

TEIL I

ALLGEMEINE GRUNDLAGEN DER KÜNSTLERISCH-ÄSTHETISCHEN PRAXIS IN DER SOZIALEN ARBEIT

Mona-Sabine Meis

Was Sie im ersten Teil dieses Buches lernen können

Teil I des Buches stellt Basiswissen für die soziale Zielgruppen-Arbeit mit künstlerisch-ästhetischen Methoden bereit, welches im zweiten Teil in den Autorenbeiträgen zu den verschiedenen Künsten und Medien vertieft und konkretisiert wird. Er vermittelt

- eine Einführung in die Theorie und Praxis der Ästhetischen Bildung und der niedrigschwelligen ästhetischen Praxis;
- einen Zugang zum weiten Feld der Künste;
- einen exemplarischen Überblick über Kunstwerke und Kunstaktionen, bei denen sich Künstler/innen gezielt sozial engagieren;
- einen Überblick darüber, was die künstlerisch-ästhetischen Aktivitäten bei den Zielpersonen bewirken sollen und können;
- ein Verständnis davon, was unter Kompensation, Ressourcen-Aktivierung, Kompetenzen und Kreativität sowie ihrer Förderung im Kontext der kulturellen Sozialarbeit konkret zu verstehen ist;
- eine Einführung in die didaktisch-methodischen Grundlagen der künstlerisch-ästhetischen Praxis in der Sozialen Arbeit, die zur eigenen Planung und Durchführung künstlerisch-ästhetischer Angebote befähigt;
- einen Einblick in den Stand der einschlägigen Forschung.

1 ÄSTHETISCHE BILDUNG

In nie vorher gekanntem Ausmaß wird heute die Bedeutung und Wirksamkeit der Ästhetischen Bildung propagiert. So ist in der Agenda der zweiten Unesco-Weltkonferenz zur Kulturellen Bildung zu lesen, dass Kulturelle Bildung als Grundlage einer ausgewogenen kreativen, kognitiven, emotionalen, ästhetischen und sozialen Entwicklung von Kindern, Jugendlichen und lebenslangen Lernern begriffen werden muss (Unesco 2010). Auch die vom Deutschen Bundestag eingesetzte Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“ betont die Relevanz der kulturellen bzw. ästhetischen Bildung und legt in ihrem Abschlussbericht 2007 einen Katalog von konkreten Handlungsempfehlungen vor (Deutscher Bundestag 2007). 2017, also zehn Jahre nach Erscheinen des Enquete-Dokuments betont der Deutsche Kulturrat die Aktualität und Relevanz dieses Referenzdokumentes (kulturrat.de).

Künstlerisch-ästhetische Projekte mit gesellschaftlichen „Problem“-Gruppen werden gegenwärtig auch in den Medien bejubelt. An sie werden in diesem Zusammenhang hohe Erwartungen zur Lösung sozialer und kultureller Herausforderungen bis hin zu Heilszuschreibungen herangetragen. Die kulturelle Bildung soll Persönlichkeitsentwicklung, Empowerment und die Entwicklung von Kompetenzen und Kreativität fördern helfen. Außerdem soll sie die Zielgruppen zur Kooperation, Verantwortungsübernahme und zu gesellschaftlicher und kultureller Teilhabe befähigen. Frühe Beispiele für medienwirksame Projekte sind das durch den Film „Rhythm is it“ (2004) bekannt gewordene Tanzprojekt unter Leitung des Choreografen Royston Maldoom und den Berliner Philharmonikern u. a. mit schulmüden Jugendlichen (vgl. Behrens/Tiedt, Teil II, 3), die Kunstaktionen der Künstlerinnen Christine & Irene Hohenbüchler mit gesellschaftlichen Randgruppen, der von Bob Cilman initiierte Seniorencor (Verfilmung: „Young@ Heart“ 2007; vgl. Hartogh/Wickel, Teil II, 5) und das gigantische Kunst-Projekt des amerikanischen Künstlers Vik Muniz mit Catadores – Sammler/innen wiederverwertbaren Mülls – aus brasilianischen Favelas (Verfilmung als „Waste Land“ 2011). Ebenfalls bekannt und exemplarisch als Belege für die Popularität der ästhetischen Bildung zu nennen sind die Programme „Kulturrucksack“, „Kunst und Schule“, „JeKits“ (Jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen), Musik-, Kunst- und Theaterklassen in Schulen, Sprachförderung in Kunstmuseen (u. a. „Bilder als Brücke zur Sprache“, Von der Heydt-Museum Wuppertal) sowie großzügige Finanzierungen von sogenannten Leuchtturmprojekten durch öffentliche Gelder, Stiftungen und Sponsoren.

