim Malen, erlebe ich mich selbst in meiner Ursprünglichkeit. Beim Spiel mit Farben bin ich in einem schöpferischen Prozess, wo das Innen zählt. Ich bin ganz bei mir, lasse geschehen, lasse mich ein und in diesem Prozess geschieht schöpferischer Ausdruck, entstehen Spuren auf der Leinwand. Ich bin mit allen Sinnen dabei, erlebe mit, gestalte, staune, lasse zu. Vor meinen Augen und unter meinen Händen entsteht ein (Kunst-)werk, eine Kommunikation und ein Zusammenspiel von Farben und Formen untereinander und mit mir. Im Licht des Morgens erlebe ich ein Werden und in mir ist Freude und Staunen. Dieses Geschehen habe ich beim Malen unzählige Male selbst erlebt und es erstaunt mich immer noch, wie sehr es mich berührt und belebt. Kreatives Tun beflügelt mich in meinem Alltag und öffnet Türen zu neuen Räumen auf ganz individuelle Art. Ich agiere und reagiere auf Licht, Farben, Formen, Material und das alles in einer großen künstlerischen Freiheit und mit den in mir lebenden Wünschen, Sehnsüchten und Gefühlen. Sie finden Ausdruck und dürfen sein. Was für ein Geschenk.

Über das eigene Erleben hinaus habe ich vor und während meines Studiums mit Kindern und Jugendlichen schöpferisch gearbeitet. Ich habe miterlebt, wie sie sich auf das Malen und die Farben einlassen und ganz individuell ihre Werke gestalten. Ich habe beobachtet – besonders beim „Malspiel nach Arno Stern“ mit geflüchteten Kindern – wie sich ihre Körperhaltung und ihr Gesichtsausdruck verändern und eine Weichheit in ihren Bewegungen und ein Gelöst-Sein in ihren Gesichtern wahrzunehmen ist. Innen zeigt sich im Außen, im Schutz des Malraumes. Hier geschieht Malen absichtslos, ohne Wertigkeit und ohne Vergleich. Es darf sein, was sein will. Es hat mich fasziniert, wie beim Malen Sprache keine Rolle mehr spielt und die Kinder ihren eigenen schöpferischen Ausdruck finden. Sie verlieren sich in ihre Kreativität und doch sind sie gerade da sehr real, sehr echt. Ängstlichkeit fällt ab, Kind sein hat Raum, Ausdruck geschieht. Dieses Erleben hat in mir den Wunsch geweckt zu untersuchen, was für den Einsatz von Malangeboten in der Sozialen Arbeit mit geflüchteten Kindern spricht.

Meine Bachelorarbeit beschäftigt sich mit dem „Malspiel nach Arno Stern“, als ästhetischem Bildungsangebot, im Handlungsfeld Flüchtlingssozialarbeit. Im Malspiel steht eigenes Empfinden und Erleben im Zentrum. Hier findet ein Prozess sinnlicher Wahrnehmung statt. Das Spiel mit den Farben ist ästhetisches Erleben. In der Flüchtlingssozialarbeit liegt der Fokus auf der Situation der geflüchteten Kinder in den Erstunterkünften nach ihrer Ankunft in Deutschland. Es sind Kinder, die mit ihren Eltern gemeinsam untergebracht sind, sowohl Mädchen wie Jungen. Am Malangebot nehmen Kinder und Jugendliche zwischen vier bis siebzehn Jahren teil. Ich werde in dieser Arbeit für sie den Begriff Kinder verwenden. Meine

Forschungsfrage lautet: Welche Chancen bietet der Einsatz des Malangebotes „Malspiel nach Arno Stern“ in der Arbeit mit geflüchteten Kindern?

Als erstes wird Arno Stern, als Begründer des Malspiels vorgestellt. Zudem gibt es einen Einblick in Sterns Forschung, ohne sie zu vertiefen, da sie nicht im Fokus der Arbeit mit den geflüchteten Kindern steht. Sterns Biographie ist durch sein eigenes Erleben als Flüchtlingskind eng mit der Entstehung des Malspiels verbunden. Das Malspiel und der Malort werden vorgestellt. Sie bilden den Schwerpunkt in der Arbeit von Stern. Danach stehen Sterns Aussagen, das Malspiel betreffend, im Fokus. Seinen Aussagen werden andere Aussagen aus der ästhetischen Bildung und Kunst gegenübergestellt, die aufzuzeigen versuchen, dass das Malspiel, entgegen Sterns Ansichten, auch im Kontext Ästhetik und Kunst zu verstehen ist. Durch die Öffnung des Malspiels, hin zur Ästhetik und Kunst, kann das Malspiel auch als ästhetisches Bildungsangebot in der Arbeit mit geflüchteten Kindern verstanden werden. Es öffnen sich Möglichkeitsräume, die für die Lebenswirklichkeit der Kinder elementar sind. Nach diesen Ausführungen schließt sich die Situation der geflüchteten Kinder nach ihrem Ankommen in Deutschland an. Hierbei geht es um die von ihren Familien begleiteten Kinder, ihre Lebensumstände in den Unterkünften und die damit verbundenen Problemlagen. Wie stellt sich die Flüchtlingssozialarbeit diesen Anforderungen und welche Rechte haben diese Kinder? Der Ablauf eines Malspiels für geflüchtete Kinder bildet hier den Abschluss. Über die Geschichte der ästhetischen Bildung, in der das Spiel und die Kunst in unterschiedlichen Facetten aufleuchten, nähern wir uns dem Begriff der ästhetischen Bildung. Es folgt ein Exkurs in die ästhetische Bildungspraxis im Kindesalter, die Vielfalt ästhetischer Bildung und ihre unterschiedlichen Einsatzmöglichkeiten werden vorgestellt und ihre Zugänge zur Sozialen Arbeit beleuchtet.

Danach richtet sich der Blick auf die bildende Kunst. Was bedeutet die Kunst für Kinder? Was erleben Kinder, wenn sie gestalterisch tätig sind? Welche Funktion und Bedeutung hat die bildende Kunst in der Arbeit mit Kindern? Am Ende geht es darum aufzuzeigen, welche Möglichkeiten und Chancen das Malspiel, wie es von Arno Stern verstanden werden will, in der Flüchtlingssozialarbeit mit den Kindern bietet und wo es an seine Grenzen kommt? Ziel ist es herauszuarbeiten, dass das Malspiel, die Ästhetik und die Kunst nicht im Widerspruch stehen, sondern miteinander in Beziehung treten können, und dass das kreative „Spielen“ im Malort sowohl künstlerische, als auch ästhetische Ansätze beinhaltet. Es geht darum, das Malspiel auf eine bestmögliche Weise für die Kinder einzusetzen, um sie auf ihre einzigartige individuelle Art in ihrem Kind sein zu begleiten, zu unterstützen und zu befähigen ihr Leben zu leben und in unserer Gesellschaft anzukommen.

In dieser Arbeit soll ein Weg aufgezeigt werden, in dem sich das „Malspiel nach Arno Stern“ auch als ästhetisches Bildungsangebot verstehen lässt und schon in den Erstaufnahmeeinrichtungen, mit dem Recht der geflüchteten Kinder auf kulturelle Bildung und Partizipation, zum Einsatz kommt. Außerdem soll deutlich werden, was für eine großartige Möglichkeit das Malspiel bietet, um „Unsagbares“ nonverbal ausdrücken zu können.



## **Das Malspiel nach Arno Stern**

Arno Stern wurde in Deutschland als Kind jüdischer Eltern geboren und hat selbst dreizehn Jahre lang auf der Flucht gelebt. Er emigrierte mit seinen Eltern nach der Machtübernahme der Nationalsozialistischen Partei aus Deutschland nach Frankreich. Während des Krieges lebte er als Flüchtling mit seiner Familie in der Schweiz. Nach dem Krieg ist er nach Frankreich zurückgekehrt, wo er bis heute lebt. In den Zeiten der Flucht hat er selbst wenig Schulbildung erfahren. Sterns erste Erfahrungen mit malenden Kindern gehen zurück auf die Arbeit mit Kindern in einem Heim für jüdische Kriegswaisen in Paris im Jahr 1946. Hier entdeckt der 22-jährige Stern, dessen Aufgabe es war, die Kinder zu betreuen, dass Farbe und Papier ihnen als Beschäftigungsangebot genügen. Die Kinder wollen ausschließlich malen. In dieser Arbeit haben das Malspiel und der Malort seinen Anfang gefunden (vgl. Gregor 2015:1).

Nach der Arbeit mit den Kriegswaisen richtet er in den fünfziger Jahren – selbst ein Autodidakt – ein Malatelier in Paris ein, den ersten Malort. Durch das Beobachten der malenden Kinder stellt er fest, dass sie unabhängig voneinander immer gleiche Gebilde auf das Papier bringen. Dies weckt sein Forscherinteresse. Er sammelt Erfahrungen durch Auslandsaufenthalte, indem er Kinder aus Naturvölkern, die keine Bildung erfahren haben, malen lässt und ihre Kinderzeichnungen erforscht. Hieraus entwickelt er die Theorie der zeichnerischen Ursprache des Menschen (vgl. Schmitter 2008: 10). Die im Malort entstehende Spur, gehört laut Stern, einem Universalgefüge an, das von ihm als Formulierung bezeichnet wird. Sie geschieht nach einer eigenen Gesetzmäßigkeit und unterscheidet sich von der Kunst. Die Malspur des Kindes, beginnt im frühen Kindesalter und im geschützten Raum des Malortes kommt es zu einem natürlichen Wiederfinden dieser Äußerung als etwas Eigenständigem (vgl. Stern 2012: 57ff). Stern ist der Begründer der Methode des Ausdrucksmalens. Er ist ein Pionier, der erkannt hat, dass das Malen eine Bedeutung hat. Dabei ist er absolut gegen jede Interpretation des Bildes (vgl. Egger 1991: 28). In seiner Forschung ist Stern sein eigener Auftraggeber. Er wird als Experte für die UNESCO zum ersten internationalen Kongress über Kunsterziehung delegiert und referiert international an Universitäten und Ausbildungsstätten. Es gibt viele Malorte über die Erde verteilt, geleitet von Menschen, die er zu Malleitern/ Malleiterinnen ausgebildet hat. Es fehlt aber eine Vernetzung untereinander. Eine Schule hat sich nicht gegründet und aus seiner Forschung wird eher wahllos zitiert. Stern steht als Theoretiker allein da (vgl. Schmitter 2008: 2). Der heute 92-jährige in Frankreich lebende Stern, gibt noch immer Seminare und bildet Interessierte für das Malspiel aus (vgl. Stern 2/2000-2011: 1).

### *Das Malspiel*

Das Malspiel steht außerhalb der Kunst. Es geht um die Freude am Pinselstrich, am Ganzbei-sich-sein in einem geschützten Raum. Es geht um den Augenblick. Das Hervorbringen einer Spur auf dem Blatt Papier ist ein sinnvolles Spiel (vgl. Stern 2012: 7ff). Ein Spiel mit Farbe und Pinsel. Bilder steigen aus dem Inneren auf, ohne Themenvorgabe. Weder Vor-

kenntnisse noch Begabungen sind notwendig. Der Prozess des Malens steht im Vordergrund, nicht das Ergebnis. Die Bilder werden nicht bewertet und nicht interpretiert. So bleiben die Malenden unbeeinflusst. Freier Ausdruck ist möglich. Die/der Malende begegnet sich selbst, ist ganz bei sich. Die Freude am Malen, am kreativen Erleben zählt. Allen Malenden wird ermöglicht, eine Auszeit in einem geschützten Raum zu erleben, zur Ruhe zu kommen und zu regenerieren. Inneres darf sich im Außen zeigen. Es gibt keinen Vergleich. Es wird nicht über die Bilder gesprochen. Jede/jeder erlebt sich als Einzelne/Einzeller in dem Schutz einer Gruppe. Eine wichtige Rolle im Malspiel nimmt die dienende Haltung des Malspielleiters/der Malspielleiterin ein. Er/sie sorgt für einen guten Ablauf und achtet darauf, dass jede/jeder ohne Unterbrechung ihrem/seinem Malfluss folgen kann. Er/sie unterstützt, greift aber niemals in das kreative Geschehen ein. Es gibt weder Lob noch Tadel. Die Gruppe setzt sich aus zwölf bis fünfzehn Malenden zusammen, die sich einmal wöchentlich für 90 Minuten treffen. Es ist eine offene Gruppe, wo jederzeit jemand aufhören oder neu hinzukommen kann. Die Zusammensetzung der Gruppe ist nicht homogen. Männer, Frauen und Kinder unterschiedlichen Alters kommen zusammen, um zu malen. Diese Konstellation soll möglichst das gegenseitige Vergleichen der Bilder unterbinden. Das Erleben: Ich bin einzigartig, und das, was ich tue ist einzigartig, stehen im Vordergrund. Die entstandenen Bilder verlassen den Raum nicht, sie verbleiben im Malort. So sind sie sicher vor Beurteilungen von außen. Jede/jeder malt ausschließlich für sich selbst (vgl. Stern 2012: 14).