In der Sozialen Arbeit sind künstlerisch-ästhetische Projekte mit Klient/innen meist weniger spektakulär – für die Zielgruppen jedoch höchst wertvoll und möglicherweise gewinnbringender als die großen, öffentlich beifallsheischenden Aktionen: Eine Senior/innengruppe besucht gemeinsam eine Theater-Aufführung von Shakespeares Sommernachtstraum, eine Rollstuhlfahrerin fährt in eine Picasso-Ausstellung, die Tonarbeiten einer Gruppe von Menschen mit seelischer Erkrankung werden auf einem Basar verkauft, eine Gruppe von Straßenkindern aus dem Kongo führt die Ergebnisse aus einem biografischen Theaterprojekt

vor, traumatisierte Kriegswaisen verarbeiten ihre Erlebnisse in Bildern, Collagen von Migrantinnen dienen dem Austausch über ihre Herkunftsländer und ihre Situation, drogensüchtige Frauen gehen fotografisch auf Identitätssuche (vgl. Hoffmann et al. 2004; Jäger/Kuckherrmann 2004; Hölzle/Jansen 2011; Grosse/Niederreiter/Skladny 2015).

In Anlehnung an Paul Watzlawick formulieren wir: „Ein Mensch kann sich nicht *nicht* ästhetisch verhalten.“ Damit verweisen wir auf die Tatsache, dass ästhetische Wahrnehmung und ästhetisches Verhalten nicht nur mit Kunst, Musik, Tanz und Theater verbunden sind, sondern auch in ganz alltäglichen Zusammenhängen „passieren“. Dies ist beispielsweise schon beim morgendlichen Frisieren und Ankleiden der Fall und setzt sich in der Wohnraum-, Arbeitsplatz- und Mahlzeiten-Gestaltung fort.

Doch trotz einer umfassenden Ästhetisierung unseres Alltags haben nicht alle Menschen in unserer Gesellschaft die gleichen Chancen und Ressourcen, sich künstlerisch-ästhetisch zu verhalten oder anregen zu lassen: Viele Menschen, mit denen die Sozialarbeit zu tun hat, gehen kaum in die Oper und ins Museum, besuchen weniger häufig Kurse an Jugendkunstschulen oder bekommen seltener Ballettunterricht als Mitglieder des so genannten Bildungsbürgertums. Wer hat schon die Möglichkeit, seine „Sinne zu verfeinern“? Gleichzeitig wird ästhetische Bildung und Verfeinerung der Sinne (oder ihr Gegenteil) jederzeit im Alltag *sichtbar* (Selbstinszenierung durch Kleidung etc., Wohnraumgestaltung, Teilhabe am kulturellen Leben ...). Daraus ergibt sich ein Teufelskreis, mit dem die Soziale Arbeit umgehen muss: Wer weniger Chancen auf ästhetische Bildung hat, kann sie oft weniger *genießen*. Das wiederum wird auch durch das ästhetische Verhalten ausgedrückt, welches zu Hierarchien, zu Abwertungen und sozialer Deklassierung führen kann: Die Chancen auf Anerkennung und soziale und kulturelle Teilhabe werden erschwert (vgl. zu dieser Thematik auch Bourdieu 1982 und Corbin 1990). Ästhetische Bildung und die Arbeit mit künstlerisch-ästhetischen Verfahren, wie sie in diesem Buch vorgestellt wird, sollen einer möglichen Ausgrenzung auf vielen Ebenen entgegenwirken, zu einem Mehr an kultureller Teilhabe beitragen und somit die Klient/innen stärken (*ermächtigen*). Und obwohl im Zuge der zunehmenden Professionalisierung des Berufsstandes der Sozialen Arbeit eine Tendenz hin zu Verwaltungsaufgaben, neuen Steuerungsmodellen (Schilling 2016, 263–280) und verbal geprägten Techniken unübersehbar ist, konnte die gesicherte Stellung der „Angebote und Aktivitäten aus dem Bereich Kultur, Ästhetik, Medien“ in der Sozialen Arbeit nachgewiesen werden (Marquardt/Krieger 2007, 13). Künstlerisch-ästhetische Angebote bereichern die Soziale Arbeit in allen Handlungsfeldern und gehören in einigen vielfach – beispielsweise in der Arbeit mit Kindern und Senior/innen – sogar zu den „Basics“. Eine entsprechende Vor- und Ausbildung ist daher auch für potenzielle Arbeitgeber/innen von Interesse. Diese Tendenz wird sich vor dem oben skizzierten Hintergrund vermutlich weiter verstärken.

1.1 Die Begriffe künstlerisch und ästhetisch

Die Begriffe künstlerisch und ästhetisch werden teilweise als Synonyme, also mit gleicher Bedeutung verwandt. Beide verweisen dann auf Handlungen und Phänomene, die im weitesten Sinne mit den Künsten zu tun haben: auf künstlerisches Schaffen, künstlerische Werke oder ein künstlerisches Leben. Der Begriff ästhetisch ist jedoch offener und umfassender als der Begriff künstlerisch und bezieht sich nicht immer direkt auf künstlerische Phänomene, sondern verweist in seiner weiten Bedeutung auf das Sinnenhafte und auf das Schöne.

Ästhetik – eine wissenschaftliche Disziplin

Der Begriff *Ästhetik* geht zurück auf *Aisthesis* (griechisch): (*sinnliche*) *Wahrnehmung*. Ästhetisch heißt daher auch sinnhaft, mit allen Sinnen.

Die Wissenschaft der Ästhetik ist die Disziplin, die „ein Wissen vom Sinnensinn“ anstrebt (Welsch 2003) und dabei sowohl die Künste, das „Schöne“ als auch die Wirkung von Alltags und Naturphänomenen erforscht: Warum kann uns eine Blumenwiese betören und eine Schale Pommes verführen? Sie beschäftigt sich mit dem Verhältnis von Wahrnehmung und Wirklichkeit, von Schein und Sein, von Selbst- und Weltzugang und mit der Erkenntnis mit allen Sinnen.

Grundlegende Kategorien der Ästhetik sind das Schöne und das Hässliche, das Erhabene und die Negation, das Versprechen einer Alternative durch das Aufzeigen von andersartigen Möglichkeiten (vgl. Majetschak 2006 und Welsch 2017).

Umgangssprachlich werden die Begriffe *Ästhet* und *ästhetisch* oft im Sinne von feingeistig und feinfühlig und im Rahmen geschmacklicher Wertungen verwandt. Man sagt beispielsweise: Ein Ästhet (hier als Feingeist verstanden) weiß, was ästhetisch ist (hier als normativ schön verstanden), und richtet seine Wohnung ästhetisch (hier = geschmackvoll) ein.

Um Missverständnisse zu vermeiden, verweisen wir darauf, dass diesem Beitrag die davon zu unterscheidenden, nicht normativen wissenschaftlichen Bedeutungen zu Grunde liegen.

Ästhetisch – künstlerisch – künstlerisch-ästhetisch

Wir nutzen das Adjektiv ästhetisch, wenn wir stärker die spielerischen, experimentellen, die Sinne einbeziehenden und ansprechenden Prozesse und Tätigkeiten im Umgang mit künstlerischen Materialien betonen wollen. Es verweist dann auf den (eigen-)sinnigen Umgang mit Material und Materialien. Ästhetisches Handeln kann in diesem Sinne ergebnisoffen bleiben, es muss kein präsentierbares Produkt am Ende entstehen. Dieser Aspekt wird in diesem Band besonders im Beitrag zur Bildenden Kunst (Meis, Teil II, 1) hervorgehoben.