#### *Der Malort*

Der Malort ist ein geschützter Raum, ein Ort der Geborgenheit, der Absonderung vom Alltäglichen und Gewohnten. Ein Ort, wo geschehen kann, was aus innerer Notwendigkeit heraus entstehen will (vgl. Stern 2012: 9). Es ist ein großer, fensterloser und gut ausgeleuchteter heller Raum, ohne Mobiliar und ohne Tageslicht und Blick nach außen. So ist die Atmosphäre immer gleichbleibend, unabhängig von der Tageszeit und der Jahreszeit. Es dringt keine Störung von außen in diesen geschützten Raum. Er ist immer gleich. Das hilft den Malenden bei sich anzukommen und sich zu öffnen. Gemalt wird im Stehen auf großen weißen Papierbögen, die an den mit weichem Pappelholz ausgekleideten Wänden mit Reißbrettstiften befestigt werden. Durch die stehende, aufrechte Körperhaltung wird freier Ausdruck möglich und die/der Malende steht offen vor ihrem/seinem Blatt. Dies unterstützt den Bildprozess, ermöglicht es aber auch, eine Distanz zum Bild einzunehmen. In der Mitte des Raumes befindet sich der Palettentisch mit 18 leuchtenden hochwertigen Gouachefarben und je drei verschiedenen Pinseln und einem Wasserglas für jede Farbe. Durch die Anordnung des Palettentisches in der Mitte des Raumes und dem Malen auf Papierbögen an den Wänden kommt es zu einem ständigen Wechsel zwischen dem Arbeiten an dem Bild und der erneuten Farbaufnahme am Palettentisch. Es ist Bewegung im Malort. In der Mitte des Raumes treffen sich die Malenden, um dann erneut auf ihr Bild zuzugehen. Die Farbspuren an den Wänden und der Palettentisch geben dem Raum eine einmalige Stimmung. Es ist ein Ort der Beständigkeit, ein Ort, der sich nicht verändert und an den man gern zurückkehrt (vgl. Stern 2012: 13 ff).



### *Sterns Aussagen über das Malspiel*

Stern betont, dass das Malspiel außerhalb der Kunst steht. Es dient nicht dem Zweck der Mitteilung, sondern es geht, um die Entstehung einer spontanen Spur. Bei Stern hat höchste Priorität, dass im Malort nichts bewertet oder gedeutet wird. Es geht für ihn in der spontanen Malerei nicht um Ästhetik, nicht um eine Botschaft und nicht um Kommunikation. Die Kinder arbeiten weder künstlerisch, noch teilen sie etwas mit. Das Geschehen auf dem Bild ist für niemanden bestimmt. Stern betont, dass Personen nirgends sonst ein Spiel erleben, das dem eigenen Rhythmus entspricht, wie beim Malspiel. Das eigentliche Ziel ist die Entwicklung der Persönlichkeit und das Erreichen einer Ausgeglichenheit, die vor vielen Gefahren bewahren soll (vgl. Stern 2012: 20 f). All seine Erkenntnisse beruhen auf Sterns eigenen Beobachtungen. Die ersten Malkinder waren, wie er ohne Schulbildung – unverbildet, und sie kamen aus schwierigen Umständen. Sie konnten sich hoch konzentriert ganz in ihr spontanes Tun versenken. Er beobachtete ein friedliches Nebeneinander, das in der Gruppe eine stützende Wirkung zeigt. Das Entstehen eines Bildes, frei von jeder Wertung, scheint zur Selbstachtung beizutragen. Der respektvolle Umgang miteinander wirkt sich sozial positiv auf die Gruppe aus. Der immer gleiche Ablauf im Schutz des Malortes schafft Vertrauen und hat positive Auswirkungen auf die psychische Gesundheit und das Wohlergehen. Stern widerspricht dem Sinn des Zeichenunterrichts. Für ihn ist jede Belehrung nicht nur überflüssig, sondern auch schädlich. Alles geschieht zu seiner Zeit von selbst. Belehrung zerstört Unbefangenheit. Der Malprozess kann zwar heilende Wirkung haben, ist jedoch weder Therapie noch Kunst. Der Malprozess lässt die Malenden zu ihrer Kreativität zurückfinden und gibt Sicherheit (vgl. Gregor 2015: 1ff). Beim Malprozess im Malort wird alles Fremde losgelassen, wie Angelerntes und Anerzogenes, um in eine Haltung von Hingabe zu gelangen, die eigene Impulse hervorbringt und den authentischen Kern sichtbar werden lässt. Die Bilder im Malort sind keine verschlüsselten Botschaften, die entschlüsselt werden sollen. Sie werden so gelassen, wie sie sind (vgl. Stern 1978: 12). Stern sagt, dass das Einlassen auf dieses Spiel einer Auswanderung gleichkommt. Alte (Wert-)Vorstellungen müssten weichen, um frei zu werden für diese andersartige Äußerung. Er meint, Gelerntes zu vergessen ist schwierig, weil man sich daran gewöhnt hat, und es nicht mehr hinterfragt. Der Entschluss, alles hinter sich zu lassen und frei zu werden von Angelerntem, gleiche einer Auswanderung. Er fordert die Kinder dazu auf, die Welt zu verlassen, in der sie leben, alles aufzugeben und ihm in eine andere Welt zu folgen, wo nichts so ist, wie sie dachten und alle Werte ganz andere sind. Sein Fazit ist, dass es schwer fällt in einer alten Umwelt neu zu werden (vgl. Stern 1978: 53 f). Er grenzt sich bei der Entstehung der Malspur im Malspiel entschieden von der Kunst ab. In seinem Verständnis von Kunst geht es um das Kunstwerk als Resultat. Beim Entstehen der Malspur geht es um ein Ausfließen lassen. Frei von der Notwendigkeit der Kommunikation geschieht Ausdruck. Die Bilder dienen nicht der Botschaftsvermittlung und werden nicht instrumentalisiert (vgl. Stern 1996: 128 ff). Stern behauptet, dass die/der Malende im Malort kein Sender ist und sie/er somit das von ihm Gemalte auch nicht empfangen kann. Die Malspur ist frei davon für jemanden verständlich zu sein. Sie dient nicht dazu Gefühle, Empfindungen oder Gedanken auszulösen (vgl. ebd.: 17).

Kinder haben laut Stern die Erfahrung gemacht, mit ihrem Bild zu gefallen und Aufmerksamkeit zu bekommen. Hierbei besteht nicht das Interesse an dem Gemalten, sondern das Gemalte wird instrumentalisiert, indem ihm von außen eine Bedeutung zukommt. Daraus folgt, dass das Ergebnis zählt und nicht das Geschehen des Malens. Im Malort liegt aber genau auf dem Geschehenlassen der Fokus. Es geht um ein Gewähren- und Seinlassen (vgl. Stern 1978: 126). In einem Zitat Sterns heißt es: „Im Raum des Blattes entwachsen der Gebärde des Kindes Gebilde, die seine Geschöpfe sind. Das Kind ist mit einem jeden verbunden, so als seien sie lebendige Teile seines Wesens. Was sich im Raum des Blattes abspielt, geschieht in Wirklichkeit im Wesen des Kindes. Deshalb betrachtet es seine Geschöpfe auch nicht mit dem Blick eines Außenstehenden, eines Beurteilenden. Es stimmt dem Geschehen rückhaltlos zu.“ (Stern 2005: 70).

Die Malenden sind produzierend und keine passiven Empfänger. Es steht niemand über ihnen, der inhaltliche Vorgaben macht. Das Resultat ist kein Werk, sondern ein Prozess des ständigen Ausfließen-Lassens. Es geschieht Ausdruck, jenseits von Kommunikation (vgl. Steinlechner 2009: 4 f).

### *Argumente für die Öffnung des Malspiels*

Mit den folgenden Ausführungen werden Aspekte benannt, die dazu dienen sollen, den engen Rahmen, bzw. die Regeln, die Stern seinem Malspiel gibt, aufzubrechen und sie hin zur Ästhetik und Kunst zu öffnen. Die folgenden Beiträge versuchen zu belegen, dass sowohl die Ästhetik als auch die Kunst im Malspiel zu finden sind.

Friedrich Schiller sagt: „Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“ (Schiller 2000: 62, 15. Brief). Laut Schiller sind die Schönheit, sowie die ästhetische Kultur nicht zweckgebunden. Sie müssen weder Wahrheiten finden, noch Pflichten erfüllen. Aber sie ermöglichen dem Menschen Freiheit und geben ihm Würde. Dies ist das höchste Gut eines Menschen (vgl. Schiller 2000: 83 f, 21. Brief). Mit diesen Aussagen Schillers, der als einer der Begründer der ästhetischen Erziehung gilt, wird Sterns Aussage, es gehe bei spontaner Malerei nicht um Ästhetik, widersprochen. Die Aussagen Schillers zu Spiel, Freiheit und Würde finden sich auch im Malspiel wieder. John Dewey, als Begründer der ästhetischen Erfahrung sagt über die Kunst, dass sie alle Hüllen fallen lässt, die den Ausdruck der Dinge der Erfahrung verbergen. Die Kunst belebt neu und macht fähig, sich selbst zu vergessen, indem man sich im Vergnügen wiederfindet, die Welt um sich in ihren verschiedenartigen Eigenschaften und Formen zu erfahren (vgl. Dewey 2003: 123). Auch in dieser Aussage sind Aspekte enthalten, die die Malenden im Malspiel erleben und somit ist die Kunst, wie sie von Dewey verstanden wird, kein Gegensatz zum Malspiel. Dima Zito und Ernest Martin sind der Ansicht, dass gerade künstlerische Ausdrucksmöglichkeiten wie das Malen, eine Auseinandersetzung mit eigenen Gefühlen ermöglichen und dies wirkt sich positiv in der Verarbeitung von Erlebnissen aus (vgl. Zito/Martin 2016: 86). Birgit Dorner sagt, dass die Lebensgeschichte sich über den Gestaltungsprozess äußert. Es ist Arbeit an eigenen inneren Bildern und macht unser Denken in Bildern bewusst. Während des Gestaltungsprozesses liegt der Schwerpunkt auf der nonverbalen Auseinandersetzung. Aus dem Bild heraus kann sich verbale Kommunikation entwickeln.

Ebenso können Emotionen und Unterbewusstes mitgeteilt werden, oft stärker als durch Worte. Der bildnerische Prozess ist aktiviert. Selbstheilungskräfte, Reflexions-, Kommunikations- und Handlungskompetenzen erweitern sich (vgl. Dorner 2004: 91 f). Sowohl Zito und Martin, als auch Dorner weisen auf Chancen hin, die im Gestaltungsprozess des Malens liegen und weit über die Annahmen Sterns hinausgehen. Sie weisen darauf hin, dass durch den Prozess des Malens, eine Auseinandersetzung mit eigenen Gefühlen und der Verarbeitung von Erlebnissen möglich ist. Hier liegt ein Widerspruch zu den Aussagen von Stern, der betont, dass es im Malspiel nicht um den Zweck der Mitteilung gehe, sondern ausschließlich um die spontane Spur. Die Kinder arbeiten nach Stern weder künstlerisch noch teilen sie etwas mit. Das Entstehen einer spontanen Spur beim Malen, schließt nach diesen Ausführungen, eine Mitteilung der Malenden nicht grundsätzlich aus. Wo Ausdruck geschieht, ist auch Mitteilung möglich.

Diese hier genannten Aussagen bilden nur einige Ansätze, die zeigen, dass das Malen im Malspiel und im Finden der natürlichen Spur eben auch Wahrnehmung und Kunst ist. Ästhetische Bildung geschieht. Es soll hier nicht darum gehen, das Malspiel, in seiner jetzigen, von Stern gewollten Art, zu kritisieren. Vielmehr liegt der Fokus darauf, Chancen und Möglichkeiten aufzuzeigen, die über den vorgegebenen Rahmen des Malspiels hinaus, durch eine Öffnung für die Kinder möglich werden. Das Begleitete Malen, als ein Beispiel einer Öffnung, in Anlehnung an Sterns Malspiel, schließt sich an.

#### *Einsatzmöglichkeiten des Malspiels*

Hier wird eine der Möglichkeiten aufgezeigt, in welche Richtung sich das Malspiel entwickeln kann. Bettina Egger hat das Begleitete Malen als Konzept in Anlehnung an Arno Sterns Malspiel entwickelt. Es zählt zu den humanistischen Kunsttherapieformen. Dabei sind die Bedeutung des Malprozesses und die Auseinandersetzung mit dem Bild wesentlich. Die Arbeit findet während des Malprozesses statt. Der/die Malende bestimmt Bildinhalt und Form und gibt so das Tempo und die Richtung vor. Durch die aktive Auseinandersetzung beim Malen mit dem Bild entsteht eine Beziehung, die sich im Malprozess verwandelt. Eggers ist davon überzeugt, dass die/der Malende zuerst malt und dann sieht und nicht umgekehrt. Das Begleitete Malen stellt die Hingabe ans Malen und die Aufmerksamkeit für das Bild in den Mittelpunkt. Die Malenden haben die Möglichkeit der Auseinandersetzung mit sich selbst. Eine Verarbeitung und Veränderung von Sichtweisen wird möglich. Dies geschieht entweder durch die Spiegelung des eigenen Verhaltens während des Malprozesses, oder der Malprozess selbst dient als Übungsplatz für neue Handlungsmöglichkeiten. Die dienende Rolle der Malleiterin/des Malleiters ist unaufdringlich und wirksam. Sie/er ist da, wenn sie/er gebraucht wird und unterstützt. Sie/er hat darauf zu achten, dass die/der Malende die Beziehung zu dem Bild nicht verliert. Weil Lob und Kritik abhängig machen, werden die Bilder nicht bewertet, aber Empfindungen gegenüber den Bildern dürfen zum Ausdruck gebracht werden. Diese Form der Ausdrucksmalerei findet in einem Malatelier statt, wie Stern ihn als Malort konzipiert hat. Der Malort gibt den äußeren Rahmen vor, in dem sich die Persönlichkeit entfalten kann. Prinzipien sind, dass die Bilder im Atelier bleiben, um sie nicht Interpretationen von außen auszusetzen. Jede/jeder malt für sich und es werden keine Fragen über die Bilder der anderen gestellt. Es wird um jedes Bild gerungen, keines wird zerstört. Außerdem lenkt

nichts ab und es ist ruhig im Raum. Egger selbst hat sich von Stern zur Malleiterin ausbilden lassen und u.a. darauf aufbauend ihr Konzept entwickelt (vgl. Egger 1997: 196 ff). Dieses Beispiel zeigt, dass sich, durch die unterstützende Haltung des Malleiters/der Malleiterin und der Möglichkeit der Malenden über ihre Empfindungen beim Malen zu sprechen, eine neue Dimension für die Malenden eröffnet. Sterns Ansätze sind im Begleiteten Malen aufgenommen und erfahren hier eine Öffnung.