Mit dem Adjektiv *künstlerisch* dagegen betonen wir den gestaltenden und gestalterischen Aspekt, d. h. eine zielgerichteter und ergebnis-orientiertere Haltung und Handlung. Dieser Aspekt wird besonders in den Beiträgen zu Bewegung/Tanz

(Behrens/Tiedt, Teil II, 3) und zur Musik (Hartogh/Wickel, Teil II, 5) herausgearbeitet.

Künstlerisch kann sich zudem auch auf gestaltetes Material und ein gestaltetes Werk beziehen und hebt dann im Gegensatz zu *ästhetisch* die bewusste Formung, Komposition und Ausarbeitung hervor (Beispiel: *Künstlerische Fotografie* gegenüber *Alltags-Schnappschüssen*).

Die Kombination der beiden Begriffe, also *künstlerisch-ästhetisch* verwenden wir in dieser Publikation, um das Zusammenspiel der unterschiedlichen Schwerpunkte zu betonen.

Die Frage, was Kunst *ist* und wie künstlerische Qualität definiert werden kann, ist heute selbst in der offiziell anerkannten Museumskunst kaum mehr zu beantworten. Sie weicht daher zunehmend der Frage nach der Funktion von Kunst, also der Frage, was Kunst *kann*. Interessant werden auch zunehmend die Fragen, *wie* und *warum* Kunst *gemacht* wird und Fragen nach den Bedingungen ihrer Rezeption (vgl. Bourdieu 1999 und Zahner 2006/2016), also Fragestellungen, die von jeher für die Soziale Arbeit und ihre Klient/innen von größerem Interesse waren als die Frage nach Bewertungsmaßstäben für die Produkte.

Wenn über *Kunst* und *künstlerisches Arbeiten* gesprochen oder nachgedacht wird, existiert trotzdem noch immer ein nicht weiter definierter Qualitätsanspruch, der häufig mit den Kategorien technische Virtuosität, Innovation, Erfolg und Genialität verknüpft wird.

Die Adjektive *künstlerisch* und *ästhetisch* bezeichnen dagegen in allen Beiträgen dieses Buches Tätigkeiten, Ergebnisse und Produkte, die einem anderen, nicht unbedingt geringeren Qualitätsanspruch genügen, als er noch häufig für die offiziell anerkannte Kunst vermutet wird: Die künstlerisch-ästhetische Arbeit wird nicht an technischer Perfektion, an der Abgrenzung von Vorherigem oder an ihrem Marktwert gemessen. Qualität zeigt sich in der Sozialen Arbeit vielmehr darin, wie die künstlerisch-ästhetische Arbeit die Zielpersonen bereichern kann.

Das *ästhetische* (wissenschaftliche Bedeutung) Experimentieren eines Kleinkindes kann nach diesem Qualitätsanspruch für das Kleinkind und sein Umfeld sehr wertvoll sein, selbst wenn es umgangssprachlich als „unästhetisch“, als Dreck machen und Schmieren bezeichnet wird (vgl. Meis, Teil II, 1).

Und obwohl das *künstlerische* Werk eines mehrfach behinderten Menschen selten traditionellen künstlerischen Marktansprüchen genügt, ist es für ihn Kunst und kann oftmals auch Außenstehende beeindrucken und berühren. Dies wird in der vorliegenden Publikation besonders im Theater-Beitrag verdeutlicht (Mies, Teil II, 4).

1.2 Die Begriffe Ästhetische Bildung und Ästhetische Erziehung

In der Sozialen Arbeit gibt es sowohl Konzepte zur angeleiteten als auch zur selbstständig erworbenen ästhetischen Bildung. In beiden Konzepten stehen dabei die Sinne und die Ganzheitlichkeit im Mittelpunkt, und es geht weniger um künstlerische Fertigkeiten im Sinne technischer Perfektion oder um kunstbezogenes Wissen.

Ästhetische Bildung zeigt sich in *Ästhetischem Verhalten*. Dieses wird in *subjektinterne* Abläufe und *subjektextern* beobachtbare Handlungen unterteilt.

Zu den inneren Vorgängen zählt die *Wahrnehmung* mit allen dazugehörigen emotionalen und kognitiven Faktoren.

Zu den äußeren Vorgängen gehören alle sichtbaren ästhetischen und sinnlichen Formen der Auseinandersetzung mit sich selbst und der äußeren Welt, vor allem in symbolischer Ausprägung, also beispielsweise Aktivitäten wie Malen, Musizieren, Schauspielern, Tanzen und digitale Gestaltungen, aber auch (teilweise) experimentelles sowie spielerisches Verhalten.

Beeinflusst wird das Verhalten durch „dispositionelle“ und „situationale Variable“ (Zimbardo/Gerrig 2004, 6). „Dispositionell“ bezieht sich auf die genetische Ausstattung, die Motivation, Intelligenz und das Selbstwertgefühl eines Menschen und umfasst zunächst dessen rein körperliche, sensomotorische und entwicklungspsychologische Voraussetzungen. Darüber hinaus sind auch Neugier, Interesse, Selbstbild, Vorerfahrungen, die Bildung von Zielvorstellungen sowie sozialisations- und bildungsbedingte Voraussetzungen einbegriffen. Mit situational werden äußere, subjektexterne Variablen bezeichnet, also die materiellen, räumlichen, zeitlichen und personellen Bedingungen der Entfaltung (Zimbardo/Gerrig 2004, 6). Als Beispiele können hier Arbeitslosigkeit, Armut, körperliche und geistige Vernachlässigung sowie Förderangebote, zuverlässige Bezugspersonen etc. genannt werden.

Spezifisch für das *ästhetische* Verhalten ist der Bezug zu den Sinnen und zu ästhetischen Kategorien wie das *Schöne*, das *Hässliche*, das *Erhabene* und die *Atmosphäre* (vgl. Goetz/Graupner 2007; 2011).

1.3 Historischer Hintergrund und gesellschaftliche Einordnung

Die Diskussion um das Wesen, die Inhalte und die Relevanz der Ästhetischen Bildung haben bereits die großen Denker der Antike wie Platon und Aristoteles geführt. Seitdem werden die komplexen und vielfältigen Sinngehalte in Bezug auf eine Erziehung mit und durch die Künste erörtert (vgl. Bilstein et al. 2009; Zirfas/Lohwasser 2016). Der Terminus Ästhetische Erziehung selbst geht auf Friedrich Schillers „Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen“ (Schiller 1801/2000) zurück.

In den 1970er Jahren erlebte die Diskussion eine Blüte und differenzierte sich in unterschiedliche Hauptstränge, zu deren bekanntesten Protagonisten die Kunstpädagogen Gunter Otto und Gert Selle gehörten. Gunter Otto versuchte im Spannungsfeld zwischen kunstdidaktischem Erkenntnisinteresse und Legitimationsdruck gegenüber den Sprachen, der Mathematik und den Naturwissenschaften in der schulischen Bildung eine Verwissenschaftlichung der künstlerischen Unterrichtsfächer zu erreichen. Ästhetische Erziehung bedeutete für ihn zielorientiertes, geplantes, didaktisch begründetes und strukturiertes Handeln seitens der Lehrenden, was Kunst lehr- und lernbar und den Erfolg messbar machen könne (Otto/Otto 1987). Demgegenüber betonte Selle das Anarchisch-Unkontrollierte von ästhetischen Erfahrungsprozessen, ihre Offenheit und ihren Selbstbildungswert als autonome Form der Aneignung eines Selbst und der Welt. Er plädierte für Methoden zur Unterstützung eines offenen, experimentellen und eigenwilligen Verhaltens (vgl. Selle 1990). Um den Subjektcharakter – anstelle des Anleitungsaspektes – zu betonen, spricht er von Ästhetischer Bildung statt Erziehung. Deutlich ist seine Nähe zu den Positionen von Joseph Beuys und zu Klaus Mollenhauer (1996).

Organisatorisch manifestierte sich die Polarisierung zwischen Verwissenschaftlichung/Lenkung und Freiheit/Subjektbezug darin, dass künstlerisch orientierte Pädagog/innen die Schulen verließen, um in einer neuen außerschulischen sozialen Kulturarbeit/Kulturpädagogik freier wirken zu können (vgl. Mandel 2004).