Auch Maria Montessori hat in ihren Schulen im ästhetischen Bereich Ausdrucksräume geschaffen und den Malraum nach der Konzeption von Arno Stern in ihre pädagogische Arbeit mit aufgenommen. Sie sagt darüber, dass das Malatelier eine vorbereitete Umgebung schafft, indem es ein eigens für das Malen gestalteter Raum ist, der klare Strukturen hat. Ein Raum des Spielens, des Erlebens und des Lernens. Ein Ort mit Aufforderungscharakter. Durch die besondere Ausstattung wird das Kind zum eigen Tun eingeladen. Die vorbereitete Umgebung macht das Kind neugierig sich mit den Materialien auseinander zu setzen. Es gibt weder Bücher noch Spielzeug in dem Raum. Er soll allein zum Malen anregen, ohne die entstehenden Bilder zu beeinflussen (vgl. Studer 2003: 21). Dies ist ein weiteres Beispiel dafür, wie die Konzeption Arno Sterns aufgenommen und in die Arbeit anderer integriert wird.

Da das Malspiel in der Arbeit mit geflüchteten Kindern auch als ästhetisches Bildungsangebot verstanden werden soll, gibt diese Arbeit sowohl Einblicke in die Geschichte der ästhetischen Bildung als auch in die, der bildenden Kunst. Zuvor geht es jedoch um die Lebenssituation von geflüchteten Kindern nach ihrem Ankommen in Deutschland.



## Die Situation von geflüchteten Kindern

### *Lebensumstände von geflüchteten Kindern*

Begleitete Kinder und Jugendliche werden nach § 14 a Asylgesetz gemeinsam mit ihren Eltern erfasst und behandelt. Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge (UMF) werden im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe untergebracht. Sie werden dem örtlich zuständigen Jugendamt übergeben. Sie gehören nicht zu dem Personenkreis in den Erstaufnahmeeinrichtungen (vgl. BAMF 2014: 28). Die Unterbringung der Kinder in Erstaufnahmeeinrichtungen ist sehr beengt. Oft leben Familien zusammen in einem Raum. Kinder und Jugendliche haben keinerlei Privatsphäre. Kinder haben keine Räume, in denen sie für sich sein können. Aufgrund der hohen Belegungszahlen bedeutet dies für Kinder, dass sie nach ihrer Ankunft in Deutschland mit gänzlich unbekanntem Personenkreis auf engstem Raum untergebracht sind (vgl. Berthold 2014: 32). Festzuhalten ist, dass es in den Unterkünften an angemessenen Freizeitmöglichkeiten fehlt, sowie an Schutzräumen und der Möglichkeit des Rückzugs. Dazu kommen zum Teil fremdenfeindliche und gewaltbereite Umwelten. In den meisten Einrichtungen gibt es, neben dem Sicherheitsdienst, Verantwortliche aus der Verwaltung, die auch als Ansprechpartner für die Bewohner/Bewohnerinnen fungieren. Für die Erziehung und Förderung der geflüchteten Kinder – so die Idee – sollen die Eltern die Verantwortung tragen. Dies bedeutet, dass eine systematische pädagogische Betreuung, sowie eine Förderung und Unterstützung der Kinder nicht vorgesehen ist. In vielen Einrichtungen kommt es zu zivilgesellschaftlichem Engagement, aber es fehlt eine professionelle Begleitung und Unterstützung durch qualifiziertes Fachpersonal (vgl. BMFSFJ 2017:450 ff).

### Das Leben in den Unterkünften

In Erstaufnahmeeinrichtungen leben die Kinder in einem Spannungsfeld: Wird der Asylantrag positiv entschieden, bekommen ich und meine Familie eine Aufenthaltserlaubnis? Was kommt nach der Unterbringung in dieser Einrichtung? Durch die angespannte emotionale Situation in den Unterkünften und die traumatischen Erlebnisse im Heimatland oder/und auf dem Fluchtweg kommt es nicht selten zu auffälligen Verhaltensweisen, wie Rückzug, Depression, Ausgrenzung oder Aggressionen untereinander. Besonders betroffen von dieser Situation sind die Kinder und Jugendlichen. Heinz Kindler spricht von der Gefahr einer institutionellen Diskriminierung bei Kindern durch häufige Fremdunterbringung. Es fehlen kulturell kompetente Fachkräfte. Posttraumatische Belastungsstörungen nehmen zu, weil sie nicht zeitnah behandelt werden. Die behördlich gestaltete Lebensumwelt und die Unsicherheit des Aufenthaltes belasten die Kinder zusätzlich. Durch Unterbringung auf kleinem Raum kommt es zu sexuellen Übergriffen und Gewalt gegen Kinder (vgl. Kindler 2014: 2 ff). Christian Peucker kritisiert, dass begleitete Kinder und Jugendliche, anders als die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge, häufig nicht durch die Kinder- und Jugendhilfe unterstützt werden. Es fehlen Konzepte in der Jugendhilfeplanung (vgl. Peucker 2014: 2 f). Partizipation ist wichtig für die Würde eines jeden Menschen sagt Leonie Wagner. Auch sie weist auf die Benachteiligung von begleiteten Kindern und Jugendlichen hin, deren Bedürfnisse nicht hinreichend beachtet werden. Sie fordert einheitliche Mindeststandards unter qualifizierter Trägerschaft und eine fachliche Betreuung von 1:50 und den sofortigen Zugang

zu Bildung, der ihnen nach Artikel 28 der UN-Kinderrechtskonvention zusteht (vgl. Wagner 2017: 7 ff).

#### Ihre Rolle in den Familien

Flüchtlingsfamilien stehen unter einem enormen Druck. Kinder übernehmen Rollen und Verantwortlichkeiten der Eltern, eigene Lebensvorstellungen stoßen auf Realitäten vor Ort. Ausgelöst durch die Flucht gibt es einen Bruch in der Biographie. Kinder sind fluchtbedingt stark auf die Kernfamilie zurückgeworfen. Bislang gelebte familiäre Werte werden oft erschüttert. Die starken, schützenden Eltern werden nun als hilfesuchend und hilfsbedürftig erlebt. Fürsorge, Betreuung und Erziehung sowie Erfahrungen in und mit der Umwelt als wichtige Voraussetzung für die Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes sind oft nicht gegeben. Flüchtlingskinder müssen zugleich Erwachsene und Kinder sein. Sie fungieren oft als Dolmetscher bei Behördengängen, da sie im Spracherwerb schneller sind als ihre Eltern. Mit dem Inhalt dieser Gespräche sind sie oft überfordert. Da sich Eltern selbst neu orientieren müssen, können sie ihren Kindern keine Orientierung geben. Dadurch sind geflüchtete Kinder stark auf sich allein gestellt (vgl. Berthold 2014: 32 f).

#### Das Risiko einer Traumatisierung

Ein weiterer Aspekt sind die Belastungen, denen Flüchtlingskinder ausgesetzt sind. Traumatische Situationen in ihren Heimatländern, wie Trennung von Angehörigen und das Erleben von Krieg, der Fluchtweg unter anderem auf kleinen überfüllten Booten im Meer und nach der Flucht, die ungesicherten Bedingungen in Flüchtlingslagern, mit all ihren möglichen Risiken wirken sich destabilisierend aus. Die Wahrscheinlichkeit einer posttraumatischen Belastungsstörung bei Flüchtlingen liegt zehnmal höher als beim Durchschnitt der Bevölkerung (vgl. Zito/Martin 2016: 26 ff). Die Psychologen Ruf, Schauer und Ebert stellen fest, dass fast alle, der von ihnen untersuchten begleiteten geflüchteten Kinder, wiederholt traumatische Ereignisse erlebt haben und ein Fünftel von ihnen mit einer posttraumatischen Belastungsstörung reagiert. Wichtig wäre ein zeitnahes psychotherapeutisches Angebot, um einer Chronizität vorzubeugen, die zu langfristig negativen Folgen der psychischen Gesundheit führen kann. Bis zu 50% der begleiteten Kinder in Flüchtlingsunterkünften reagieren mit psychischen Auffälligkeiten (vgl. Kindler 2014: 10 f).

Hier wird ein deutliches Bild von den Belastungen der Kinder und den Missständen in den Unterkünften gezeichnet. Es besteht dringender Handlungsbedarf. Jedes Kind hat ein Recht auf gute Lebensbedingungen, die es in der Entwicklung seiner Persönlichkeit unterstützen und eine Stabilität und Sicherheit für seinen Alltag und seine Zukunft schaffen. Partizipation und Bildung von Anfang an, wie sie in Artikel 28 der Kinderrechtskonvention gefordert werden, sind dafür unerlässlich. Es müssen Rahmenbedingungen geschaffen werden, die sich auf die Menschenrechte gründen und die Rechte der Kinder sichern.

#### *Anforderungen an die Flüchtlingssozialarbeit*

Flüchtlingssozialarbeit steht in der Verantwortung Asylsuchenden, also Erwachsenen wie Kindern, ein menschenwürdiges, selbstverantwortliches Leben während ihres Aufenthaltes in Deutschland zu ermöglichen und trägt zum Erhalt des sozialen Friedens bei. Sie achtet auf

ein rechtsstaatlich faires Verfahren und dass der Zugang zum Rechtssystem erhalten bleibt (vgl. Liga der Freien Wohlfahrtspflege in Sachsen 2013: 1). Soziale Dienste sind im Jahr 2015 durch die große Zahl ankommender geflüchteter Menschen extrem herausgefordert. Man geht allein von 340.000 geflüchteten Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus. Strukturen, Institutionen und Verfahren sind hiermit überfordert. Es kommt häufig zu Improvisationen und Ersatzlösungen. Gebündelte Erfahrungswerte der Fachkräfte liegen bislang nur vereinzelt vor. Außer der belastenden und existenzbedrohenden Lebenslage gilt für die jungen Geflüchteten vor allem, dass sie an erster Stelle Kinder und Jugendliche sind (vgl. BMFSFJ 2017: 445 f). Die geflüchteten Familien werden von den Ländern auf die Kommunen in Erstaufnahmeeinrichtungen verteilt und von Flüchtlingssozialdiensten betreut. „Für diese Dienste gibt es weder eine verbindliche Verpflichtung noch bundesweite Anforderungen noch eine professionspolitische Debatte“ (Schirilla 2017: 303). Die Träger sind frei in der Ausgestaltung. Bei der Flüchtlingssozialarbeit in Erstaufnahmeeinrichtungen geht es um eine ganzheitliche Betreuung der Flüchtlinge, dazu gehört das Schaffen eines strukturierten Tagesablaufs, Konfliktvorbeugung und -bewältigung, Bildungsangebote wie Deutschkurse, Behördenkontakte, Ehrenamtskoordination, Mitgestaltung von Antidiskriminierungsprojekten u.a. Einen weiteren Schwerpunkt bilden die Beratungsstellen der Kommunen. Hier geht es um die Integration in Schule und/oder Beruf, Begleitung und Beratung im Asylverfahren und der Hilfestellung bei somatischen und psychischen Problemen. Weitere Ziele sind, eigene Ressourcen zu aktivieren, seine Rechte (Asyl-, Aufenthalts-, Sozialrecht) kennenzulernen und sich mit verschiedenen Gruppen im sozialen Umfeld zu vernetzen.

Flüchtlingssozialarbeit, die dem Anspruch als Menschenrechtsprofession gerecht werden will, ist immer auch Menschenrechtsarbeit und politische Arbeit (vgl. ebd.: 303 f). In den Erstaufnahmeeinrichtungen haben die Geflüchteten den Status einer Asylbewerberin/eines Asylbewerbers, die/der sich im Asylverfahren befindet. Hier bilden das Aufenthaltsgesetz, das Asylverfahrensgesetz und das Asylbewerberleistungsgesetz den rechtlichen Rahmen. In dieser Phase sind das Ankommen und der ungeklärte Status eine große emotionale Herausforderung für eine Jede/einen Jeden. Dies gilt auch für die Kinder und Jugendlichen. Wie anfangs erwähnt fehlen pädagogische Fachkräfte für die Kinder. Die Erziehung und Förderung der geflüchteten Kinder soll von den Eltern selbst geleistet werden. So finden meistens ehrenamtliche Kinderbetreuungen und von ihnen initiierte Freizeitangebote statt. Es fehlt eine professionelle Begleitung und Unterstützung der Kinder, die sie in ihrer Entwicklung fördern und unterstützen, die sie schützen und dafür Sorge tragen, dass ihr Recht auf Partizipation, Bildung und Integration möglich wird.

### *Rechte von geflüchteten Kindern*

In einer aktuellen Stellungnahme der Bundesregierung zum 15. Kinder- und Jugendbericht heißt es u. a.: Geflüchtete Kinder in den Unterkünften haben ein Recht auf gewaltfreies Aufwachsen. Sie haben ein Recht auf den Zugang zu Bildungs- und Freizeitangeboten. Dazu gehören auch entsprechende Raumgestaltungen, die für Spiele, Erholung und Bildung als auch für gesundheitliche und psychosoziale Unterstützung genutzt werden können. Für den Schutz der Kinder und die Entwicklung ihrer Persönlichkeit ist das Bereitstellen von qualifiziertem Personal notwendig (vgl. BMFSFJ 2017: 23). Außerdem haben geflüchtete junge



Menschen ein Recht auf Transparenz, dazu gehört ein Wissen über ihre Rechte, ihre Perspektiven und Chancen in Deutschland. Sie benötigen Schutz vor rassistischen Übergriffen und vor Diskriminierungen (vgl. ebd.: 486 f).

Bei dem Recht auf Integration geht es darum, Strategien zu entwickeln, die von der Erstversorgung der Geflüchteten zu Integration und Teilhabe führen. Wir leben in Deutschland in einer kulturellen und religiösen Vielfalt. Menschen mit unterschiedlichen Hintergründen leben in direkter Nachbarschaft zusammen und sind aufeinander angewiesen. Ziel von Integration ist, dass das Zusammenleben in seiner Vielfalt in der Gesellschaft gelingt. Wichtig sind Öffnungen von Einrichtungen und Angeboten für alle Menschen, die in Deutschland leben, also auch für die Geflüchteten. Es geht u. a. um Bildungs- und Kultureinrichtungen. Hierdurch entstehen Möglichkeiten zu Partizipation und somit auch zu Integration (vgl. Robert Bosch Stiftung o.J: o.S.).

### Recht auf Partizipation

Dazu zählt gleiches Recht und Partizipation für alle Kinder und Jugendlichen nach §1 SGB VIII mit dem Auftrag gute Lebensbedingungen für alle jungen Menschen zu schaffen, unabhängig von ihrem Status. Hieraus resultiert Handlungsbedarf in den Kommunen. Kinder müssen als Kinder mit eigenen Interessen wahrgenommen werden. Sie benötigen mehr Raum. Sie sollten die Möglichkeit haben, außerhalb der Familie Bindungen aufzubauen durch den Zugang zu Schulangeboten, Freizeitmöglichkeiten und Vereinen. Der Zugang zu kulturellen und sportlichen Aktivitäten sollte erleichtert werden, um den geflüchteten Kindern ein Ankommen zu ermöglichen. Vereine und Zivilgesellschaft sollten für die Belange der Kinder sensibilisiert werden, da sie eine wichtige Rolle bei der Aufnahme und Integration in die Gesellschaft spielen (vgl. Berthold 2014: 32 ff).

### Recht auf Bildung

Die Bildung hat bei der gesellschaftlichen Integration einen hohen Stellenwert. Es besteht ein breiter Konsens, geflüchteten Kindern Zugang zu Bildungsangeboten zu gewähren. Bildungszugang wird auf vielfältige Weise in politischen Prozessen thematisiert. Dies bedeutet für Erstaufnahmeeinrichtungen, dass es Bildungsangebote gibt, die den Einstieg in das Erlernen der deutschen Sprache möglich machen. Diese Angebote sind jedoch meist auf Erwachsene zugeschnitten (vgl. Berthold 2014: 50). Für geflüchtete Kinder führt der mehrmonatige Verbleib in Erstunterkünften zu großen Zeitverzögerungen gegenüber dem Besuch von Kindertagesstätten oder Schulen. Hier sollte eine Zeit von drei Monaten nach ihrer Ankunft nicht überschritten werden. Eltern in den Unterkünften sollten über den Zugang zu frühkindlichen Bildungsangeboten für ihre Kinder informiert werden. Es sind Angebote von flächendeckenden Vorbereitungsklassen notwendig. Dies ist ein wichtiger Schritt, um Segregationstendenzen zu vermeiden. Investitionen sind wichtig, damit geflüchtete Kinder und Jugendliche nicht in wenigen Jahren zu den Verlierern unserer Gesellschaft gehören. Zudem gehört zu einer gelingenden Integration auch eine Gesellschaft, die bereit ist Geflüchtete aufzunehmen (vgl. Robert Bosch Stiftung 2017: o.S.).

Gegenüber dem Bildungszugang zu Schulen und Kindertagesstätten, fehlt den ästhetischen Bildungsangeboten diese Verankerung politisch und gesellschaftlich. Die Bundesvereinigung Kultureller Kinder- und Jugendbildung e.V.(BKJ) setzt sich für die umfassende Umsetzung der Kinder- und Jugendrechte für geflüchtete Kinder und Jugendliche ein. Sie beschreibt die Verantwortung Kultureller Bildung, auch im gesamtgesellschaftlichen Entwicklungsprozess und formuliert konkreten Handlungsbedarf. Geflüchtete haben dieselben Rechte wie alle jungen Menschen. Einrichtungen aus dem Bereich der kulturellen Bildung haben eine langjährige Praxiserfahrung mit geflüchteten Kindern, die zeigen, wie wertvoll eine Beschäftigung mit künstlerischen Prozessen in dieser herausfordernden Lebenssituation ist. Die Kinder, die sich sprachlich noch schwer verständigen können und für die die Umgebung fremd ist, können über künstlerische Ausdrucksformen Wege finden, sich mit Unbekanntem auseinander zu setzen. Zusätzlich findet eine Auseinandersetzung mit dem Erlebten, den eigenen Gedanken und Gefühlen statt. So können sie künstlerisch ausdrücken, wofür ihnen Worte fehlen. Auf diesem Weg werden sie mit ihrer Geschichte gesehen und gehört. Sie haben eine Gegenwart und eine Zukunft. Dadurch ist es sowohl Beheimateten wie auch Geflüchteten möglich, persönliche Fähigkeiten, Talente, Stärken und individuelle und kulturelle Prägungen einzubringen und gemeinsam neue Kulturformen zu schaffen. Durch diesen Prozess wird Orientierung und Identitätsbildung unterstützt. Soziales Bewusstsein wächst so unabhängig davon, ob man hier geboren, zugewandert oder hierhin geflohen ist (vgl. BKJ o.J.: 2).

Ästhetische Bildung hat in unserer Gesellschaft an Bedeutung gewonnen. Über die kulturelle Bildung ist in der Agenda der zweiten UNESCO-Weltkonferenz im Jahr 2010 zu lesen, dass kulturelle Bildung als Grundlage einer ausgewogenen kognitiven, kreativen, emotionalen, ästhetischen und sozialen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und lebenslangem Lernen verstanden werden will. Im Deutschen Bundestag legte die Kommission „Kultur in Deutschland“ 2007 konkrete Handlungsempfehlungen vor und unterstrich die Relevanz der ästhetischen bzw. kulturellen Bildung. Doch nicht alle Menschen haben die gleiche Chance sich künstlerisch-ästhetisch zu bilden, somit kommt es zu Ausgrenzungen statt zu Partizipation am kulturellen Leben. Die Chancen auf Anerkennung und sozialer Teilhabe werden erschwert. Dies betrifft auch die geflüchteten Kinder (vgl. Meis 2012: 17 ff). Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) kümmert sich um Benachteiligte und investiert seit 2013 einen Betrag von 230 Millionen Euro in „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“. Diese Programme bieten benachteiligten Kindern und Jugendlichen kulturelle Angebote, die Zugänge zu Bildung und zu gesellschaftlicher Teilhabe ermöglichen. Im Frühjahr 2016 wurde das Programm „KULTUR MACHT STARK PLUS“, das an junge Geflüchtete adressiert ist, mit fünf Millionen Euro ausgestattet. Und im November 2016 haben Bundesministerien zusammen mit dem Deutschen Kulturrat die „Initiative kulturelle Integration“, die sich an Geflüchtete richtet, ins Leben gerufen (vgl. Heinrich 2016: 1).

Wie vom BKJ dargestellt, ist für die geflüchteten Kinder eine Beschäftigung mit künstlerischen Prozessen wichtig und wertvoll. Sie können über künstlerische Ausdrucksformen nonverbal Wege finden sich mit Erlebtem, Unbekanntem und Neuem auseinander zu setzen. Das im Anschluss vorgestellte „Malspiel nach Arno Stern“ in der Arbeit mit geflüchteten Kindern soll einen Einblick in die Vielschichtigkeit dieses ästhetischen Bildungsangebotes

geben. Es soll verdeutlichen, wie wichtig solche künstlerischen Angebote in der Arbeit mit geflüchteten Kindern sind.

### *Das Malspiel als ästhetisches Bildungsangebot für geflüchtete Kinder*

Acht bis zehn Kinder kommen zusammen und alles ist bereit. Farben, Pinsel und großformatiges Papier stehen zur Verfügung. Das Malspiel, das keine Kenntnisse voraussetzt, kann beginnen. Für die Einführung in das Malspiel ist eine Übersetzung wünschenswert, ansonsten treten Gesten an die Stelle der Kommunikation. Als erstes schlüpfen die Kinder in ihre Malkittel und heften mit Unterstützung des Malleiters/der Malleiterin ihr Blatt an die Malwand. Es gibt einige klare Regeln. Beispielsweise ist es wichtig, dass jeder Pinsel für eine Farbe benutzt wird: der rote Pinsel nur für die rote Farbe, der gelbe Pinsel für die gelbe Farbe usw. So vermischen sich die Farben am Palettentisch untereinander nicht und bleiben rein und leuchtend. Die Kinder bestimmen selbst, was sie malen möchten. Es gibt kein vorgegebenes Thema. Die Bilder werden nicht bewertet. Es gibt weder Lob noch Tadel von der Malleiterin/dem Malleiter. Wichtig ist nicht das Ergebnis, sondern der Prozess. Es darf geschehen, was geschehen will, ohne Wertung und Interpretation von außen. Die Malleiterin/der Malleiter dient den Malenden. Sie/er füllt Farben auf, heftet Papiere an, reicht Pinsel und entfernt Tropfen, jedoch greift sie/er niemals in das kreative Geschehen ein. Dieses dienende Dabeisein, ermöglicht es den Malenden sich ohne Ablenkung ganz dem Malen zu widmen und es trägt wesentlich zu einer angenehmen und wertschätzenden Atmosphäre bei. Die Freude am Malen, das Experimentieren und Ausprobieren stehen beim Malspiel im Vordergrund. Ohne Erwartungsdruck dürfen die Kinder im Malort wieder Kind sein und ihrer Kreativität und Spontanität freien Lauf lassen. Immer wieder gehen die Kinder vom Palettentisch in der Mitte des Raumes auf ihr Blatt zu, um es mit Formen, Farben oder Schriftzügen zu füllen. Pinsel und Farben wechseln von Kinderhand zu Kinderhand. Die Kinder sind ganz vertieft in ihr Tun. Es geschieht Ausdruck. Jede/jeder erlebt sich als einzigartig im Schutz dieser Gruppe. Sie bilden eine Gemeinschaft, die sich stützt, ohne zu stören (vgl. Stern 2012: 52 f). Nach neunzig Minuten wird das Malspiel unterbrochen und die Bilder bleiben im Malort. Beim nächsten Malspiel kann das Malen an den Bildern fortgesetzt werden. Das Malspielangebot findet in der Regel einmal wöchentlich statt (vgl. Stern 2012: 14 ff).

Das Malspiel im Malort ermöglicht den Kindern eine Auszeit aus ihrem Alltag in den Flüchtlingsunterkünften. Sie können Kind sein und in ihre eigene Welt eintauchen, ohne dass Erwartungen an sie herangetragen werden oder sie sich mit der fremden Umgebung und der fremden Sprache auseinandersetzen müssen. Eine Zeit ohne Anforderungen von außen im Schutz einer Gruppe und im Schutz des Malortes. Ein Ort, wo Sprache keine Rolle spielt und Raum ist für Kreativität, wie sie jedem/jeder einzelnen individuell entspricht. Ein Raum der Geborgenheit. Es darf geschehen, was geschehen will. Für dieses Erleben bietet das Malspiel im Malort gute Rahmenbedingungen. Und es findet durch die Ausübung des Malspiels in den Erstunterkünften auch Partizipation und kulturelle Bildung statt. Die ersten Gruppenkonstellationen setzen sich anfangs mit Kindern aus der Einrichtung zusammen. Dadurch, dass die Kinder aus unterschiedlichen Ländern zusammenkommen, ist ein erster wichtiger Schritt, sich im Schutz dieser Gruppe kennenzulernen. Später kann das Malspiel auch für die

Kinder vor Ort geöffnet werden. So entstehen integrative Gruppen, in denen sich die Kinder spielerisch begegnen und kennenlernen können.

Im Handlungsfeld der Sozialen Arbeit mit geflüchteten Kindern ist es wichtig Räume zu schaffen, die eine geschützte Atmosphäre bieten und in denen Selbstaussdruck möglich ist. Der Raum soll frei sein von Sanktionen und unterstützendes, konstruktives, verständnisvolles Erleben und Erproben ermöglichen. Dadurch kann Entwicklung und ein sich angstfreies Öffnen stattfinden. Bewertungsfreiheit, offene Gestaltungsprozesse bis hin zu offenen Ergebnissen müssen gegeben sein, damit Grenzen sich verändern können. In diesem geschützten Raum sind Authentizität und Intuition möglich und Selbstbestimmung kann wachsen (vgl. Lützenkirchen 2011: 45 f).

Der Malort ist für die Kinder so ein Raum. Die Kinder können sich auf ihre eigene Reise begeben, in der von ihnen benötigten Zeit und auf ihre individuelle Art im geschützten Raum. Sie können wieder lernen „Ganz bei sich zu sein“, und Freude am eigenen kreativen Tun erleben. Sprachbarrieren spielen keine Rolle und die Kinder haben die Möglichkeit, Erlebtes nonverbal in Bilder fließen zu lassen. Dies alles ist beim Malspiel möglich. Am Malspiel nehmen die Kinder auf eigenen Wunsch teil, sie spielen mit Farben und nehmen ihre Welt sinnlich wahr. Hier geschieht ästhetische Bildung.



## Ästhetische Bildung

### *Die Ästhetische Bildung und ihre Bedeutung*

Ästhetik geht auf das griechische Wort Aisthesis zurück und bedeutet sinnliche Wahrnehmung. Im ästhetischen Erleben wird die sinnliche Wahrnehmung zwischen einer Person und einem Medium zu einem Prozess, der in sich selbst seinen Zweck trägt. Einzig das eigene Wahrnehmen, Empfinden und Erleben sind wichtig. Die Wahrnehmung selbst im Verhältnis zu der Person und dem Subjekt steht im Mittelpunkt. Ein Prozess des Fragens und der Suche nach Ausdruck wird in Gang gesetzt (vgl. Dietrich/Krinninger/Schubert 2013: 16 f). Unter Bildung versteht man einen Prozess der Persönlichkeitsentwicklung, der Hervorbringung und Formung eines Individuums, der ein Leben lang andauert. Beim ästhetischen Modus geht es um die bewusste Wahrnehmung selbst, im Verhältnis zum Subjekt (vgl. Bender, Dietrich 2010: 349 ff). Bildung ist ein Prozess, der in der Wechselwirkung zwischen Welt und Selbst stattfindet, wie es 1792 von Wilhelm von Humboldt beschrieben wird. Was bildet, ist das lernende Subjekt selbst. Was bildet, ist die Situation, in die sich der Mensch freiwillig hineinbegibt. Was bildet, ist der Gegenstand, mit dem sich das Subjekt neugierig und interessiert auseinandersetzt. Bildung ist vor allem Selbstbildung und ist nie abgeschlossen. Solange eine lebendige Wechselwirkung zwischen Individuum und sozialer Umwelt stattfindet, findet Bildung statt, also lebenslang (vgl. Reinwand-Weiss 2013/2012: 2).

Unser Bildungsverständnis ist ein Erbe der Antike. Es entstand durch Überformung im Christentum. Es kam zu einer Säkularisierung in der Renaissance und zu einer Vernunftorientierung seit der Zeit der Aufklärung. Auf dem Weg zur Aufklärung war Johannes Amos Comenius (1592-1670) ein Kündler der modernen Welt. Er gestand dem Menschen die Möglichkeit zu, die Welt in Ordnung zu bringen und dies sollte durch Erziehung geschehen. Gesellschaftspolitisch war das unerhört kühn. Dazu entwickelte er ein gestuftes Schulwesen, um alle alles gründlich zu lehren. Im 18. Jahrhundert sollten alle Menschen an der Aufklärung teilhaben. Diese Verstandesbildung, die die sittliche Bildung zum Ziel hatte, sollte zu einem paradiesischen Reich des Glücks und der Freiheit führen. Immanuel Kant (1724-1804) sagt über die Aufklärung:

„Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen [...] Sapere aude! Habe den Muth dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! [...] Es ist so bequem, unmündig zu sein.“ (Kant 1784: 481). Das Fremdbestimmtwerden durch Traditionen und Autoritäten soll abgelöst werden durch das Vertrauen in die eigene Kraft der Vernunft und durch die Vermittlung von Wissen. Das pädagogische Jahrhundert, die „Moderne“ hatte begonnen und brachte nach Max Weber drei grundlegende Systeme hervor: Das kulturelle System, das die moderne Wissenschaft, Erziehung und Bildung enthält, das politisch-administrative System mit dem modernen Verfassungsstaat und das ökonomische System, mit der beginnenden kapitalistischen Marktwirtschaft. Die Gesellschaft ist eine Lerngesellschaft. Bildungsgänge werden zur Höherbildung der Menschheit entwickelt. Es kommt in Folge der Industrialisierung aber auch zu negativen Auswirkungen in der Kindheit mit dem Verlust des Menschlichen (vgl. Gudjons 2012: 78 ff). Über die Geschichte der

Bildung gäbe es so viel mehr zu sagen. Das würde aber den Rahmen sprengen und somit wendet sich diese Arbeit wieder der ästhetischen Bildung zu.

Die Inhalte und die Relevanz von ästhetischer Bildung haben schon Platon und Aristoteles in der Antike bewegt. Seitdem werden Sinngehalte einer Erziehung mit und durch die Künste diskutiert. Die Bedeutung des Begriffs Ästhetische Erziehung geht auf Friedrich Schiller (1759-1805) zurück, die Theorie der ästhetischen Erfahrung gründet sich auf John Dewey (1859-1952) (vgl. Dietrich/ Krinniger/Schubert 2013: 22).

### Friedrich Schiller und die ästhetische Erziehung

In „Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen“ (1795) geht es Schiller nicht darum, das Schöne und das Wesen der Ästhetik zu erklären, sondern es geht um die ästhetische Erziehung des Menschen. Es geht nicht um das Kunstwerk, sondern um dessen Wirkung auf den Menschen. Dieses Erkenntnisinteresse verbindet er mit einer Theorie der Freiheit, die sowohl die Bildung des Einzelnen zur Selbstbestimmung einschließt, als auch die Entwicklung hin zu einer demokratischen Gesellschaft (vgl. Dietrich/Krinniger/Schubert 2013: 35). Schiller schreibt über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen, dass ein absolut ästhetischer Zustand dann vorliegt, wenn der Mensch in der Einheit seiner Natur ein vollendetes Ganzes bildet (vgl. Schiller 2000: 67 f, 17. Brief). Das ästhetische Spiel macht Menschen zu humanen Menschen (vgl. ebd.: 67, 16. Brief). Er spricht von einem sinnlichen Trieb und einem Formtrieb in jedem Menschen. Der sinnliche Trieb, der Stofftrieb, strebt nach Veränderung, der Formtrieb verleiht der Empfindung Gesetzmäßigkeit. In der Balance beider Triebe erfährt der Mensch, laut Schiller seine Bestimmung (vgl. ebd.: 47 f, 12. Brief). Der sinnliche Trieb ist lebendige Materie, Sinnlichkeit, Gefühl und Empfindung. Der Formtrieb hat die Aufgabe, dieses unbändige Leben durch den Verstand und die Vernunft zu bändigen. Das Ideal des Formtriebes ist die Vollkommenheit, während es dem Stofftrieb um Glückseligkeit geht. Jeder Trieb in sich ist unverzichtbar. Der Mensch ist ein dynamisches Wesen und existiert im ständigen Wechsel beider Triebe. Schillers Ziel für die Menschheit ist es, die innere Zerrissenheit aufzuheben, und den Menschen mit sich zu versöhnen. Er entwirft ein Konzept der Bildung und nähert sich der Ästhetik. Kultur und Bildung sind notwendig, um beide Triebe in ihre Schranken zu weisen und in die größtmögliche Übereinstimmung zu bringen. Dies beinhaltet zwei Aufgaben, nämlich Passivität und Aktivität, die Welt zu empfangen und in ihr zu bestimmen, sie zu verändern und einzugreifen. (vgl. Dietrich/ Krinniger/ Schubert 2013: 39 ff). Wo findet sich das? Es ist in der Schönheit und Ästhetik zu finden, aber zu allererst im Spiel. „Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“ (Schiller 2000: 62 f, 15. Brief). Im menschlichen Spiel fließen beide Grundtriebe zusammen zu einem Spieltrieb. Abhängigkeit von der sinnlichen Materie mit der Fähigkeit zu gestalten und sich zu vereinen, verbindet Schiller mit der Idee von Schönheit und seiner ästhetischen Theorie. Die Idee des Menschen verbindet sich mit der der Kunst zu einer Theorie der ästhetischen Bildung. Das Lebendige und das Gewordene finden wir in der Kunst (vgl. Dietrich/Krinniger/Schubert 2013: 42 f). Die Schönheit bzw. ästhetische Kultur dient keinem Zweck, sie findet keine Wahrheiten oder erfüllt Pflichten, sie verhilft dem

Menschen aber zu Würde, die es ihm möglich macht, persönliche Freiheit zu erlangen. Dies ist das höchste Gut, das Menschen widerfahren kann (vgl. Schiller 2000: 83 f, 21. Brief).

### John Dewey und die ästhetische Erfahrung

John Dewey (1859-1952) ein amerikanischer Philosoph und Pädagoge macht die ästhetische Erfahrung zum Herzstück eines neuen Kunstverständnisses. Es geht in seiner Theorie darum, zwischen der ästhetischen Erfahrung und den gewöhnlichen Lebensprozessen eine Kontinuität wiederherzustellen. Er bedauert, dass die Kunst für die Gesellschaft kaum eine Rolle spielt. Sie ist exklusiv und ausgesondert aus anderen gesellschaftlichen Erfahrungsräumen. Dies kritisiert er und plädiert für eine Wiederherstellung der Verbindung zwischen Kunst und Leben, wo die Kunst als Gegenstand der Erfahrung genauso wahrgenommen und verstanden wird, wie andere Lebensbereiche auch (vgl. Dietrich/Krinninger/Schubert 2013: 48-51). „Die Kunst reißt die Hüllen herunter, die den Ausdruck der Dinge der Erfahrung verbergen. Stumpf durch Routine werden wir durch sie neu belebt und fähig, uns selbst zu vergessen, indem wir uns in dem Vergnügen wiederfinden, die Welt um uns in ihren verschiedenartigen Eigenschaften und Formen zu erfahren. Sie fängt jede Nuance der in den Dingen befindlichen Ausdrucksfähigkeit auf und ordnet sie zu einer neuen Lebenserfahrung.“ (Dewey 2003: 123). Ein Begriff, der für ihm im Zentrum steht, ist experience. Hier wird der Ausgang, der Prozess und das Ergebnis in der sinnlichen Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umgebung beschrieben (vgl. Klepacki/Zirfas 2013/2012: 8).

Ästhetische Erfahrungen haben laut Schiller und Dewey einen besonderen Bildungssinn. Schiller hoffte auf eine bessere Welt oder zumindest einen besseren Menschen. Dieser Zusammenhang zwischen Ästhetik und Leben wird bis in die Gegenwart diskutiert. Für Dewey sind ästhetische Erfahrungen von großer subjektiver Bedeutung. Sie lassen sich nicht erzwingen. Er betont die Bedeutung der Kunst, wo die Erfahrung als Erfahrung am direktesten und vollständig sichtbar wird (vgl. Dietrich / Krinninger/Schubert 2013: 72 ff).

### *Kinder und die ästhetische Bildung*

Da die geflüchteten Kinder im Fokus stehen, schließt sich eine Erläuterung der ästhetischen Bildung im Kindesalter an. Kinder setzen alle Sinne ein, um die Welt zu verstehen, sich ein Bild zu machen und Beziehungen einzugehen. Je mehr sie alle ihre Sinne einbeziehen, umso intensiver können Kinder empfinden und denken, lernen, Erfahrungen sammeln und Hypothesen über die Welt aufstellen. Dies bedeutet, sie lernen sich zu bilden (vgl. Dreier 2012: 3).

Wenn man will, dass Kinder ihr Leben lang in reichen Welten leben, das heißt, dass sie differenziert wahrnehmen, kommen die Künste ins Spiel. Sie bieten menschliche Wahrnehmung in ihrer komplexesten Art. Gemeinsam ist an den Künsten, dass sie faszinieren. In guter ästhetischer Bildungspraxis sind Kinder und Jugendliche ganz bei dem, was sie tun. Sie verlieren sich ganz in den Gestaltungsprozess und hier geschieht Bildung in einer Wechselwirkung zwischen Ich und Welt, in der Gleichzeitigkeit zwischen Ich-Bildung und Welt-Bildung. Das Besondere der ästhetischen Erfahrung ist, dass sie sich nicht in Routine, Alltag und Selbstverständlichkeiten verliert, sondern sie ist gekennzeichnet durch Fremdheit, Anderssein und Unverfügbarkeit. Das Kind weiß nicht, was ihm geschieht, wenn es spielt. Es macht



aber eine Erfahrung beim Spielen und mit dieser Erfahrung setzt es sich auseinander. Die Künste sprechen unterschiedliche Bereiche menschlicher Bildung an und im Ausprobieren finden die Kinder heraus, wo ihre Interessen liegen und wo sie ihre Stärken entwickeln können. Die Ästhetik unterstreicht die Bedeutung der Wahrnehmungsprozesse, denn was wir wahrnehmen, ist abhängig davon, wie wir wahrnehmen. Ästhetische Bildung präsentiert sich in prozessualen Möglichkeiten. Auf der einen Seite stehen Verknüpfungen und das In-Beziehung-Setzen von Erfahrungen und Imaginationen, auf der anderen Seite steht die Kunst und die Schönheit in ihrer Symbolik. Auch Kinder leben in einer Welt, wie sie sie wahrnehmen. Ein Kind gewinnt von klein auf spielerisch Zugang zu den Künsten und macht sich ihnen vertraut, indem es Möglichkeitsräume zum Kennenlernen und Ausprobieren bekommt (vgl. Liebau 2013:268 f).

### *Ästhetische Bildung in ihrer Vielfalt*

Ästhetische Bildung ist zum einen ein Oberbegriff für pädagogische Praxen, die ästhetische Felder, wie Theater, Literatur, Musik, Kunst etc. zum Gegenstand haben und zum anderen ist es ein Grundbegriff für bildungstheoretische Diskurse, in denen es um Persönlichkeitsbildung in und durch ästhetische Erfahrungen geht. Also bezieht sich ästhetische Bildung nicht nur auf Kunst und Kultur, sondern auf allgemeine Aspekte eines ästhetischen Ich-Weltverhältnisses unter der Frage nach der Bedeutung von Wahrnehmung und Sinnlichkeit. Es geht auch um Verbindungen zwischen Pädagogik und Kultur, zwischen Kunst und Macht und die Auswirkungen auf Bildung und Erziehung. Durch empirische Forschung gestützt, etabliert sich die Überzeugung, dass ästhetisches, kulturelles Lernen notwendig und fruchtbar ist. Dies bezieht sich auf Felder wie Frühpädagogik, Kinder- und Jugendarbeit, Schulpädagogik, Erwachsenenbildung und Arbeit mit alten Menschen und Demenzkranken. Das Erkunden, Verstehen und Erkennen durch ästhetische Bildung wird als wesentlicher Bestandteil des Lernens erkannt. Ästhetische Bildung kann sich an jedem Gegenstand und in unterschiedlichen Sozialformen vollziehen. Ästhetisches Erleben ist in der Welt, begegnet ihr, um in und mit ihr zu handeln (vgl. Dietrich/Krinniger/Schubert 2013: 9 f). Ästhetische Bildung beinhaltet also einen breiten Gegenstandsbereich. Die sinnliche Wahrnehmung, die Empfindung und Erkenntnis richtet sich auf alles, was ästhetisch betrachtet werden kann und bezieht sich nicht nur auf die Künste als Disziplin. Ästhetische Bildung beschreibt Prozesse und Ergebnisse, die sich mit ästhetischen Formen und Gegenständen auseinandersetzen. Jeder Alltagsgegenstand kann zu einem Gegenstand ästhetischer Bildung werden (vgl. Reinwand-Weiss 2013/2012: 3).

### *Ästhetik und ihr Zugang zur Sozialen Arbeit*

In der Wissenschaft von Ästhetik finden sich zwei Bedeutungen: Ästhetik als Lehre von der menschlichen Sinneswahrnehmung, die alles enthält, was unsere Sinne beschäftigt und unser Bewusstsein prägt und Ästhetik in Bezug auf die Schönheit eines Gegenstandes, als Theorie und Praxis der Kunst. Diese Unterscheidung ist wichtig für zwei unterschiedliche Zugänge der Sozialen Arbeit zur Ästhetik. Einmal den alltagsästhetischen Zugang, der sich auf die Wahrnehmungen und Deutungsmuster der Malenden mitsamt ihren Widersprüchen bezieht und zum anderen auf ästhetische Erfahrungen durch das Arbeiten mit künstlerischen

Medien, die Differenzenerfahrungen zum Alltag möglich machen (vgl. Jäger/Kuckhermann 2004: 11 f). Ästhetisch sein betont die spielerisch, experimentellen Prozesse und Tätigkeiten, die die Sinne einbeziehen. Hierbei geht es um den (eigen)sinnigen Umgang mit Materialien. Ästhetisches Handeln versteht sich als ergebnisoffen, das heißt am Ende muss kein präsentierbares Produkt stehen. Dieser Aspekt bezieht sich besonders auf die bildende Kunst. Die künstlerisch-ästhetische Arbeit wird nicht an Technik und Perfektion oder an ihrem Marktwert gemessen. Ihre Qualität in der Sozialen Arbeit fokussiert sich viel mehr auf den Wert und die Bereicherung, den die Malenden durch die künstlerisch-ästhetische Arbeit erleben (vgl. Meis 2012: 20 f). Wenn man also will, dass Kinder ihr Leben lang in kreativen, offenen und reichen Welten leben, kommt die Kunst ins Spiel.



## Kunst

Künste gibt es nicht pur. Sie sind in Situationen eingebunden, sozial geprägt und kommunikativ. Kunst kann frei sein und befreien, Unmögliches zulassen und neue Wirklichkeiten konstruieren. Kunst kann Alternativen eröffnen, faszinieren, begrenzen und entgrenzen, einen Perspektivwechsel herbeiführen und Spaß machen. Sie kann berühren und zu Auseinandersetzungen herausfordern, provozieren und ermutigen. Kunst ist unabhängig von intellektueller Vorbildung und lädt ein zur Partizipation (vgl. Meis 2012: 31 f). An dieser Definition wird deutlich, wie wichtig ihr Einsatz in der Sozialen Arbeit ist. Kunst, in ihren unendlich vielen Facetten, kann die Tür zu neuen Möglichkeitsräumen öffnen und somit Wege in neue Lebenswirklichkeiten erschließen.

In der Vielfalt der Künste liegt der Fokus hier auf der bildenden Kunst. Im Vordergrund steht nicht das Können, sondern der experimentelle, spielerische Ansatz. Im Vordergrund steht das Ausprobieren, Forschen und Entdecken, die Interaktion, die Kommunikation und die Freude. Künstlerische Vorbildung und Begabung sind hierbei unerheblich. Es geht nicht darum, anspruchsvolle Werke zu schaffen. Gut ist, was sich zeigt (vgl. Meis 2012a: 81 f). Was erleben Kinder, wenn sie gestalterisch tätig werden? Wie erleben sie sich und die Welt und was geschieht in guter ästhetischer Bildungspraxis? Diesen Fragen geht dieser Teil der Arbeit nach.

In den Konzepten der Sozialen Arbeit zur angeleiteten und selbstständig erworbenen ästhetischen Bildung stehen die Sinne und die Ganzheitlichkeit im Zentrum. Hier geht es weniger um technische Fertigkeiten oder kunstbezogenes Wissen. Ästhetische Bildung zeigt sich im Verhalten. Es kommt zu subjektinternen Abläufen, wie die Wahrnehmung mit allen kognitiven und emotionalen Faktoren. Und es kommt zu subjektexternen Handlungen. Hierzu zählen sichtbare, ästhetische, sinnliche Formen, wo sich das Selbst mit der äußeren Welt auseinandersetzt, beispielsweise beim Malen und bei spielerischem, experimentellen Verhalten (vgl. Meis 2012: 21).

### *Kinder und Kunst*

„Das Kind betrachtet eine Sache nicht von außen  
sondern besitzt die Fähigkeit,  
das Innere in eine äußere Form zu kleiden,  
in der dieses gebliebene Innere  
am stärksten zum Ausdruck kommt.“

Wassily Kandinsky

Kinder malen meistens mit Freude und weil sie es wollen. Es geschieht aus eigenem Antrieb und hat entwicklungspsychologische Ursachen. Kinder ordnen, verarbeiten und strukturieren ihr Erleben in Bildern. In diesem Gestalten werden Erlebnisse sehr verlangsamt verarbeitet. Dieser Prozess intensiviert innere Welten, die anders nicht zur Sprache kommen. Gestalten heißt eine Brücke zwischen Innenwelt und Außenwelt zu bauen und damit bildnerisch in den Dialog zu treten. Ein weiterer Aspekt ist, dass beim Malen aktiv Phantasien und neue innere Bilder entwickelt werden. Dies bedeutet, Kunst macht Kindern Mut zu experimentieren und unkonventionelle Lösungen zu entwickeln (vgl. Kirchner 2010: o.S.). Kinder leben nicht in

einer Welt, wie sie ist, sondern wie sie sie wahrnehmen. So ist ihre Welt eine, die sich von allen anderen Welten unterscheidet. Wenn man will, dass Kinder in reichen Welten leben, das heißt, dass sie ein Leben lang differenziert wahrnehmen, kommen die Künste ins Spiel. Durch sie geschieht menschliche Wahrnehmung in bester Form. Gemeinsam ist an den Künsten, dass sie faszinieren. In guter ästhetischer Bildungspraxis sind Kinder ganz bei dem, was sie tun. Sie verlieren sich ganz an den Gestaltungsprozess. Hier geschieht Bildung in einer Wechselwirkung zwischen Ich und Welt, in der Gleichzeitigkeit von Welt-Bildung und Ich-Bildung. Das Besondere der ästhetischen Erfahrung ist, dass sie nicht an Routine, Alltag und Selbstverständlichkeit gebunden ist. Sie ist vielmehr durch Fremdheit, Unverfügbarkeit und Andersheit gekennzeichnet. Mit der Auseinandersetzung der ästhetischen Erfahrung wird Bildung möglich (vgl. Liebau 2013: 268 f).

### *Kinder und die Phantasie*

Kinder setzen alle Sinne ein, um die Welt zu verstehen, sich ein Bild zu machen, Beziehungen einzugehen. In diesem Zusammenhang ist die Phantasie von großer Bedeutung. Der Begriff Phantasie kommt aus dem Griechischen und bedeutet: Erscheinung, Vorstellung, Traumgesicht. Im übertragenem Sinn ist die schöpferische und produktive Kraft des menschlichen Geistes gemeint. Eng damit verbunden ist die Fähigkeit, innere Bilder und Vorstellungswelten erschaffen zu können. Phantasie ist eine wichtige Voraussetzung für Empathie, denn hohe Sensibilität beinhaltet eine reiche Vorstellungskraft. Phantasie ist in Bezug auf Kreativität und Kunst und für unser alltägliches Handeln wichtig. Zielgerichtetes Handeln ist nicht möglich, ohne die Vorstellung, welche Ziele wir erreichen wollen. Bildung geht nicht ohne Phantasie. Während Kinder ihre Wirklichkeit wahrnehmen, bilden sie Hypothesen über die Welt (vgl. Dreier 2012: 11 f). Mit Hilfe der Phantasie können sie sich eigene Welten schaffen. Die Realität kann anders konstruiert werden, als sie sie erleben. Ist die Realität von Armut und Schwachheit gekennzeichnet, kann in einem Bild zum Beispiel die Rolle eines Helden eingenommen werden (vgl. Dorner 2004: 100).

### *Kunst in der Sozialen Arbeit mit Kindern*

Kunst in der Sozialen Arbeit mit Kindern findet neben Einzelsettings auch in Gruppen statt. Dies kann in Heimen, Krankenhäusern, Kindertreffs, auf Spielplätzen und in Schulen sein, um nur einige Möglichkeiten zu benennen. Neben individueller künstlerischer Arbeit geht es auch um kulturelle Freizeitgestaltung und die Unterstützung des Sozialverhaltens. Ziel dabei ist es, Kinder auf dem Weg zu begleiten eigene Interessen und Themen für sich zu entdecken und dabei gestalterische Lösungen zu finden. Dies bedeutet, den eigenen Weg zu finden und aktiv mit zu gestalten. Das Suchen, Probieren, Gestalten, Ausdruck finden und die Auseinandersetzung mit dem Ergebnis ist wichtig, das heißt, der Prozess steht im Vordergrund. Hierbei finden hochdifferenzierte Ich-Funktionen statt, bei denen die Selbstbildung und Selbstwirksamkeit im Fokus der künstlerischen Sozialarbeit mit Kindern stehen (vgl. Meis 2012a: 99 f).

## Funktion und Bedeutung

Bildende Kunst in der Sozialen Arbeit ist sogleich Ausdrucksmittel als auch Kommunikationsmittel. Sie kann verbale Sprache ersetzen oder ergänzen. Unbewusstes, nicht in Worte zu fassendes kann sie auszudrücken helfen. Sowohl Erfahrungen, wie auch belastendes oder beglückendes Erleben und die damit empfundenen Gefühle bekommen einen Raum und können bearbeitet werden. Künstlerisch-ästhetische Praxis kann aktivieren, entspannen, die Resilienz fördern und Lebensfreude wecken. Sie hilft bei Fremd- und Selbsterfahrung und bei der Reflexion des eigenen Selbst und der Lebenswelt. Dies ist besonders wichtig für Kinder, die als ästhetische Wesen die Möglichkeit bekommen sollten, ihre Welt eigenmächtig und ganzheitlich zu erfassen. Für sie ist experimentelles, forschendes und spielerisches Arbeiten essenziell. Hierbei ist der Prozess wichtiger, als das Endprodukt (vgl. Meis 2012a: 115).

## Gestalterische Prozesse und ihre Wirkung

Die Anleitung zu gestalterischem Arbeiten bildet einen Schwerpunkt in der kunstpädagogischen Praxis der Sozialen Arbeit, sagt Dorner. Durch ästhetische Prozesse sollen die Malenden Selbstleitung und Selbstorganisation erfahren, die sich durch ästhetische Eigentätigkeit entwickeln kann. Dieses geschieht in einer maximalen Gestaltungsfreiheit. Das positive Erleben im eigenen Gestalten, kann helfen, verlorenes Vertrauen in eigenes Handeln wiederzuerlangen (vgl. Dorner 2004: 89 f). Richter-Reichenbach weist daraufhin, dass ästhetische Prozesse wirklichkeitsaneignendes, wirklichkeitsveränderndes, innovatives Potenzial in sich bergen. Sie basieren auf Ganzheitlichkeit und Möglichkeitsdenken (vgl. Richter-Reichenbach 1996: 115). Die Lebensgeschichte äußert sich über den Gestaltungsprozess. Es ist Arbeit an eigenen inneren Bildern und macht unser Denken in Bildern bewusst. Dieses Denken ist vor-sprachliches Denken und entwicklungspsychologisch älter als das sprachliche Denken. Bildnerische Prozesse können einen Zugang zu Kindheitserlebnissen aus der Zeit vor den Wörtern herstellen. Während des Gestaltungsprozesses liegt der Schwerpunkt auf der nonverbalen Auseinandersetzung. Aus dem Bild heraus kann sich verbale Kommunikation entwickeln. Ebenso können Emotionen und Unbewusstes mitgeteilt werden, oft stärker als durch Worte. Der bildnerische Prozess ist grundsätzlich ein pädagogisch, therapeutisches Mittel. Er aktiviert Selbstheilungskräfte und Reflexions-, Kommunikations- und Handlungskompetenzen erweitern sich (vgl. Dorner 2004: 91 f).

## *Bildende Kunst als Methode*

Bildende Kunst als methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit ist eine relativ neue Perspektive und hat ihre Wurzeln in der Kunstpädagogik. Kunstpädagogik in der Sozialen Arbeit wird eingesetzt, wo die verbale Alltagssprache als Kommunikationsmittel fehlt und arbeitet mit und an sinnlicher Wahrnehmung. Kunstpädagogik richtet ihren Blick sowohl auf mit den Augen wahrnehmbare, als auch auf innere Bilder. Durch die Entstehung von eigenen Bildern, können vorgeformte Bildwelten dekonstruiert werden. Kunst wird verstanden als sinnlich erfahrbare Welt und als ein Handeln mit ästhetischen Mitteln. Die Arbeit ist subjektzentriert, präventiv, situativ und fördert Bildung. Einerseits ist sie tätig und produktionsorientiert,

sie aktiviert zum Handeln und setzt Ressourcen frei, andererseits regt sie Reflexionsprozesse über die eigene Wahrnehmung und das eigene Handeln an. Kunstpädagogik in der Sozialen Arbeit will Wahrnehmungs-, Entwicklungs-, und Erfahrungsmöglichkeiten der Kinder erweitern. Ästhetische Prozesse haben Ich-stärkendes Veränderungspotenzial, aktivieren und rehabilitieren. Das Ich erschließt sich eigene und fremde Wirklichkeiten. Es findet ein Prozess statt, indem sich sinnliche, geistige und emotionale Wirklichkeiten mit Ausdrucksaktivitäten und problemlösenden Gestaltungsaktivitäten vermischen (vgl. Dorner 2004: 83 f). In der Kunstpädagogik betreten Kinder Erfahrungsräume in Bildern. Es entsteht ein Proberaum für Experimente und Spiel. Und in diesem Spiel liegt Freiheit, wie schon Schiller sie versteht. Diese menschliche Freiheit bedingt ein neues Ausprobieren von Möglichkeiten. Das Spiel in der Kunst wird zur ästhetischen Erkenntnistheorie, die durch Grenzüberschreitungen ganz eigene Qualitäten bekommt. Das Spiel beinhaltet den Perspektivwechsel und provoziert Spiegelungsmomente. Bilder animieren dazu, neue Sichtweisen anzuerkennen und fremde Sichtweisen zu zulassen (vgl. Herbold/Kirschenmann 2013/2012: 4).

Jeder Mensch hat die Möglichkeit in künstlerische Prozesse einzutreten. Das Paradoxe ist, dass Kunst als zielgeleitetes Handeln interpretiert werden kann, und doch ist sie auch eine Methode der Freiheit (vgl. Dorner 2004: 86).

#### *Voraussetzungen für die Begleitung von künstlerisch-ästhetischen Prozessen*

Wichtig ist, dass die Anleiterinnen/Anleiter einen persönlichen Zugang zu der von ihnen gewählten Methode finden und von ihrem Einsatz überzeugt sind. Eine wertschätzende Grundhaltung den Kindern gegenüber sollte selbstverständlich sein. Die Methodik unterliegt im künstlerischen Gestalten einer großen Bandbreite an Möglichkeiten. Hierin liegt ihre Stärke. Es bedingt aber auch ihre Unvorhersehbarkeit im Prozess. Grundlagen für diese Arbeit sind Offenheit und das Zulassen-Können von Andersartigkeit und Fremdheit. Wichtig ist, dass der Schwerpunkt in der Begleitung des Prozesses liegt und nicht auf dem fertigen Resultat (vgl. Meis 2012: 60 ff). Bei der Begleitung künstlerischer Gestaltungsprozesse ist es notwendig, die entstandenen Arbeiten so zu akzeptieren, wie sie sind, ohne sie zu bewerten oder zu kritisieren. Die begleitende Pädagogin/der begleitende Pädagoge sollte Begeisterung, Motivation und Freude zeigen und ein Gefühl von Geborgenheit und Sicherheit vermitteln. Eine gute Beobachtungsgabe, sowie Reflexion und Selbstreflexion sind von zentraler Bedeutung, um Prozesse gut zu begleiten. Bilder zu interpretieren, obliegt nicht dem Handlungsfeld der Sozialen Arbeit. Laienhafte, tiefenpsychologische Deutungen sind unbedingt zu vermeiden, da sie zu psychischen Belastungen der Kinder führen können. Diese Arbeit leisten fachspezifisch ausgebildete Psychologinnen/Psychologen. Es geht auch nicht darum, die Kinder zu erziehen oder sie zu heilen, sondern selbstheilende Kräfte und Hilfe zur Selbsthilfe freizusetzen. Sozialpädagogische Interventionen mit bildnerischen Mitteln verstehen sich als Unterstützung auf dem Weg zu mehr Selbstbefähigung und Eigentätigkeit und der Verbesserung von Bewältigungskompetenzen (vgl. Lützenkirchen 2011: 36 ff). Wünschenswert wäre es, Sozialpädagoginnen/ Sozialpädagogen durch Fortbildungen für künstlerisch-ästhetische Gestaltungsprozesse zu sensibilisieren und zu qualifizieren. Hierzu gibt es zum Beispiel gute Seminarangebote an der Akademie der kulturellen Bildung in Remscheid/Nordrheinwestfalen. Auch gibt es Hochschulen, die qualifizierte Studiengänge für

Kunsttherapie und Kunstpädagogik anbieten, wie zum Beispiel die Hochschule für Kunst im Sozialen in Ottersberg/ Niedersachsen. Grundsätzlich geht es aber, wie schon erwähnt, um die Begleitung eines künstlerischen Prozesses und den Mut und die Freiheit im Anleiten. Es gibt viele Wege und jeder Weg ist einzigartig. Es geht nicht um Perfektion im Anleiten, sondern um die Freiheit Prozesse zu zulassen, damit Ausdruck geschehen kann. Die Hauptakteurin/der Hauptakteur ist immer das malende Kind. Niemand ist so tief mit dem Bild verbunden, wie das Kind. Die Prozessbegleiterin/der Prozessbegleiter ist wertschätzend, aber nie wertend und nicht interpretierend.

Durch die vorangegangenen Ausführungen wird deutlich, was für eine Bandbreite von Möglichkeiten sich durch den Einsatz von künstlerisch-ästhetischen Angeboten in der Sozialen Arbeit mit Kindern auftun. Im künstlerischen Arbeiten liegt unendlich viel Potenzial. Es öffnen sich Möglichkeitsräume weit über die Beratungsarbeit hinaus und es entsteht die Chance, in der Begleitung des Prozesses eine gute Beziehung zu dem Kind/den Kindern aufzubauen.

Am Schluss richtet sich die Aufmerksamkeit in der Arbeit mit geflüchteten Kindern wieder auf das „Malspiel von Arno Stern.“





## Fazit

Mit Blick auf die Forschungsfrage: „Welche Chancen bietet der Einsatz des „Malspiels nach Arno Stern“ in der Arbeit mit geflüchteten Kindern?“, ist abschließend zu sagen, dass das „Malspiel nach Arno Stern“ ein hervorragendes ästhetisches Bildungsangebot in der Arbeit mit geflüchteten Kindern darstellt. Als erstes kommt die Einzigartigkeit des Malortes zum Tragen. Das Raumkonzept von Stern ist einmalig. Der Raum bietet in seiner Abgeschlossenheit Schutz und Geborgenheit von der Außenwelt. Ein Ort, der immer gleichbleibt, nichts verändert sich. Das gibt den Kindern, die schon so vielen Veränderungen ausgesetzt waren und noch immer sind, Sicherheit. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist, dass die Kinder keine Anforderungen erfüllen müssen. Sie sind frei in ihrem Tun. Sie allein bestimmen, wo ihre Malreise sie hinführt. Es gibt keine Einmischung von außen. Dadurch können sie ganz bei sich sein und bei dem, was vor ihren Augen und mit ihren Händen beim Malen geschieht. Innen zeigt sich im Außen, freier Ausdruck ist möglich.

Das Malen bedarf der Sprache nicht. Malen geschieht nonverbal. Auch dies ist ein Vorteil in der Arbeit mit den geflüchteten Kindern. Sie werden durch nichts von ihrem kreativen Tun abgelenkt. Sie können sich ganz in ihr Malspiel vertiefen. Dazu trägt auch die dienende Haltung der Malleiterin/des Malleiters bei, wie Stern sie versteht, die/der alles dafür tut, dass jedes Kind sich angenommen und wertgeschätzt fühlt. Nichts stört den Prozess des Malens, der im Vordergrund steht. Das Malspiel im Malort ermöglicht den Kindern eine Auszeit aus ihrem Alltag in den Flüchtlingsunterkünften. Sie können Kind sein und in ihre eigene Welt eintauchen, ohne dass Erwartungen an sie herangetragen werden, ohne dass sie sich mit der fremden Umgebung und der fremden Sprache auseinandersetzen müssen. Eine Zeit ohne Anforderungen von außen im Schutz einer Gruppe und im Schutz des Malortes. Für dieses Erleben bietet das Malspiel im Malort gute Rahmenbedingungen. Einen Raum, in dem die Kinder wieder Kind sein können.

Die Aussagen Sterns, dass Malen keine Kommunikation ist, dass die Kinder nichts mitteilen und dass das Gemalte für niemanden bestimmt ist, sind aufgrund der vorausgegangenen Ausführungen zu hinterfragen.

Stern ist hier absolut und radikal in seiner Auffassung, was sein darf und was nicht. Er ist nicht bereit das Malspiel zu öffnen. In der Arbeit mit geflüchteten Kindern, bei denen die Wahrscheinlichkeit einer Traumatisierung hoch ist, macht eine Öffnung Sinn. Denn dadurch erschließen sich neue Möglichkeitsräume, die für die Kinder wichtig sind. Hierzu zählt, dass Erlebtes nonverbal über das Malen ausgedrückt werden kann und darf. Dies ist ein erster Schritt „Unsagbares“ zu verarbeiten. Allein der Prozess des Malens trägt schon heilendes Potenzial in sich. Dazu gehört auch die Möglichkeit, dass ein Kind, wenn es das will, über das Gemalte sprechen darf. Das Gemalte kann etwas mitteilen, muss es aber nicht. Wenn das Kind jedoch das Bedürfnis hat, über das Gemalte zu sprechen, darf man es ihm nicht verwehren. Es liegt in der Freiheit des Kindes, das Bild mitzunehmen, wenn es dies als wichtig erachtet. Die Malleiterin/der Malleiter wertet und interpretiert nicht, ganz wie von Arno Stern gewollt, sondern sie/er ist Prozessbegleiterin/Prozessbegleiter. Der Fokus liegt darauf, Möglichkeitsräume für die Kinder zu öffnen, wenn das Kind Impulse dazu gibt, beziehungsweise, wenn es dies wünscht.

Stern, der das Malspiel als spontane Malerei außerhalb von Kunst und Ästhetik verstanden sehen will, ist entgegen zu halten, dass die Begriffe von Ästhetik und Kunst, wie sie weiter oben erläutert werden, so umfassend sind, dass sie das Malspiel weder eingrenzen, noch in seiner Einmaligkeit beschneiden. Kunst, wie Arno Stern sie versteht, ist so viel mehr als Zeichenunterricht oder ein fertiges Kunstwerk, das gefallen will. Daraus folgt, dass das Malspiel sehr wohl auch als ästhetisches Bildungsangebot verstanden werden darf. Im Malspiel finden ästhetische und künstlerische Prozesse statt. Prozesse, die Orientierung und Identitätsbildung unterstützen und die Persönlichkeit der Kinder stärken. Im Malspiel finden lebendige Prozesse sowohl zwischen dem Kind selbst und seiner Umwelt, als auch zwischen dem Kind und seiner inneren Welt statt und in dieser Wechselwirkung geschieht Bildung, wie sie schon 1792 von Wilhelm von Humboldt beschrieben wird.

Wir alle wollen eine gesunde Gesellschaft, die nicht marginalisiert, sondern inkludiert. Geflüchtete Kinder leben mitten unter uns, mit ihren Defiziten und Problemen, aber auch mit reichen Erfahrungen und soziokulturellen Ressourcen. Flüchtlingsarbeit muss politisch, sozialraumorientiert und ganzheitlich sein, sowohl in den kleinen Schritten der Alltagsbewältigung wie auch im großen Ganzen gesellschaftspolitischer Visionen. Die Würde des Menschen zu schützen, als grundgesetzlicher Auftrag, gilt einer/einem Jeden (vgl. Fritz/Groner 2004: 6 f).

Es geht in unserer globalisierten und medial vernetzten Welt, in der uns Nähe mit Fremden, durch eine Flut von Bildern, nur zum Schein suggeriert wird, darum, multiethnische Kulturen in ihrer Fremdheit und in ihrem Anderssein zu verstehen. Den Umgang mit Fremden und Ungewohnten können wir am Computer weder lernen, noch erfahren. Da das so ist, bekommt das Malen als offener, freier und spielerischer Prozess in der Auseinandersetzung mit Fremdheit und Anderssein einen hohen Stellenwert. Im Malprozess finden innere Dialoge statt und Sichtweisen erweitern oder/und ändern sich. Kinder bilden sich und sind so offen für Neues (vgl. Herbold/Kirschenmann 2013/2012: 4).

Wenn also ästhetische Bildungsangebote, wie das Malspiel, unter anderem zu dem Prozess der Partizipation, zur Entwicklung einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit und zur Bildung beitragen, sollten sie eine Berechtigung haben, zeitnah nach dem Ankommen in Deutschland, also in den Erstaufnahmeeinrichtungen für Geflüchtete, zum Einsatz zu kommen, ebenso wie die Bildungsangebote zum Spracherwerb der deutschen Sprache. Anhand der Fakten, die ich zusammengetragen habe, ist die Notwendigkeit und Wichtigkeit des Einsatzes von ästhetischen Bildungsangeboten für die geflüchteten Kinder, wie hier das „Malspiel nach Arno Stern“, zu erkennen.

Die Bedeutung von ästhetischen Bildungsangeboten bekommt eine immer stärkere Relevanz. Von einigen Initiativen, Fachorganisationen und Institutionen bis hin zur aktuellen Stellungnahme der Bundesregierung zum 15. Kinder- und Jugendbericht wird auf den Zugang zu Bildungs- und Freizeitangeboten als ein Recht der geflüchteten Kinder hingewiesen. Es finden Diskussionen auf gesellschaftlicher und politischer Ebene statt. Dringend erforderlich ist, dass fachspezifische Berufsgruppen, wie unter anderem Psychologinnen/Psychologen und Sozialpädagoginnen/Sozialpädagogen sich dafür einsetzen und die Notwendigkeit von ästhetischen Bildungsangeboten für Kinder hervorheben. Dies betrifft die individuelle

Entwicklung der Persönlichkeit jedes einzelnen geflüchteten Kindes, die Verarbeitung des Erlebten im Heimatland und auf der Flucht und ihr Ankommen in einer neuen Kultur mit Menschen ganz anderer Prägung.

Sozialpädagoginnen/Sozialpädagogen sollten sich als Sprachrohr für Integration und Inklusion verstehen und sich dafür stark machen, dass der Paragraph 1 aus dem SGB VIII „Jeder junge Mensch hat das Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit“, gleichermaßen für alle Kinder und Jugendlichen gilt. Ein Schwerpunkt der Sozialen Arbeit liegt in der Unterstützung und Begleitung von geflüchteten Kindern in ihrem alltäglichen Leben, in der Förderung ihrer Entwicklung zu einer stabilen Persönlichkeit und in der Ermutigung und Unterstützung zum Aufbau eines selbstständigen Lebens. Hierzu sind, ergänzend zu Gesprächen, vielfältige pädagogische Maßnahmen notwendig, die sowohl freizeit-, als auch bildungsorientiert sein sollten (vgl. Jordan/Riedelsheimer 2004: 157 ff). Das „Malspiel nach Arno Stern“ eignet sich dafür bestens.

## Quellen

- BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2014): Das deutsche Asylverfahren – ausführlich erklärt. Paderborn: Bonifatius GmbH.
- Bender, Saskia; Dietrich, Cornelia (2010) Ästhetik und Kunst. In: Rieber, D./Kassel, C. (Hrsg.): Kinder erziehen, betreuen und bilden. Lehrbuch für Ausbildung und Studium. Berlin: Cornelsen, S. 348-377.
- Berthold, Thomas (2014) In erster Linie Kinder, Flüchtlingskinder in Deutschland. Deutsches Komitee für UNICEF. Köln: UNICEF.  
<https://www.unicef.de/blob/56282/fa13c2eefcd41dfca5d89d44c72e72e3/fluechtlingskinder-in-deutschland-unicef-studie-2014-data.pdf> (28.03.2017).
- BKJ (o.J.): Stellungnahme der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung: Recht auf Bildung und kulturelle Teilhabe geflüchteter Kinder und Jugendlicher umsetzen!  
<https://www.bkj.de/pub./downloads/id/8468.html> (04.04.2017).
- BMFSFJ - Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. In: Soziale Dienste und die lebenslange Flucht. S. 445-580.
- Dewey John (2003): Kunst als Erfahrung. 4. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dorner, Birgit (2004): Bildende Kunst. In: Jäger, J./Kuckhermann, R. (Hrsg.): Ästhetische Praxis in der Sozialen Arbeit. Wahrnehmung, Gestaltung, Kommunikation. Weinheim/München: Juventa, S. 83-102.
- Dietrich, Cornelia/Krinniger, Dominik/ Schubert, Volker (2013): Einführung in die Ästhetische Bildung. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Dreier Annette (2012): Die Bedeutung ästhetischer Bildung in der Kindheit. In: Berliner Netzwerk frühe kulturelle Bildung. [www.netzwerk-fruehe-bildung.de/pdf/de/2012\\_11\\_28\\_dreier\\_vortrag\\_KiKuZ.pdf](http://www.netzwerk-fruehe-bildung.de/pdf/de/2012_11_28_dreier_vortrag_KiKuZ.pdf) (27.03.2017).
- Egger, Bettina (1991): Kunsttherapie. In: Der gemalte Schrei. Bern: Zytglogge Verlag, S. 27-31.
- Egger, Bettina (1997): Begleitetes Malen nach Bettina Egger. In: Baukus, P./ Thies, J. (Hg.): Kunsttherapie. 2. Erweiterte Auflage. Stuttgart, Jena, Lübeck, Ulm: G. Fischer.
- Fritz, Florian/ Groner, Frank (Hrsg.) (2004): Einleitung. In: Wartesaal Deutschland. Ein Handbuch für die soziale Arbeit mit Flüchtlingen. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 5-9.
- Jordan, Silke/Riedelsheimer, Albert (2004): Soziale Arbeit mit Flüchtlingskindern – Anregungen zur Umsetzung einer komplexen Aufgabe. In: Wartesaal Deutschland. Ein Handbuch für die Soziale Arbeit mit Flüchtlingen. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 151-169.
- Gregor, Marion (2015): Arno Stern – das Malspiel und die natürliche Spur. [www.mariongregor.ch/wp-content/uploads/2015/08/Arno-Stern.pdf](http://www.mariongregor.ch/wp-content/uploads/2015/08/Arno-Stern.pdf) (10.04.2017).
- Gudjons, Herbert (2012): Pädagogisches Grundwissen. Stuttgart: UTB.
- Heinrich, Bettina (2016): Kunst oder Sozialarbeit? Eckpunkte eines neuen Beziehungsgefüges zwischen Sozialer Arbeit und Kulturarbeit. In: Kulturelle Bildung online. <https://www.kubi-online.de/themenfeld/kontexte/seite/2/0> (07.05.2017).
- Herbold, Kathrin/Kirschenmann, Johannes (2013/2012): Bild- und Kunstvermittlung. In: Kulturelle Bildung online. <https://www.kubi-online.de/artikel/bild-kunstvermittlung> (12.05.2017).
- Jäger, Jutta/Kuckhermann, Ralf (2004): Ästhetik und Soziale Arbeit. In: dies. (Hrsg.) Ästhetische Praxis in der Sozialen Arbeit. Weinheim/München: Juventa, S. 11-25.
- Kandinsky, Wassily (1995): Mit dem Auge des Kindes. Berlin: Hatje Cantz Verlag.
- Kant, Immanuel (1784): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Biester, E./ Gedicke, F. (Hrsg.): Berlinische Monatsschrift, Band 4, Zwölftes Stück. Berlin: Haude und Spener, S. 481-494.

- Kindler, Heinz (2014): Flüchtlingskinder, Jugendhilfe, Kinderschutz. In: DJI Impulse (1/2014) (Über)leben. Die Probleme junger Flüchtlinge in Deutschland, Nr. 105. [dji.de/fileadmin/user\\_upload/bulletin/d\\_bull\\_d/bull105\\_d/DJI\\_1\\_14\\_WEB.pdf](http://dji.de/fileadmin/user_upload/bulletin/d_bull_d/bull105_d/DJI_1_14_WEB.pdf) (04.04.2017).
- Kirchner, Constanze (2010): Warum brauchen Kinder Kunst? [https://www.uni-augsburg.de/akademische\\_frage/19\\_brauchen\\_Kinder\\_Kunst.html](https://www.uni-augsburg.de/akademische_frage/19_brauchen_Kinder_Kunst.html) (1.4.2017).
- Klepacki, Leopold/Zirfas, Jörg (2013/2012): Die Geschichte der ästhetischen Bildung. In: Kulturelle Bildung Online. <https://www.kubi-online.de/artikel/geschichte-aesthetischen-bildung> (2.4.2017).
- Liebau, Eckart (2013): Ästhetische Bildung. In: Braune-Krickau, T./ Ellinger, St./ Sperzel, C. (Hrsg.): Handbuch Kulturpädagogik für benachteiligte Jugendliche. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 253-274.
- Liga der Freien Wohlfahrtspflege in Sachsen (2013): Empfehlungen für Flüchtlingssozialarbeit im Freistaat Sachsen. In: [www.kulturbuero-sachsen.de/index.../handreichungen.html?...sachsen-2013](http://www.kulturbuero-sachsen.de/index.../handreichungen.html?...sachsen-2013) (04.04.2017).
- Lützenkirchen Anne (2011): Kunst in der Sozialen Arbeit. Lage: Jacobs Verlag.
- Meis, Mona-Sabine (2012): Allgemeine Grundlagen der künstlerisch-ästhetischen Praxis in der Sozialen Arbeit. In: Meis, Mona-Sabine/Mies, Georg-Achim (Hrsg.): Künstlerisch-ästhetische Methoden in der Sozialen Arbeit. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH, S.17-79.
- Meis, Mona-Sabine (2012a): Verfahren der bildenden Kunst in der Sozialen Arbeit – verdeutlicht am Beispiel der Einzelarbeit mit Kindern. In: Meis, M./Mies, G.-A. (Hrsg.): Künstlerisch-ästhetische Methoden in der Sozialen Arbeit. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH, S. 81-118.
- Peucker, Christian (2014): Traumziel Deutschland: Kinder auf der Flucht. In: DJI=Deutsches Jugend Institut. <http://www.dji.de/index.php?id=43321> (03.04.2017).
- Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (2013/2012): Künstlerische Bildung-Ästhetische Bildung-Kulturelle Bildung. In: Kulturelle Bildung Online. <https://www.kubi-online.de/artikel/kuenstlerische-bildung-aesthetische-bildung-kulturelle-bildung> (21.03.2017).
- Richter-Reichenbach, Karin-Sophie (1996) Männerbilder, Frauenbilder, Selbstbilder. Projekte, Aktionen, Materialien zur ästhetisch-kreativen Selbsterkundung. Aachen: Shaker-Verlag.
- Robert Bosch Stiftung (o.J.): Schwerpunkt Migration, Integration und Teilhabe. In: [www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/migration-integration-und-teilhabe.asp](http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/migration-integration-und-teilhabe.asp) (27.04.2017).
- Robert Bosch Stiftung (2017): SVR Jahresgutachten 2017 zur Flüchtlingsintegration und EU-Flüchtlingspolitik. <http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/74553.asp> (28.04.2017).
- Schiller, Friedrich (2000): Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. Stuttgart: Philipp Reclam jun. GmbH & Co. KG.
- Schirilla, Nausikaa (2017): Flüchtlings(sozial)arbeit. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (Hrsg.): Fachlexikon der Sozialen Arbeit, 8. Auflage. Baden Baden: Nomos, S. 303-304.
- Schmitter, Elke (2008): Anthropologie: Das Alphabet der Menschheit. Hrsg.: Der Spiegel 23/2008 Zeitschrift <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-57223356.html>. (07.04.2017).
- Stern, Arno (1978): Die Expression. Der Mensch zwischen Kommunikation und Ausdruck. Zürich: Classen.
- Stern, Arno (1996): Die natürliche Spur. Wenn die Mal-Lust nicht zu Werken führt. Bocholt: Böing-Messing.
- Stern, Arno (2/2000-2011): Arno Stern Official Web Site: Formulation, Malort, Malspiel, Closlieu. <https://www.arnostern.com/de/malort.htm> (05.04.2017).

- Stern, Arno (2005): Das Malspiel und die natürliche Spur. Malort, Malspiel und die Formulation. Vorträge und Aufsätze. Klein Jasedow: Drachen-Verlag.
- Stern, Arno (2012): Der Malort. 4. Auflage. Einsiedeln: Daimon Verlag.
- Steinlechner, Claudia (2009): Ausdruck jenseits von Kommunikation. Arno Sterns ‚Malort‘ im Kontext kommunikationstheoretischer Ansätze. Diplomarbeit - E-Theses - Universität Wien. othes.univie.ac.at/5724/1/2009-07-13\_0116737.pdf (09.04.2017).
- Studer, Christina (2003) Kinderwerkstatt Malen. Aarau und München: AT Verlag.
- Wagner, Leonie (2017) Flüchtlingssozialarbeit: Gesellschaftliche, politische und fachliche Erfordernisse für die Inklusion von Geflüchteten. In: Kinderschutzforum 2016: Kinderschutz – haben wir ein Problem? Köln: Die Kinderschutz Zentren.
- Zito, Dima/Martin, Ernest (2016) Umgang mit traumatisierten Flüchtlingen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

### **Bildnachweise**

Alle Bilder stammen von Ursula Theiß

Cover: Malspiel nach Arno Stern (Foto)

S.1: Auf dem Weg – Acryl 2015

S.4: Familie – Acryl 2015

S.11: Kinder auf der Flucht I – Acryl 2015

S.19: Kinder auf der Flucht II – Acryl 2015

S.25: Familie auf der Flucht – Acryl 2015

S.31: unterwegs – Acryl 2015