1.4 Subjektbezug und Selbstbildung in der Sozialen Arbeit

Die Subjektorientierung in der Sozialen Arbeit korrespondiert mit den Veröffentlichungen von G. Selle und K. Mollenhauer. Es geht vor allem um die Förderung der Selbstbildungspotenziale, die das Bundesministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen folgendermaßen definiert:

- „Differenzierung von Wahrnehmungserfahrung über die Körpersinne, über die Fernsinne und über die Gefühle,
- innere Verarbeitung durch Eigenkonstruktionen, durch Phantasie, durch sprachliches Denken und durch naturwissenschaftlich-logisches Denken,
- soziale Beziehungen und Beziehungen zur sachlichen Umwelt,
- Umgang mit Komplexität und Lernen in Sinnzusammenhängen sowie
- forschendes Lernen“ (MSJK, 7; vgl. auch Schäfer 2016).

Auch wenn in der Folge von Pisa- und Iglu-Studien zunehmend Ansprüche an die Soziale Arbeit herangetragen werden, die eher der *Erziehung* zuzurechnen sind, nutzen wir im Folgenden für die künstlerisch-ästhetische Arbeit den Begriff *Bildung*. Dies soll die Betonung auf den Subjektbezug und den Selbstbildungaspekt in diesem Bereich der Sozialen Arbeit legen. Der erzieherische Effekt kann sich dabei eher beiläufig und als willkommenes Zusatzprodukt einstellen.

1.5 Die Bedeutung der Wahrnehmung in der Ästhetischen Bildung

Wahrnehmung

Wahrnehmung bezeichnet zunächst einen biologischen und physikalischen Vorgang unter Beteiligung der Sinnesorgane, zu denen traditionell der Sehsinn (Augen), der Geruchssinn (Nase), der Geschmackssinn (Mund), der Gehörsinn (Ohren), der Tastsinn (Haut) und auch der Gleichgewichtssinn (inneres Ohr) gezählt werden. Hinzu kommt das kinästhetische System, der Bewegungs-, Kraft- und Stellungssinn (Propriozeptoren) (Zimmer 2014). Es gibt noch viele andere, differenziertere Kategorisierungssysteme, beispielsweise bezüglich der Wahrnehmung von Temperaturen, Konsistenz usw., die hier jedoch nicht alle vorgestellt werden können. Wahrnehmung bezeichnet über den reinen Sinnesreiz hinaus auch den komplizierten Auswahl-, Filter-, Kategorisierungs- und Interpretationsprozess im Gehirn, der durch die Sinneseindrücke ausgelöst wird. Wahrnehmung geschieht dabei immer in einem hochkomplexen Vernetzungsprozess mit früheren Wahrnehmungen. Hinzu kommt ein ständig aktiver Rückkopplungskreislauf zwischen äußeren und inneren Vorgängen und Informationen und ihren Interpretationen.

Wahrnehmung bedeutet auch gleichzeitig Nicht-Wahrnehmung: Durch die Fokussierung unserer Aufmerksamkeit werden immer auch Informationen für die Wahrnehmung ausgewählt und andere wie durch einen Filter ausgeblendet, weil sie in der jeweiligen Situation nicht relevant erscheinen.

Durch Differenzierungen (Begegnung mit dem Andersartigen) wird die Wahrnehmung irritiert, neue Kategorien können gebildet und der Erfahrungshorizont erweitert werden (= Lernen).

Wahrnehmungsprozesse sind komplex und uneindeutig. Dies wird u. a. von der Wahrnehmungspychologie untersucht (vgl. Arnheim 2000). Einen Einblick in die spannende Problematik vermitteln die vielen Beispiele der optischen Illusionen und visuellen Rätsel, der Obertöne im akustischen Bereich, aber auch der Vorurteilsforschung in der Sozialpsychologie (vgl. Förster 2007).

Wahrnehmungsförderung als Persönlichkeitsentwicklung und Politikum

Die Wahrnehmungsfähigkeit kann angeregt, gefördert und differenziert werden. Sie kann aber auch verkümmern – krankheitsbedingt und durch Unter- oder Überforderung –, was uns in der Praxis der Sozialen Arbeit oft begegnet. Es handelt sich dann um Probleme, die von den oben genannten dispositiven und situationalen Variablen abhängen. Eine Abstumpfung kann jedoch in Fällen, wo keine Änderung möglich ist, auch hilfreich sein und hat dann eine Schutzfunktion. Wenn beispielsweise ein unangenehmer Geruch immer und unabänderlich da ist, wird er nach einiger Zeit nicht mehr wahrgenommen.

Wahrnehmungsförderung ist ein zentraler Bestandteil der künstlerisch-ästhetischen Arbeit. Die bewusste Wahrnehmung kann zum zentralen Element der (niedrigschwelligen) künstlerisch-ästhetischen Sozialen Arbeit werden.

Warum die genaue Wahrnehmung mit ihrer *Leiblichkeit, Gegenwärtigkeit, Öffnung, Achtsamkeit und der Einbeziehung aller Sinne* wichtig für das Individuum ist, liegt auf der Hand: Sie fokussiert auf die Gegenwart und macht das Hier und Jetzt ganzkörperlich bewusst. Dies alles bietet ein grundlegendes Gegengewicht zur medial bestimmten Wirklichkeit in unserer technisierten Zivilisation, ein Gegengewicht zu Virtualität, zeitlicher und örtlicher Entgrenzung, Dominanz des technischen und rationalen Denkens, emotionsloser „Coolness“ sowie der Abstumpfung durch Reizüberflutung.

Die sinnenhafte – teilweise unbewusst und/oder verkümmert bereits vorhandene – elementare Wahrnehmungsfähigkeit zu entfalten heißt, sich selbst als ganzheitliches Wesen zu erleben und ernst zu nehmen. Die Stärkung der Wahrnehmungskompetenz kann somit als wichtiger Schritt der Persönlichkeitsentwicklung in der Sozialen Arbeit angesehen werden.

Mit Wahrnehmungsförderung ist in der Sozialen Arbeit jedoch keinesfalls eine Anpassung und Normierung aus vermeintlich höherer und besserwisserischer Warte gemeint. Wie brisant der Bereich des nur vordergründig unpolitischen Themenkomplexes der Sinne und der Wahrnehmung in einer Gesellschaft ist und wie stark ästhetische Fragen zu Ausgrenzung und Randständigkeit beitragen können und damit zum Thema der Sozialen Arbeit werden, wurde bereits thematisiert.

Wahrnehmungsübungen

Die Wahrnehmung intensivierende und lenkende Übungen schaffen auf der situationalen Seite Angebote, die durch ungewöhnliche Maßnahmen die Alltagswahrnehmung auf angenehme Weise irritieren und anregen können, und die darüber hinaus Möglichkeiten der Optimierung der Wahrnehmungsfähigkeit bieten. Angeregt werden kann die Wahrnehmung u.a. durch eine Führung mit verbundenen Augen (vgl. Dorner 2004): Die Teilnehmer/innen helfen sich dabei gegenseitig, die Führenden immer mit offenen Augen. Durch die Ausschaltung des dominanten Sehsinns bei den Geführten wird die Aufmerksamkeit verstärkt auf die Einbeziehung aller anderen, oftmals weniger geschulten Sinne gelenkt. Die Führenden leiten die *temporär Blinden* dabei auch zu Stellen, an denen sie Besonderes fühlen, riechen und hören können: Raue Tapeten und kaltes Glas, Autos am offenen Fenster, geschäftiges Treiben auf dem Flur, duftende Blüten usw.

Die Wahrnehmung kann dabei gleichzeitig innen- und außengerichtet sein: Was geht in mir vor? Was empfinde ich „draußen“?

Die Angebotsvielfalt für die Wahrnehmung kann auch durch die Bereitstellung von vorbereiteten Gefäßen oder gefüllten Kissen gesteigert werden, die auch mit bewegungseingeschränkten, mit demenziell veränderten und/oder bettlägerigen Menschen erfühlt und erforscht werden können: