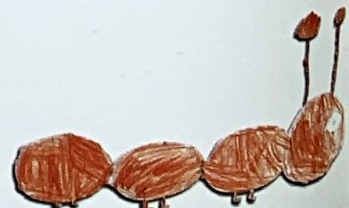
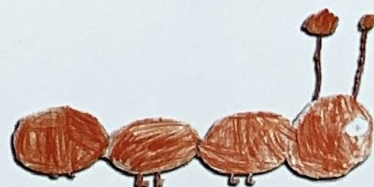
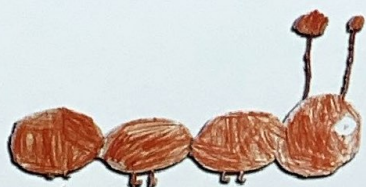
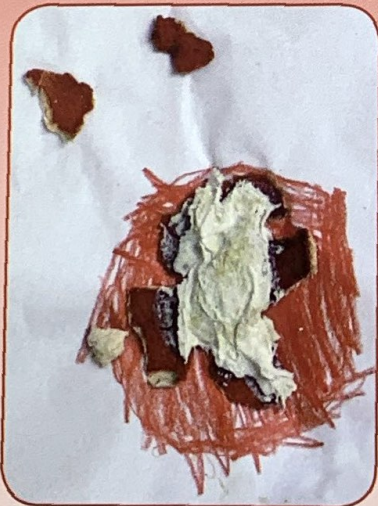
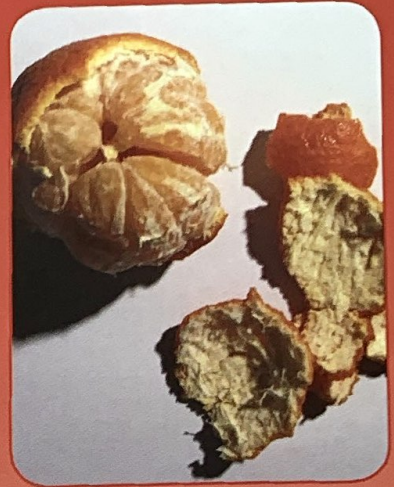
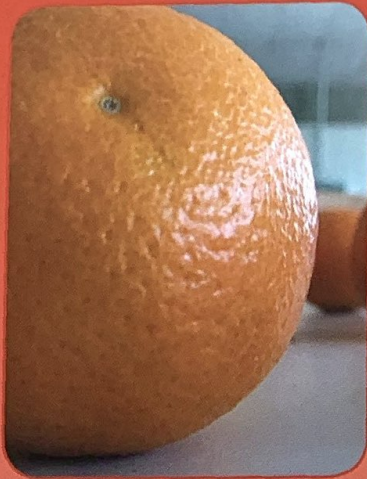
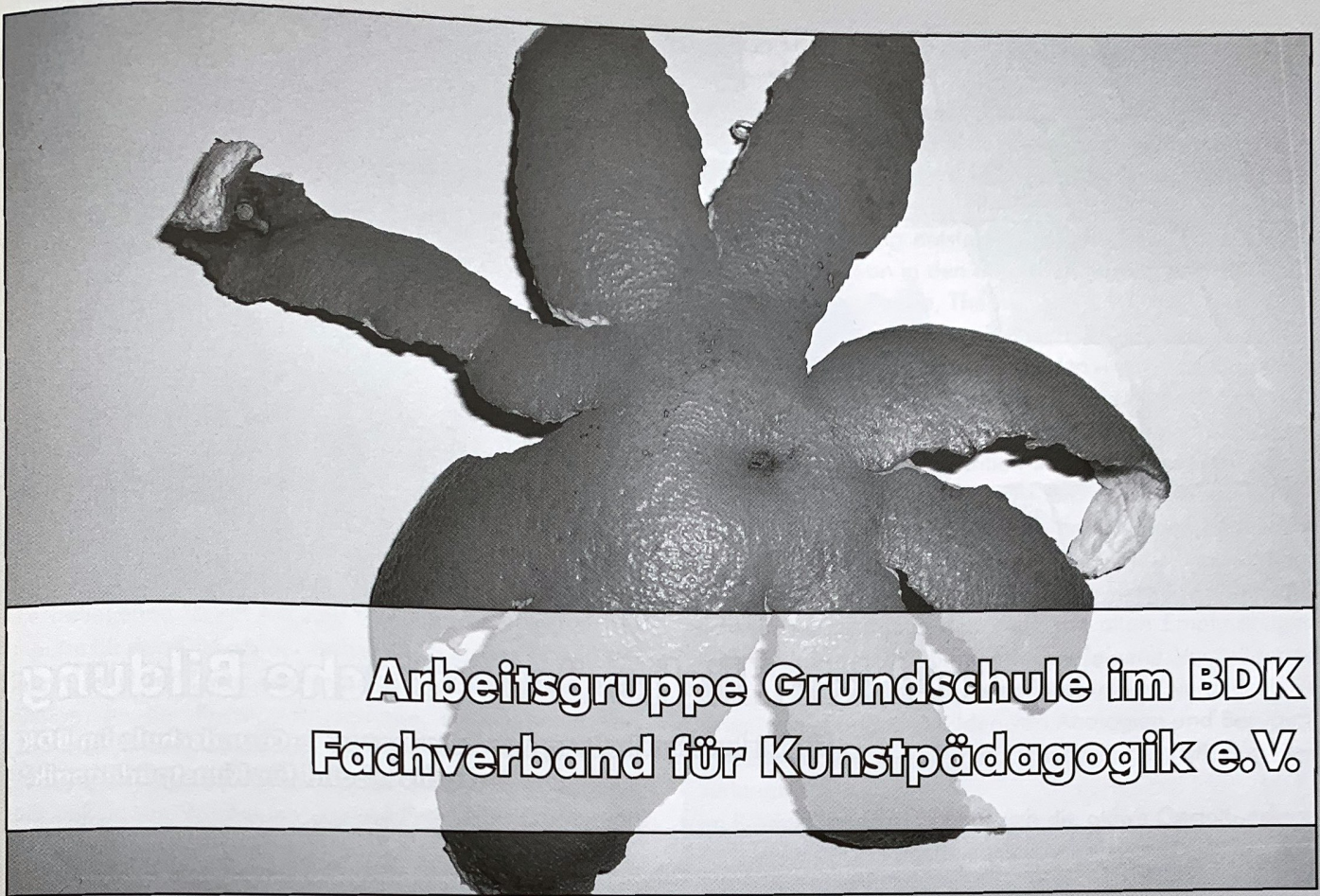


Arbeitsgruppe Grundschule im BDK • Fachverband für Kunstpädagogik e.V.

Frühkindliche ästhetische Bildung

– Ein Diskussionsbeitrag –





Arbeitsgruppe Grundschule im BDK
Fachverband für Kunstpädagogik e.V.

Frühkindliche ästhetische Bildung

– Ein Diskussionsbeitrag –



Frühkindliche ästhetische Bildung

Ein Diskussionsbeitrag der Arbeitsgruppe Grundschule im BDK
– Fachverband für Kunstpädagogik*

*) Prof. Dr. Margarete Dieck (LV Baden-Württemberg), Ulrike Determann (LV Thüringen), Prof. Dr. Constanze Kirchner (LV Bayern), Prof. Dr. Wolfgang Legler (LV Hamburg), Norbert Osterholt (LV NRW, Leiter des BDK-Referates Grundschule), Dr. Oliver M. Reuter (LV Bayern), Dr. Fritz Seydel (LV Niedersachsen), Prof. Dr. Bettina Uhlig (Leiterin des BDK-Referates Hochschulen), Stephan Wahner (Vorsitzender des LV Saarland).

In den vergangenen Jahren hat sich ein neues Bild vom Kind durchgesetzt, das auch Begründungen und Orientierungen für die ästhetische Bildung in der frühen Kindheit gibt. Es gilt heute als unbestritten, dass Kinder von Anfang an in Dialog und Austausch mit ihrer Welt treten, sich der umgebenden Welt auswählend und deutend zuwenden und ihre eigenen Selbst- und Weltbilder „konstruieren“. Dies tun sie in entscheidendem Maße auf ästhetische Weise – nicht nur akustisch, olfaktorisch, leiblich, taktil, visuell, mit ihrem Bewegungssinn usw., sondern zugleich intentional, Sinn und Bedeutung stiftend, sich und die Welt interpretierend. Das Kind erwirbt auf diese Weise die Fähigkeit, Wirklichkeit gedanklich, symbolisch, gestalterisch u.a. auszulegen und neu entwerfen zu können. Um Kinder innerhalb dieser grundlegenden Entwicklungsprozesse nachhaltig zu fördern, muss es gelingen, die Komplexität ästhetischer Bildungsprozesse in ihrer Spezifik zu erkennen und die Kinder – dieser Spezifik gemäß – zu unterstützen. Das heißt, über bloße Übungen zur Sensibilisierung der Sinne oder das Kennen lernen bildnerisch-praktischer Verfahren (malen, plastizieren usw.) hinaus, muss berücksichtigt werden, dass

sich Neues immer mit Bekanntem verbindet und dadurch Modifikationen, Differenzierungen, Vertiefungen schafft, die wiederum erst Lernen und Entwicklung ermöglichen. Das Neue existiert nicht in einem „luftleeren Raum“ sondern „antwortet“ jeweils auf etwas, was bereits vorhanden ist. Jeder ästhetische Bildungsmoment kann deshalb als ein „Mosaikstein“ in einem umfänglichen, sich stetig differenzierenden Weltbild eines Kindes aufgefasst werden – und hat als solcher Bedeutung. Im Kontext bildnerischer Gestaltung geht es innerhalb dieser ästhetischen Bildungsprozesse konkret um das Zusammenspiel von geschärfter Wahrnehmung, der Vorstellungsbildung, der Fantasie, der Ausdrucksbedürfnisse, der Analyse und Deutung von Bildern in ihrer Vielschichtigkeit, um das Hervorbringen von Bildern, um die Formfindung und Gestaltgebung und um die Präsentation.

Zur Charakterisierung der Spezifika gerade frühkindlicher ästhetischer Bildungsprozesse stehen folgende Aspekte im Vordergrund, die im weiteren Verlauf des Textes eingehender ausgeführt werden:

1. Der kindliche Selbst- und Weltzugang ist in erster Linie ein ästhetischer.
2. In einer Situation entsteht Aufmerksamkeit für etwas und wird zum Anlass für ästhetische Prozesse.
3. Unterschiedliche ästhetische Handlungs- und Denkformen verbinden sich zu komplexen ästhetischen Weltzugängen.
4. Ästhetische Prozesse verlaufen im Sinne einer improvisierten Choreografie.
5. Das Zusammenspiel von ästhetischen Handlungs- und Denkformen kann sich in Gestaltungsprozessen verdichten.
6. Die frühkindliche ästhetische Bildung fordert Pädagoginnen heraus, individuelle ästhetische Interessen von Kindern wahrzunehmen und aufzugreifen, ästhetische Prozesse anzuregen und als weiterführende Lernchancen zu nutzen.

Die vorliegende Schrift soll zum Nachdenken anregen und Impulse für den Diskurs der ästhetischen Elementarbildung liefern. Es ist der Zwischenstand einer ca. zweijährigen Diskussion, an der Kunstpädagoginnen, Erzieherinnen und Grundschullehrer, Erziehungswissenschaftlerinnen sowie Studierende der Elementar- und Grundschulpädagogik beteiligt waren. Wir freuen uns auf Feedback, Erwiderung und weiterführende Impulse.

1 Der kindliche Selbst- und Weltzugang ist in erster Linie ein ästhetischer



Ästhetische Wahrnehmungsweisen und Ausdrucksformen von Kindern sind differenzierte, komplexe und dialogische Prozesse der Beschäftigung und des Austauschs mit sich selbst und der Welt. Es geht in diesen Prozessen um Begegnung und Resonanz, um Beobachten und Deuten, um Erproben, Handeln, Staunen und Verstehen. Beobachtet man Kinder in ihrer neugierigen, experimentierfreudigen und unkonventionellen Zuwendung zur Welt, wird offensichtlich, dass Kinder von Geburt an die Herausforderung Leben aktiv annehmen: Kinder sind Akteure ihrer indivi-

duellen Entwicklung, die innerhalb sozialer und kultureller Kontexte voranschreitet. Kinder haben ein weit aufgefächertes, vielperspektivisches Spektrum an Zugängen zur Welt, in dem sich Präferenzen erst nach und nach herausbilden und festigen. Darin liegen die Chancen für eine umfassende, ganzheitliche ästhetische Bildung.

Ästhetische Bildung entsteht im Wechselspiel von Rezeption und Produktion in den Bereichen Musik, Tanz, Bildende Kunst, Literatur, Poesie, Theater usw.

Im Rezeptionsprozess – z.B. beim Lesen von Gedichten oder beim Betrachten von Gemälden – wird das Kind dazu angeregt, aktiv und eigenständig Sinn zu erschließen. Das heißt, es muss sich auseinandersetzen – sowohl mit dem Anderen, Fremden, präsentiert im Gedicht oder im Kunstwerk, wie auch mit sich selbst – um das Erfahrene einzuordnen, zu strukturieren usw. Es gestaltet das Werk aktiv mit – denn diese Eigenschaft haben ästhetische Phänomene in besonderer Weise: sie lassen dem Kind die Möglichkeit, sich selbst in das Werk mit allen Empfindungen und Gedanken einzubringen sowie eigene Vorstellungen dazu zu entwickeln. Im Rezeptionsprozess werden aktive Sinnerschließung, das Bilden von Analogien und Bezügen, Mut zum Umdenken, Durchdringung in der Reflexion usw. verlangt.

Im Produktionsprozess zeigt sich die aktive Gestaltung von Wirklichkeit offensichtlicher: Das Musizieren, Tanzen, Gedichte verfassen, Zeichnen, Malen, Bauen oder Konstruieren erfordert das Aktivieren innerer Vorstellungen, innerer Klänge, innerer Dialoge, innerer Bilder, Fantasien und Träume. Es wird etwas hervorgebracht – und zwar etwas, das auf ästhetische Weise gestaltet ist. Mit dieser Hervorbringung verbinden sich mehrere Aspekte: Einerseits entstehen



Kompetenzgefühle, wenn das Kind etwas erschafft, wenn das Werk vollbracht ist und dem Kind gegenüber steht. Mit den Kompetenzgefühlen wächst das Selbstwertgefühl, die Ich-Stärke. Andererseits wird etwas von dem Kind hervorgebracht – ein Motiv, das es beschäftigt, ein Gefühl, eine Leidenschaft, ein Interesse, vielleicht auch eine Angst oder eine Befürchtung. Insbesondere das ästhetisch-praktische Tun stellt eine Brücke zwischen dem Innen – der inneren Vorstellungs-, Fantasie- und Traumwelt – und dem Außen – also eine Brücke zur äußeren Wirklichkeit her.

In diesem Prozess, etwas von Innen nach Außen zu bringen und ihm in ästhetischer Form Gestalt zu verleihen, wird geordnet, strukturiert und gegliedert, um zu einer Form zu finden. Und innerhalb dieses Formfindungsprozesses kann das Erlebte langsam und gründlich verarbeitet werden – in der Auseinandersetzung mit dem Selbst und dem Anderen. Diese Leistung, eine Vorstellung wie auch immer geordnet – mit Begriffen oder zeichnerisch – auf das Papier zu bringen, zu modellieren oder körperlich darzustellen, ist ein vielschichtiger kreativer Akt, der das Verhältnis zur Welt ein Stück weit zu klären vermag.

Dies ist der Kern ästhetischer Bildung: Im Produktions- wie im Rezeptionsprozess lassen sich Versunkenheit und Konzentration beobachten, weil der ganze Mensch einbezogen ist und die volle Aufmerksamkeit im ästhetischen Tun gebunden ist. Hinzu kommt, dass durch den produktiven Umgang mit verschiedenen Materialien die emotionalen und die sinnlichen Entwicklungsgrundlagen, die zum Aufbau kognitiver Kompetenzen Voraussetzung sind, ebenso gefördert werden wie im Rezeptionsprozess das konvergente und das divergente Denken durch das Konstruieren von Sinn gefördert werden.

2 In einer Situation entsteht Aufmerksamkeit für etwas und wird zum Anlass für ästhetische Prozesse der Kinder

Situationen sind immer und überall. Aber nicht in jeder Situation wird ein Kind aufmerksam für etwas. Wenn in einer Situation bei einem oder mehreren Kindern Aufmerksamkeit für etwas geweckt wird, dann kann dies (muss jedoch nicht) zum Anlass für ästhetische Prozesse werden.

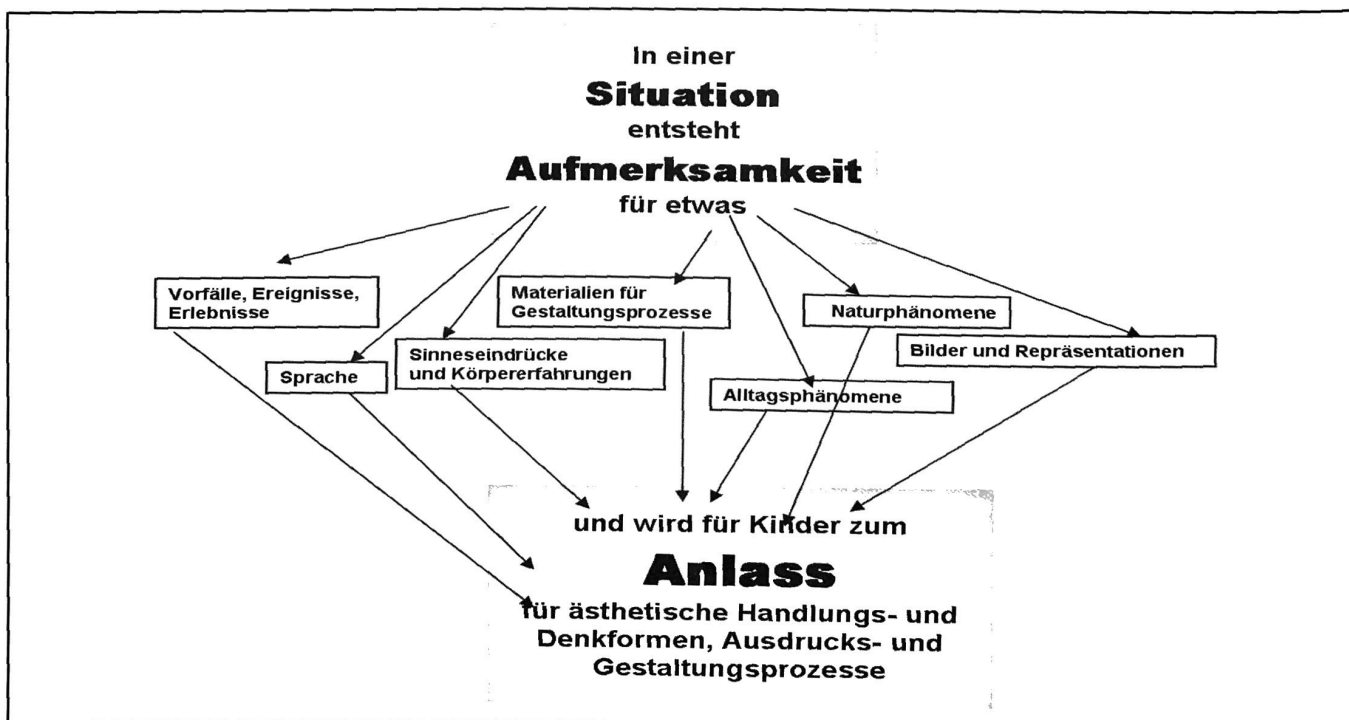
Situation:

Ein vierjähriges Kind spielt alleine und konzentriert. Dabei fällt ihm eine kleine Plastiktüte auf, die zwischen den Spielsachen liegt (und da nicht hingehört) ...

- Der Junge nimmt die Tüte, steckt beide Hände hinein, wechselt schnell zwischen Straffen/ Spannen der Tüte und Lockerlassen (Tüte raschelt, beim Spannen knallt es).
- Er spielt eine Weile mit den Händen in der Tüte weiter.
- Er hält die Tüte mit einer Hand und schwenkt sie abwechselnd schnell und langsam durch die Luft.
- Er spannt (wieder mit beiden Händen in der Tüte) die Tüte, hält sich die doppelte Folienschicht vor die Augen und schaut durch.
- Er hält die Arme (weiterhin mit beiden Händen in der kleinen Tüte) über den Kopf, als wolle er sie wie eine Krone aufsetzen.
- Der Junge legt die Tüte weg und spielt mit seinem Spielzeug weiter.

Anlässe für ästhetische Prozesse können sich aus (unplanbaren) Alltagssituationen ergeben, aber auch durch (von Pädagoginnen) inszenierte Situationen. Von besonderer Bedeutung ist hierbei, dass diese Situationen, in denen ästhetische Prozesse stattfinden, von den Pädagoginnen als solche erkannt werden. Denn dieses Erkennen, Beobachten und Einschätzen ist Voraussetzung, um solche Situationen für die Kinder zu initiieren, spontan zuzulassen, stabil zu halten, zu vertiefen, zu intensivieren und somit die Kinder in diesem Prozess zu fördern.

Situative Anlässe, die zum Ausgangspunkt ästhetischer Prozesse werden, können – analog zur abgebildeten Grafik – beispielsweise sein:



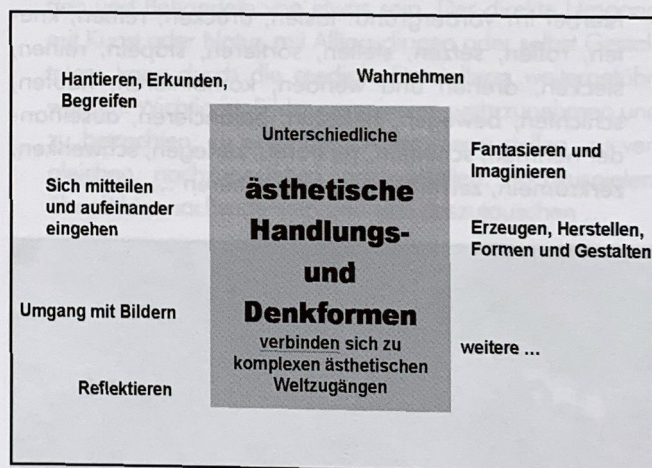
- Besondere Ereignisse oder Vorfälle, individuelle oder gemeinsame Erlebnisse, die mit besonderen Gefühlen verbunden sind oder mit Neugier, die durch Ungeöhnliches geweckt werden kann: ein Traum, eine besondere Begegnung, ein Fest, ein Besuch, ein Unfall, Ängste, ein Feuerwerk, ein Spiel, ein unerwarteter Zwischenfall im Alltag ...
- Besondere Sinneseindrücke und Körpererfahrungen, die zum Anlass weiterer ästhetischer Erkundungen werden, wenn sie bewusst werden und die Aufmerksamkeit und das Interesse des Kindes wecken: Geräusche und Klänge wie Klingeln, Scheppern, Hallen, Brummen, Heulen, Quietschen, Knallen, Pfeifen, Summen ..., Gerüche und Geschmackserlebnisse: süß, salzig, sauer, bitter, scharf, vertraute und fremde, angenehme und unangenehme Geschmacks- und Geruchserfahrungen ..., taktile Erfahrungen: Oberflächen und Materialbeschaffenheiten z.B. von Textilien, Pflanzenteilen, Spielzeug wie rau, glatt, weich, hart, fein, grob, nass, trocken, scharf ..., besondere Körpererfahrungen: Schwindel, Fallen, Schluckauf, Schmerz, Gänsehaut, Lachkrampf, Kichern ...
- Besondere sprachliche Äußerungen, wenn das, worauf sie verweisen, zum Anlass ästhetischer Prozesse wird, indem Erinnerungen, Vorstellungen und innere Bilder im Kind hervorgerufen werden. Zugleich kann Sprache auch durch ihre lautliche und poetische Qualität ästhetische Prozesse anstoßen: Reime, Lautmalereien, Wörter („schöne“ Wörter, „komische“ Wörter, fremde Wörter, erfundene Wörter,...), Texte, Laute, Unsinnswörter, Geschichten, fremde Sprachen, Dialekte, Sprüche, Redewendungen, Sprichwörter, Namen, „Sprachen“ der Tiere ...
- Besondere Naturphänomene, die in ihren vielfältigen Erscheinungen unterschiedliche Anlässe für ästhetische Prozesse geben. „Stille“ Phänomene, die erst entdeckt werden müssen, können ebenso wirksam sein wie dramatische, überwältigende Naturereignisse: Elemente (Feuer, Wasser, Erde, ...), Schatten, Wind, Pfützen, Gewitter, Schnee, Eis, Sturm, Ebbe und Flut, Tag und Nacht, aber auch Pflanzenformen, Früchte, Tiere ...
- Besondere Alltagsphänomene wie Umweltgestaltungen, Architektur, Designobjekte – also künstliche Hervorbringungen jeglicher Art – können für Kinder primärer Anlass und Auslöser für ästhetische Prozesse sein: Alltagsgegenstände, Spielzeug, Maschinen, Instrumente, Möbel, Geräte, Werkzeuge, Abfall, Kleidungsstücke, Gefäße, Gebäude und Räume ...
- Besondere Materialien sind selbstverständliche Ausgangspunkte für Gestaltungsprozesse, allerdings häufig als bloßes Realisationsmittel in Schritt für Schritt angeleiteten Prozessen, die auf ein bestimmtes Produkt hinführen. Zum situativen Anlass für individuelle ästhetische Prozesse werden Materialien dagegen dann, wenn Kinder für sich sinnvolle Gestaltungs- und Nutzungsmöglichkeiten im Material entdecken, so dass sich daraus ergebnisoffene, suchende Prozesse entwickeln

können: Ein Topf Farbe, Sand, Buntstifte, Knetmasse, Karton, Draht, Tusche, Folien, Ölkreiden, Schnur ...

- Bilder aller Art – Kunstwerke sind hier eingeschlossen – können sowohl durch ihren Inhalt zum Anlass zu ästhetischen Prozessen werden, wie auch durch ihre Bildbesonderheiten, die Kinder ansprechen oder irritieren und damit Aufmerksamkeit und Interesse erzeugen können: Kunstwerke (Gemälde, Plastiken, Zeichnungen, Installationen ...), Bilder in Zeitungen, Bilderbücher, Postkarten, Sammelbildchen, Fotos (eigene und fremde), Poster mit Figuren aus Filmen, Büchern, Comics, Werbung, Märchen ...

3 Unterschiedliche ästhetische Handlungs- und Denkformen verbinden sich zu komplexen ästhetischen Weltzugängen

Ist ein Anlass für ästhetische Prozesse gegeben, entwickeln Kinder hierzu unterschiedliche ästhetische Handlungs- und Denkformen:



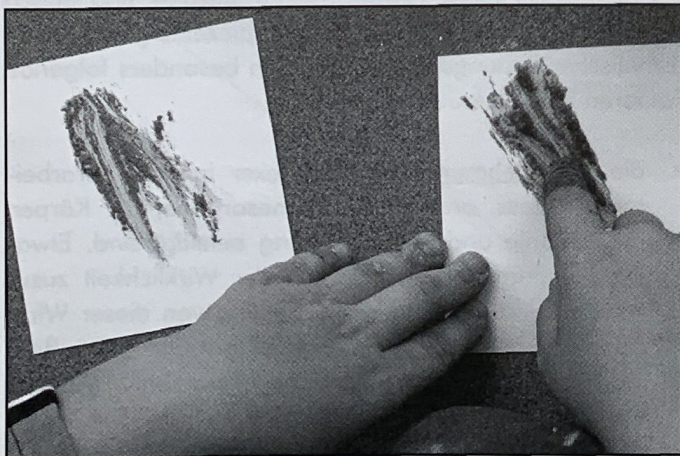
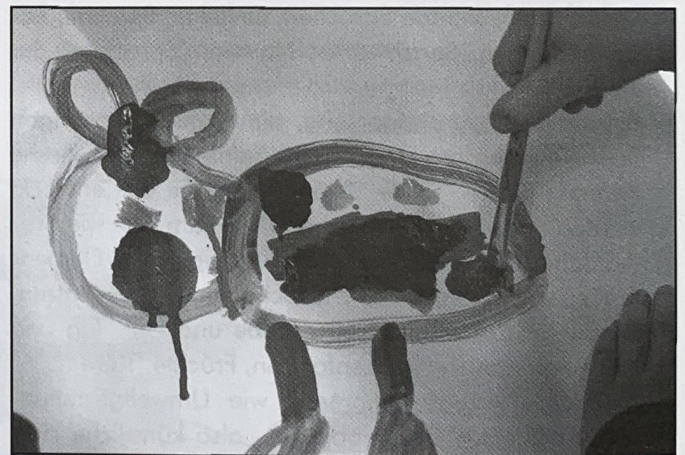
Wodurch zeichnen sich ästhetische Handlungs- und Denkformen aus, die die frühkindlichen Bildungsprozesse bestimmen? Ästhetische Handlungs- und Denkformen basieren auf dem eigenständigen Entwicklungs- und Lernwillen des Kindes. Sie können zwar angeregt werden, sind jedoch nicht unbedingt steuerbar. In der komplexen Eigendynamik ästhetischer Bildungsprozesse spielen besonders folgende Faktoren eine bedeutsame Rolle:

- die Wahrnehmung als komplexer innerer Verarbeitungsprozess, an dem die Sinnesorgane, der Körper, die Gefühle und die Erinnerung beteiligt sind. Etwas wahrzunehmen bedeutet, sich der Wirklichkeit zuzuwenden und eine innere Vorstellung von dieser Wirklichkeit zu entwickeln. Zugleich ist das Kind auf äußere Anregung angewiesen, um seine Wahrnehmung immer weiter entfalten und verfeinern zu können. Die Wahrnehmung ist ein selektiver, interpretativer Vorgang, der

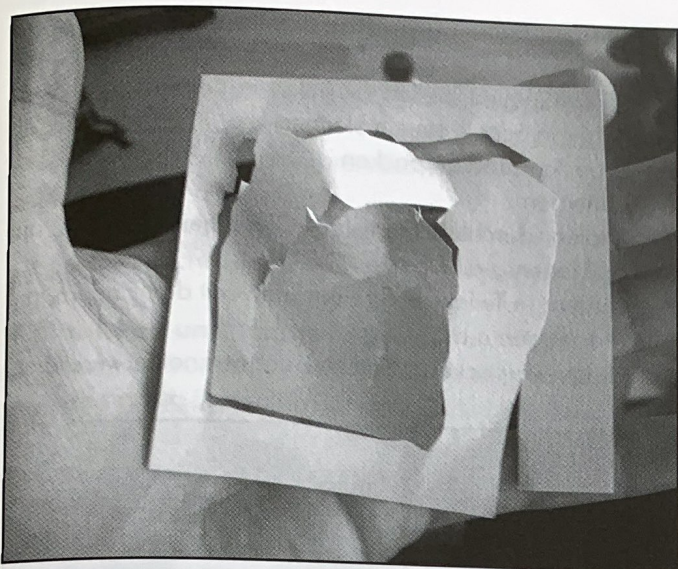
dann zur ästhetischen Wahrnehmung wird, wenn er nicht alltagspraktisch funktional eingesetzt wird, sondern die Sinne zweckfrei und imaginativ für ästhetische Momente schärft. Diese ästhetische Aufmerksamkeit verfolgt keine Intention, sondern zielt auf besondere Gestaltungsformen, ästhetischen Genuss, Kontemplation usw.: begreifen, ertasten, riechen, spüren, beobachten, betrachten, schauen, fixieren, taxieren, staunen, stutzen, gewahr werden, erkennen, empfinden, sinnlich wahrnehmen, emotional wahrnehmen, fühlen, bemerken, entdecken, hören ...

- das Hantieren, Erkunden, Begreifen: Gemeint ist ein vorgestalterisches Hantieren mit Materialien und Alltagsdingen, ein handelndes Erkunden und im Wortsinn ein Begreifen, das nicht auf ein Resultat wie z.B. ein bildnerisches Produkt aus ist. Dieses ästhetische Handlungsfeld ist einerseits „mehr“ als ästhetische Wahrnehmung, andererseits aber „noch“ keine Gestaltung oder Herstellung eines Ergebnisses. Gemeint ist jene ausgiebige, aufmerksame und intensive Hinwendung zu einem ästhetischen Phänomen, die auf die handelnde Auslotung seiner Möglichkeitsaspekte zielt. Das explorative Erkunden der Umwelt auf ästhetische Weise steht hierbei im Vordergrund: tasten, drücken, reiben, kneten, rollen, setzen, stellen, sortieren, stapeln, reihen, stecken, drehen und wenden, kombinieren, häufen, schichten, bewegen, belasten, balancieren, auseinander nehmen, schütteln, zerstören, zerlegen, schwenken, zerkrümeln, zerreißen, experimentieren ...

- das sich Mitteilen und aufeinander Eingehen: Kinder drücken sich mit dem Körper aus, mit Schrift und Sprache, mit Stift und Pinsel, sie bauen, sammeln, ordnen usw. Sie teilen sich mit und im Austausch mit anderen erfahren sie mehr über sich selbst, die anderen und schließlich auch über das Bild oder den Gegenstand ihrer Aufmerksamkeit. Kurz: sie kommunizieren im ästhetischen Prozess über ihre ästhetischen Wahrnehmungen und Erfahrungen, über Bilder, ästhetische Erkenntnisse und Phänomene wie auch über ihre gestalteten Ergebnisse und Produkte. Ästhetische Handlungs- und Denkformen zeigen sich im Sprechen, sich etwas Zeigen, Zuhören, sich Verständigen, sich etwas Vormachen oder im Nachmachen und nachahmen, im Erkennen und Aushalten neuer Sichtweisen, im sich hinein Versetzen in andere Denkweisen, im Artikulieren von Gedanken über etwas ...



- das Erzeugen und Herstellen, das Formen und Gestalten. Anders als beim explorierenden Hantieren wird in Prozessen des Erzeugens, Herstellens, Formens und Gestaltens etwas hervorgebracht. Wesentlich sind dabei Momente des bildnerischen und Gestalt gebenden Tuns, des konkreten Herstellens von etwas und des Erzeugens von etwas Eigenem, das es zuvor nicht gab. Das Herstellen eines Produkts erzeugt Kompetenzgefühle und steigert das Selbstwertgefühl der Kinder, weil sie etwas für sie Bedeutsames hervorgebracht haben. So entwickeln sich ästhetische Weltzugänge, wenn Kinder sammeln und ordnen, präsentieren und ausstellen, finden und erfinden, farbig und grafisch gestalten, plastizieren,



bauen, konstruieren, zeichnen, collagieren, montieren, spielen und inszenieren, malen, fotografieren und videografieren, mit Sprache, Schrift, Zeichen gestalten, verformen, darstellen ...

- das Fantasieren und Imaginieren. Jeder Ausdruck basiert auf inneren Vorstellungen, die als interne Repräsentationen des Welterlebens bezeichnet werden. Diese Vorstellungen bedürfen aktiver Entwicklung, wozu Imaginationskraft und Fantasietätigkeit beitragen. Fantasien und Imaginationen können durch Geschichten, Bilder, Musik usw. angeregt werden. Die internen Vorstellungen werden vom Kind nicht einfach z.B. in eine Zeichnung oder einen Rhythmus übertragen, sondern es findet ein komplexer Verarbeitungsprozess statt, der die bildnerische oder szenische Äußerung emotional und gedanklich prägt. Das heißt, im ästhetischen Prozess erfahren die internen Vorstellungen eine Umformung oder Interpretation. Die inneren Bilder – wie sie etwa auch im Spiel zum Ausdruck kommen – sind zum einen Voraussetzung für das innere Vergegenwärtigen von Wirklichkeit, zum anderen für die Entwicklung eines „Möglichkeitssinnes“, der Handlungsoptionen, Hoffnungen, Visionen, Träume und Wünsche hervorbringt, wenn wir mit Kindern assoziieren, erinnern, Beziehungen bilden, finden und erfinden, uns etwas vorstellen und ausmalen, umgestalten, verändern, ausdeuten, umdeuten ...



- der Umgang mit Bildern. Bilder von Alltags- und Naturphänomenen, Kunstwerken, Kinderzeichnungen, gestalteter Umwelt usw. zeigen Phänomene unserer Wirklichkeit und sind häufig Gegenstand der Beschäftigung von Kindern. Diese Bilder bieten Assoziationspotenziale und können Orientierung, Anregung und Unterstützung im eigenen Erkunden und Behandeln von etwas sein. Der direkte Umgang mit Kunst oder Natur, mit Alltagsdingen oder selbst Gestaltetem kann durch die mediale Darstellung weitergeführt werden. Wichtig ist, Bilder gemeinsam wahrzunehmen und zu betrachten, zu erkunden, zusammenzustellen, zu vergleichen, nachzugestalten, nachzustellen, nachzuspielen, über Bilder nachzudenken und sich auszutauschen ...



In allen beschriebenen ästhetischen Zugangsweisen verbinden, bedingen und unterstützen sich Wahrnehmen, Denken und Handeln. Neben ästhetischen und bildnerischen Erfahrungen können Kinder dabei eine besonders nachdrückliche Form des Reflektierens entwickeln: ein Nachgehen, Nachgrübeln, Sinnsuchen, das sie intensiv und anhaltend beschäftigt. Dieses Reflektieren zeigt sich dann, wenn die ästhetische Erfahrung das Kind gefangen nimmt und seine Aufmerksamkeit nachhaltig bindet und drückt sich im Nachdenken, Fragen stellen, Einordnen, Vergleichen, Zusammenhänge bilden, Einschätzen, Hinterfragen, Nachvollziehen, Sinn finden, überlegen usw. aus.

Ein Beispiel, dargestellt im Umgang mit einer Mandarine, soll die Eigendynamik und Komplexität ästhetischer Bildungsprozesse verdeutlichen und die sechs genannten tragenden Faktoren exemplarisch füllen:

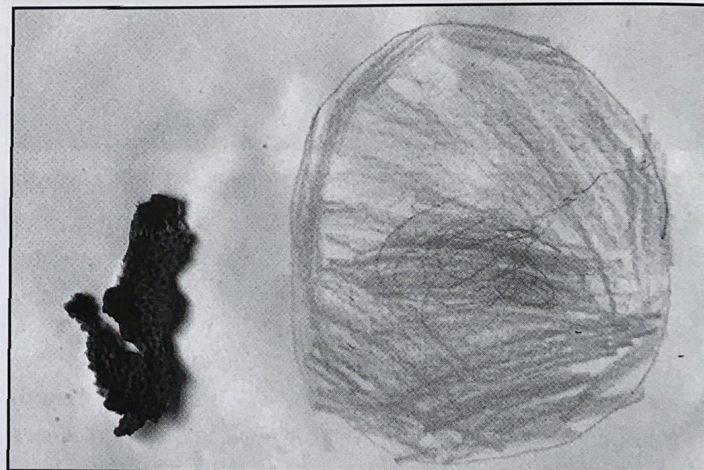
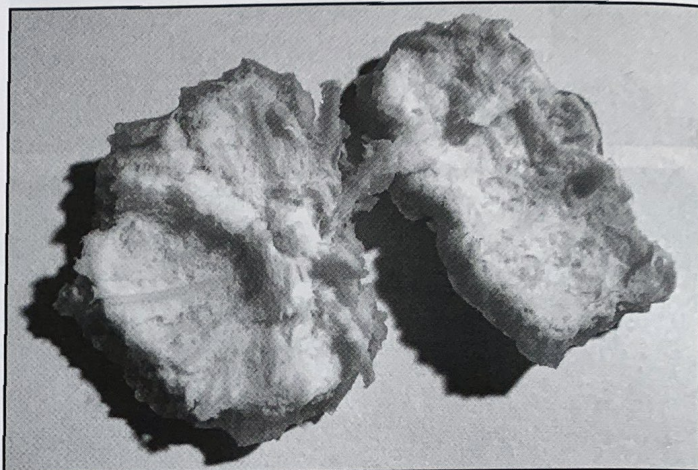
Wahrnehmen

- Schale mit Lupe betrachten
- Unterseite und Oberseite der Schale betrachten und Zweifarbigkeit bestaunen
- Schale bei verschiedenen Lichtverhältnissen betrachten
- Häute und Fädchen entdecken, ertasten, betrachten
- Oberfläche betrachten und ertasten: glatt, stumpf, kühl, weich, gepolstert, wachsig, glänzend



Hantieren, Erkunden, Begreifen

- Schale platt drücken, krümeln, zerreißen, reiben, pressen, zerknüllen, pellen
- Löcher in Schale hinein stechen
- Verpacken und Entpacken
- Schneiden
- Schalen durchleuchten (an Glasscheibe halten, auf OHP legen u.a.)
- Schalen: in Teilen, in Streifen u.a., mit den Fingern, mit Werkzeugen u.a.
- Schalen verpacken, verschnüren, verknoten, verkleben



Sich mitteilen und aufeinander eingehen

- Beobachtungen mitteilen und austauschen:
- Meine Mandarine hat viele Kerne – meine nicht ...
- Die Mandarine ist viel orangener als die Orangen ...
- Wie schälst du denn die Mandarine? – Das mach ich immer so. – Aber das geht doch ganz anders ...
- Wie viele Schnitze hat deine Mandarine?
- Kannst du mir mal helfen, die festzuhalten bis ich die anderen draufgelegt habe ...
- Wie malt man eine Mandarine? – Ich mach einfach einen orangenen Kreis! – Aber Mandarinen sind eigentlich gar nicht rund ...

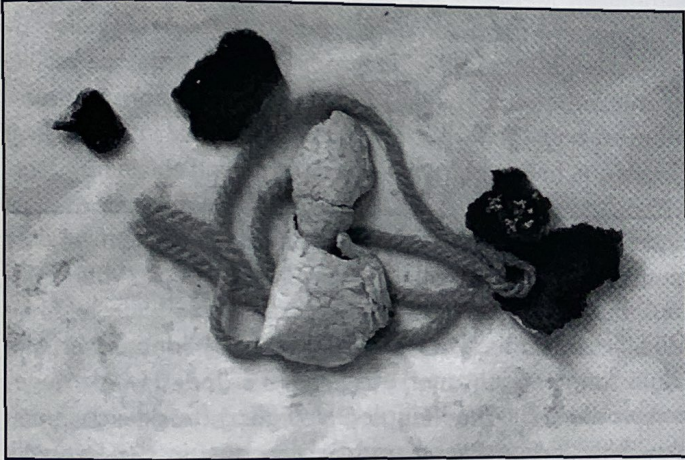
Erzeugen, Herstellen und Gestalten

- Schale (außen und innen) zeichnen
- Mit Schalen drucken
- Orangetöne (außen) und Weißtöne (innen) mischen

- Schalen als Malwerkzeuge verwenden und damit schmieren, tupfen, wischen, tröpfeln u.a.
- Schalenstücke (pressen), aufkleben, deuten und weiterzeichnen
- Schalen als Schattenfiguren benutzen
- Schalenketten anfertigen
- Schalensammlung anlegen
- Schalen nachbilden (mit Ton, Folie, Knete, Papier u.a.)

Fantasieren und Imaginieren

- Personifizierung: (können Schalen) sich in der Sonne verbrennen, Blasen bekommen, Pickel und Narben bekommen ...
- Synonyme: Hülle, Haut, Pelle, Mantel, Verpackung, Schutz, Leder, Gänsehaut,
- Formassoziationen; woran erinnert die Schalenform – Formen hineindeuten, Oberfläche ausdeuten
- Schalenähnliches: Kleidung (Overall), Bonbonpapier, Schlangenhaut, Schüssel, Verpackung, Schote, Fass u.a.)
- Schalenstreifen werfen und ausdeuten
- Schalengeschichten erfinden



Mit Bildern umgehen

- Die ästhetische Auseinandersetzung bezieht im weiteren Verlauf verschiedene Bilder mit ein – wie z.B.: Früchtewerbung, Bilder von allen Stadien des Werdens und Vergehens einer Mandarine, Bilderbücher mit Mandarinen, Bilder von anderen Schalen (Eierschale, Nusschale, Apfel, Kartoffel, Banane, Schoten u.a.) und Kunstwerke von Herman de

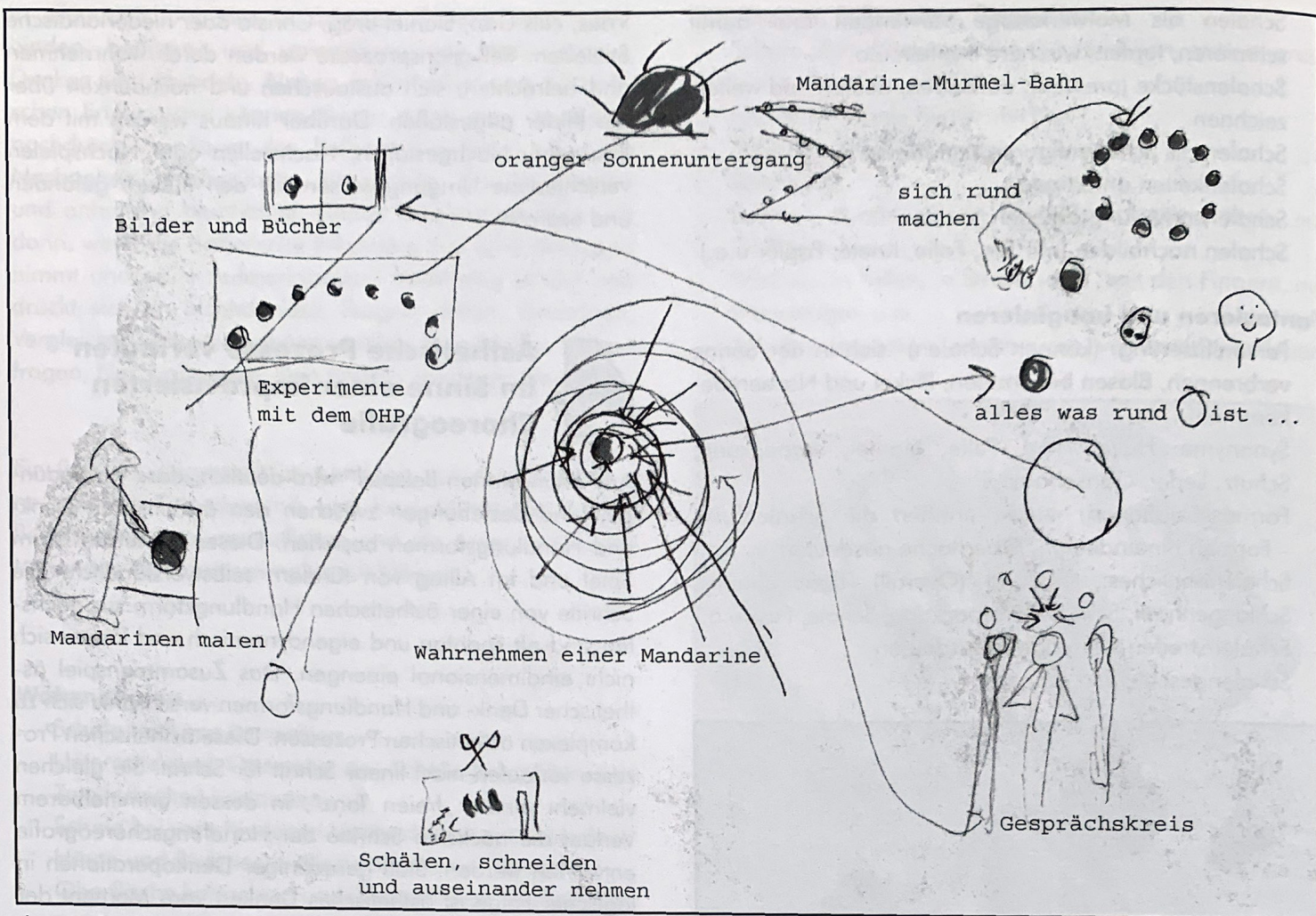
Vries, Nils Udo, Daniel Bräg, Christo oder niederländische Stillleben. Reflexionsprozesse werden durch wahrnehmen und betrachten, sich austauschen und nachdenken über die Bilder angestoßen. Darüber hinaus werden mit dem Erkunden, Nachgestalten, Nachstellen oder Nachspielen verschiedene Umgangsweisen mit den Bildern gefunden und erprobt.

4 Ästhetische Prozesse verlaufen im Sinne einer improvisierten Choreografie

Am „Mandarinen-Beispiel“ wird deutlich, dass Verbindungen und Beziehungen zwischen den ästhetischen Denk- und Handlungsformen bestehen. Dieses Vernetzen ist im Spiel und im Alltag von Kindern selbstverständlich. Die Schritte von einer ästhetischen Handlungsform zur nächsten sind oft spontan und eigendynamisch und lassen sich nicht eindimensional einengen. Das Zusammenspiel ästhetischer Denk- und Handlungsformen verschränkt sich zu komplexen ästhetischen Prozessen. Diese ästhetischen Prozesse verlaufen nicht linear Schritt für Schritt. Sie gleichen vielmehr einem „freien Tanz“, in dessen unmittelbarem Verlauf die nächsten Schritte der Handlungschoreografie entworfen werden. Statt geradliniger Denkopoperationen in logischer Folge ist ästhetisches Denken vom Moment der Bewegung getragen, das sich in einem nicht linearen Prozess vollzieht.

Betrachtet man die Kunstgattung Tanz, wird deutlich, warum der Tanz diese komplexen ästhetischen Phänomene besonders gut beschreibt. Der Tanz hat das ästhetisch differenzierteste Körperwissen entwickelt. Der tanzende Körper ist Darsteller, Material, Fühler und Aufführender, Organ, Medium, Instrument, Transformator von Energien und skulpturales Gebilde und zwar simultan. Der Körper als Material ist damit Subjekt und Objekt zugleich, so dass sich hier Denk- und Handlungsformen besonders stark verschränken. Der Tanz ermöglicht daher ein Bewusstwerden des Zusammenwirkens von Körper und Bewegung, räumlicher Formung und zeitlicher Gliederung, Innen- und Außenraum, Gefühl und Fühlen, Aktivität und Passivität, Reagieren und Agieren.

Im oben beschriebenen Mandarinen-Beispiel zeigt sich „der Tanz“ in den unterschiedlichsten ästhetischen Denk- und Handlungsformen z.B. im Fokussieren, Umkreisen, Wiederholen, Verwerfen, Zirkulieren, Ausweichen, Fortschreiten, Zusammenführen, Ablenken, Akzentuieren, Verdecken, Antippen, Belasten, Besetzen, Drücken usw. Dabei sind dies nicht nur Bewegungs- und Handlungsprozesse sondern auch Bewusstwerdungs- und Denkprozesse, die weitere „Tanzbewegungen“ im Rahmen bildnerisch-gestalterischer Prozesse herausfordern und ermöglichen. Jedes Kind sucht seinen eigenen Weg und entwirft dabei seine eigene „Choreografie“ – wenn es die Möglichkeit dazu erhält und in diesem Versuch unterstützt wird. Es gibt Berührungspunkte zu



den ästhetischen Suchbewegungen anderer Kinder, aber die Verläufe sind nicht identisch. Daher entwickeln sich im Sinne der „improvisierten Choreografie“ auch spontane „Paar- und Gruppentänze“ – zu verstehen als Sinnbild für gemeinsames bildnerisch-ästhetisches Handeln.

Nehmen wir dieses Bild des Tanzes als Metapher für ästhetische Prozesse, wird deutlich, vor welchen Herausforderungen Pädagoginnen stehen. Ästhetische Bildung heißt dann – wiederum metaphorisch gesprochen – Kindern die Choreografie des Tanzes zwischen den Momenten ästhetischen Lernens zuzutrauen und zu ermöglichen. Die Pädagoginnen beobachten, begleiten, beraten und unterstützen die Kinder innerhalb ihrer selbst gewollten und entwickelten ästhetischen Bildungsprozesse.

5 Das Zusammenspiel von ästhetischen Handlungs- und Denkformen kann sich in Gestaltungsprozessen verdichten

Ästhetische Handlungs- und Denkformen können in Gestaltungsprozesse münden. Dies setzt voraus, dass die nicht lineare Bewegung im Dialog mit einem spezifischen Material fokussiert und verdichtet wird sowie sukzessive Gestalt annimmt. Was heißt das konkret? Analog zum Tanz, der eine Form, einen Rhythmus erhält, der von bestimmten Bewegungen geprägt ist, die sich wiederholen, Spannung auf- und abbauen

und sich im Prozess verändert, bekommt eine Zeichnung oder ein Material eine bestimmte Gestalt, die ebenso von Rhythmus, Bewegung, Spannung usw. geprägt sein kann.

Mit Stift und Papier kann ein Erlebnis mit bildnerischen Mitteln arrangiert, geordnet, ausgelegt, verändert wiedergegeben werden. Die emotionale Beteiligung drückt sich in den gewählten Proportionen und Farben aus, in der Dynamik der Komposition, dem zeichnerischen Duktus, in der Variation des Gezeichneten usw. Eine Stimmung oder Atmosphäre kann sich im rhythmischen Trommeln ebenso verdichten wie im Gedicht oder im Umgang mit plastischer Masse. Diese wenigen Beispiele sollen andeuten, dass es ein weiterer wesentlicher Schritt im ästhetischen Bildungsprozess ist, inneren Bildern, Gefühlen, Stimmungen, Erlebnissen usw. Gestalt zu verleihen – bildnerisch verdichtet etwas darzustellen, auszudrücken, über etwas zu kommunizieren. In diesem Prozess zeigen sich Kinder häufig versunken, hoch konzentriert, ergriffen und von Glück erfüllt.

Wie kommt es zu dieser Versenkung, zu gespannter Aufmerksamkeit, Konzentration, hoher emotionaler Beteiligung und Kontemplation? Die spielerisch-fließende Bewegung der ästhetischen Handlungs- und Denkformen geht in einen gestalterischen Dialog mit Papier und Pinsel, Schrift und Sprache, Knetmasse oder Holz, dem Körper oder Musikinstrumenten usw. über, bei dem die ganze Person einbezogen ist. In diesem Übertragungsprozess innerer Gedanken, Vorstellungen, Erfahrungen, Fantasien, Assoziationen, Ideen, Emotionen etc. wird Erlebtes bildnerisch strukturiert und dadurch verlangsamt und intensiviert verarbeitet.

Zugleich entsteht Neues, das betrachtet, anders wahrgenommen und neu organisiert wird. Etwas wird plötzlich als „schön“ wahrgenommen und mit Genuss und Staunen bewundert, es fasziniert das Kind und wird mit viel Zeit betrachtet. Eine gestaltete Form – eine Zeichnung, ein Foto, ein Baumhaus usw. – zu entwickeln, geschieht in einem Prozess, in dem eine Form gesucht wird, die angenommen oder verworfen wird, die einen Neubeginn fordert und die am Ende in verdichteter Weise Erfahrenes ausdrückt. Es ist ein Prozess, in dem man sich entscheiden muss, jedoch auch umstrukturieren kann, Dinge ins Verhältnis setzen muss, variieren, wiederholen, anordnen, absetzen kann.

In der Regel ist dieser Gestaltungsprozess außerordentlich lustvoll, aber es gehört auch Durchhaltevermögen dazu, eine Gestaltungsidee zu vollenden. Alternativen zu entwerfen, Lösungsvarianten zu verwerfen, sinnvolle Verfahren anzuwenden, andere Ideen fortzusetzen usw. bestimmen den Gestaltungsprozess ebenso wie das Wiederholen und Überprüfen bildnerischer Lösungen – sowohl diskursiv und kausal wie auch präsentativ und kursorisch. Glücksmomente stellen sich ein, wenn das gestaltende Hervorbringen zu gelingen scheint und bildnerische Lösungen für bestimmte Vorstellungen flexibel und originell gefunden werden. Glücksmomente stellen sich auch im Rezeptionsprozess ein – wenn Kinder beim Betrachten von Naturerscheinungen oder von Kunstwerken, beim Hören von Musik und beim Erleben von etwas besonders Gestaltetem fasziniert und ergriffen sind. Sie bemühen sich um die Konstruktion von Sinnzusammenhängen, sie entdecken verschiedene Sinnschichten spielerisch und doch zugleich voller Ernsthaftigkeit. Genuss und Lustgewinn entstehen in diesem aktiven Erschließen von Sinn, gepaart mit der Kommunikation über die verschiedenen Meinungen zu dem Gesehenen. Mit den vielfältigen Sinnperspektiven entwickeln sich zahlreiche Möglichkeiten, Dinge anders zu denken, Bekanntes aus neuen Blickwinkeln zu sehen, Fremdes mit Vertrautem zu verbinden und sich ein Spektrum verschiedener Sichtweisen anzueignen.

Der Möglichkeitssinn entwickelt sich sowohl im Rezeptions- als auch im Produktionsprozess: Im Gestalteten lassen sich Vorstellungen, Wünsche, Träume und Fantasien realisieren, die es in der Wirklichkeit nicht geben kann. Das produktive Entwerfen von vielerlei Denk- und Handlungsoptionen unterstützt die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes, das hierdurch flexibel seine Wirklichkeit gestalten kann. Die dem Kind ohnehin eigene experimentelle Grundhaltung wird durch die utopische Funktion ästhetischer Bildungsprozesse gestärkt und gefördert, was zur Entwicklung des Möglichkeitssinns beiträgt.

Bisher wurde dargelegt, wie ästhetische Handlungs- und Denkformen in Gestaltungsprozesse münden können. Aber wie kommt es speziell im visuell-bildnerischen Bereich dazu, dass sich die ästhetischen Handlungs- und Denkformen in Gestaltungsprozessen verdichten? Wodurch genau findet ein Verdichten statt? Etwas zu verdichten bedeutet, dass ein Motiv bildnerisch kompakt strukturiert, spannungsvoll komponiert und dadurch bewusst intensiviert zum Ausdruck gebracht oder visuell in seiner Vielschichtigkeit erfasst wird.

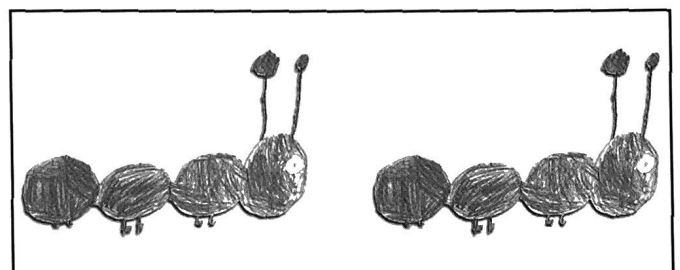
In diesem Prozess zeigt sich die visuelle Bildlesekompetenz ebenso wie die bildnerische Gestaltungskompetenz. Diese bildnerischen Kompetenzen lassen sich durch folgende Aktivitäten mit Kindern anregen und fördern:

Visuelle Wahrnehmungsaktivitäten und -erfahrungen in ästhetischen Prozessen:

- Schauen, betrachten, visuell erkunden (z.B. Materialien, technische Verfahren, motivische Details usw.)
- zwischen der Betrachtung von Details und der Betrachtung des Ganzen wechseln
- Formale und inhaltliche Beziehungen zwischen Einzelheiten und Gesamtem entdecken
- Form- und Farbbeziehungen zwischen verschiedenen Bildelementen entdecken (z.B. Größenverhältnisse, Kontraste, Strukturen usw.)
- Beim Betrachten umstrukturieren - unterschiedliche Beziehungs- und Ordnungsmöglichkeiten entdecken
- zwischen der Betrachtung von Formen und Farben und dem Entdecken von Deutungsmöglichkeiten wechseln
- unterschiedliche Lesarten und Deutungsmöglichkeiten von Bildern entdecken
- untersuchen, reflektieren und herausfinden, wodurch ein Bild eine bestimmte Lesart angestoßen hat
- Wirkungen am Bildbestand belegen und andere Meinungen aufnehmen/ diskutieren

Bildnerisch-ästhetische Aktivitäten und Prozess-erfahrungen:

- Gestaltungsmittel kennenlernen, Kompositionsprinzipien erlernen
- Im Bildprozess Zusammenhänge erzeugen, erproben, entdecken, variieren und verändern
 - o zwischen verschiedenen Einzelformen
 - o zwischen Formen und Farben
 - o zwischen Einzelteilen und Ganzem
 - o zwischen Bildzeichen und möglichen Lesarten
 - o zwischen Gestaltungsmitteln und Wirkungen
- etwas mit bildsprachlichen Mitteln ausdrücken, visualisieren, formulieren und kommunizieren
- Für Vorstellungen, Gedanken, Gefühle und Erfahrungen Bildzeichen und Bildordnungen finden
- Im Bildfindungsprozess eigene Vorstellungen klären
- Im bildnerischen Umgang mit Materialien und Formen neue Gestaltungs-, Wirkungs- und Ausdrucksmöglichkeiten erproben und entdecken
- Im Bildprozess eigene Bildlösungen, Darstellungs- und Ausdrucksmöglichkeiten (er)finden



6 Die frühkindliche ästhetische Bildung fordert Pädagoginnen heraus, individuelle ästhetische Interessen von Kindern wahrzunehmen und aufzugreifen, ästhetische Prozesse anzuregen und als weiterführende Lernchancen zu nutzen



Individuelle ästhetische Interessen von Kindern wahrzunehmen und aufzugreifen, ästhetische Prozesse anzuregen und als weiterführende Lernchancen zu nutzen, bedeutet, Fördermaßnahmen zu ergreifen, die auf genauer Beobachtung und Kenntnis der Kinder basieren. Konkret heißt das: zuzuschauen, was das Kind macht, zu beobachten, was es gerade interessiert, und entsprechend einzugreifen – z.B.:

- ästhetische Reize zu bieten, wenn das Kind sich langweilt,
- Karton zu holen, wenn er fehlt,
- Anschauungsmaterial für ein bestimmtes Thema verfügbar zu machen,
- technische Hilfestellung zu bieten,
- auffordern zu verweilen,
- etwas vorzumachen,
- ein Material hervorzuheben,
- ein Thema zu beleuchten,
- vorsichtig zu etwas hinzuführen,
- etwas weiterzuführen,
- Alternativen aufzuzeigen,
- zu irritieren,
- in Frage zu stellen,
- das Kind in seinem Tun zu bestärken,
- die Weiterarbeit zu intensivieren,
- ausgewähltes Material verfügbar zu machen,
- das Kind vertieft sein zu lassen, nicht zu unterbrechen,
- gleichgesinnte Kinder zusammenzuführen,
- Reflexionsprozesse anzustoßen usw.

Oftmals genügt es, die Kinder auf etwas aufmerksam zu machen, um ästhetisches Interesse zu wecken und Gestaltungsprozesse anzustoßen. Das Vertiefen dieser Prozesse kann durch gemeinsame Präsentationen eigenständig entwickelter bildnerischer Ergebnisse und Zwischenbesprechungen geschehen – wenn Ideen gezeigt und verfolgt werden oder wenn über Bilder und Prozesse berichtet wird.

Darüber hinaus ist es notwendig, das ästhetische Verhalten jedes einzelnen Kindes kontinuierlich zu dokumentieren, um Entwicklungsprozesse über einen längeren Zeitraum hinweg verfolgen zu können. Hierbei können Beobachtungsbögen helfen, auf denen Materialvorlieben und Präferenzen für ästhetisches Handeln (sammeln, ordnen, zeichnen, malen, drucken, kneten, bauen, formen, konstruieren, Bilder betrachten, Farbvorlieben, bevorzugte Techniken etc.) notiert werden.



Dazu gehört auch das Zusammenstellen der bildnerischen Ergebnisse des Kindes in einer Mappe, evtl. auch Fotos der Gestaltungsprozesse usw. Auf diese Weise wird die bildnerische Entwicklung des Kindes sichtbar. Die regelmäßige Dokumentation des ästhetischen Verhaltens erlaubt es, systematisch und langfristig das ästhetische Vermögen des Kindes – und damit seine Bildlese- und Gestaltungscompetenz – zu unterstützen und zu fördern.

Wenn ästhetische Bildungsprozesse an vorhandenen Interessen der Kinder anknüpfen sollen, bedeutet dies, in der Beobachtung der kindlichen Prozesse sowohl deren aktuelle Erfahrungs- und Interessenlage wahrzunehmen wie auch das ästhetische Potenzial einer Situation. Um diese kindlichen Lernprozesse verstehen und fördern zu können, ist ein „quer“ Denken hilfreich, das hin zum Lernen in Sinnzusammenhängen führt. Jede Situation erfordert erneut eine differenzierte Beobachtung und Analyse sowie kontextbezogene Entscheidungen darüber, wo angeknüpft, wie reagiert und gehandelt wird. Es ergeben sich hieraus komplexe situative Anforderungen an die Pädagoginnen, um die ästhetischen Prozesse sinnvoll zu unterstützen: Momente ästhetischen Lernens müssen erkannt, ästhetische Prozesse zugelassen und unterstützt, ästhetische Interessen aufgegriffen und weiterentwickelt werden.

Die Organisation ästhetischer Bildungsprozesse verlangt, dass die Pädagoginnen zunächst das ästhetische Potenzial der Situation, in der sich das Kind befindet, erkennen. Darüber hinaus sollen sie sich in den aktuellen Wahrnehmungs- und Explorationsprozess der Kinder hineinversetzen und sich mögliche Weiterführungen vorstellen können. Oft entwickeln sich ästhetische Prozesse aus einer eigentlich anders angelegten Situation heraus und laufen damit zuweilen den Erwartungen oder Planungen der Erwachsenen zuwider. Ob der unerwartete Verlauf zugelassen oder unterbunden wird, muss entschieden werden. Dabei werden das pädagogische Selbstverständnis ebenso eine Rolle spielen wie die eigene

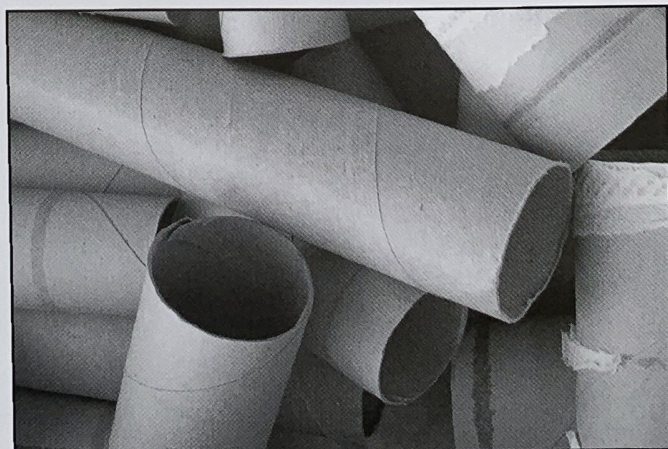
Neugier und Offenheit für ästhetische Prozesse oder pragmatische Aspekte. Wenn der in Gang kommende ästhetische Prozess zugelassen wird, kann sich in dessen Verlauf die Frage stellen, ob und ggf. wann und wie aktiv in den Prozess eingegriffen werden soll, um ihn zu unterstützen oder weiterzuentwickeln. Das beobachtete ästhetische Interesse der Kinder kann jedoch auch später wieder aufgegriffen werden. Entscheidend für das Schaffen einer ästhetischen Atmosphäre sind u.a. räumliche, zeitliche und organisatorische Faktoren. Die Unterstützung und Förderung des ästhetischen Handelns und Lernens der Kinder bedeutet das Eingehen auf deren situative, spontane und persönliche ästhetische Interessen, Wünsche und Bedürfnisse. Dies verlangt auch individuelle und flexible Lösungen für die Bereitstellung von Zeit, Raum und Material.

Wenn Kinder von ästhetischen Impulsen, Phänomenen und Aufgaben erfasst und begeistert sind, möchten sie ihre Eindrücke, Fantasien und Absichten unmittelbar und sofort weiterverfolgen. Genauso schnell, wie das ästhetische Interesse entsteht, erlischt es auch, oder aber es bleibt über einen längeren Zeitraum – auch mit Unterstützung der Pädagogin – stabil. Das Eingehen auf die ästhetischen Anliegen der Kinder bedeutet, die individuellen Zeiten der Kinder wahrzunehmen und ihnen entsprechende Zeitphasen zuzugestehen.

Kinder benötigen Orte für ihre bildnerischen Auseinandersetzungen, die sie ungehindert und jederzeitig benutzen können. Arbeitsräume und Arbeitsplätze müssen keine komplizierten und aufwendigen Fachräume sein. Räume zum ästhetischen Forschen und Experimentieren können kleinere (durch Paravents oder Vorhänge) abgetrennte Bereiche, z.B. Kunstecken oder Kunsttische im Innen- oder Außenbereich sein. Es sind auch flexible, transportable und temporäre Lösungen z.B. als Kunstregal, Kunstschrank oder Kunstkoffer denkbar. Material- und Werkzeugkisten lassen sich auf Rollbrettern montieren, stapeln und überall hin bewegen. So können fest eingerichtete, aber auch mobile und flexible Ateliers zum Kleben, Montieren und Formen, Malen und Zeichnen, Theater spielen usw. gebildet werden. Eine sinnvolle Begleitung erfährt das bildnerische Gestalten durch eine (themengebundene) Vielzahl von Bilder- und Sachbüchern, die in offenen Regalen präsentiert zum Anschauen und Blättern einladen. Bedeutsam können auch anregende Objekte oder Fundstücke sein, die einen ästhetischen Reiz bieten. Denn forschendes und experimentelles ästhetisches Lernen wird durch solche Reize angestoßen und findet dann auch draußen auf der Wiese, unter Bäumen, an Pfützen statt.

Das Bereitstellen unterschiedlicher Werkzeuge und Materialien ermöglicht, dass Kinder einer Lerngruppe gleichzeitig auf ungleichen ästhetischen Lernwegen aktiv sein können. Materialien und Werkzeuge müssen daher sortiert, erkennbar und frei zugänglich präsentiert und verwahrt werden. Damit die Kinder einen Überblick über die vorhandenen Gestaltungsmittel erhalten, sind diese am besten in transparenten Dosen, Kartons oder Kisten organisiert. Große Joghurtbecher mit Verschlussdeckel eignen sich für Farben und flüssige Materialien z.B. für Kleister.

Ideal für das unabdingbar regelmäßig erforderliche Präsentieren gestalteter Ergebnisse ist ein Ausstellungsort mit einem Tisch für plastische Objekte und einer Bilderwand. Auf einer solchen Weichfaserplatte können auch Bilder aus Illustrierten, Plakate, Posters, Fotos, Ansichtskarten usw. ausgestellt werden. Für die Präsentation der Kinderarbeiten eignen sich darüber hinaus Ablage- oder Aufhängemöglichkeiten wie z.B. Ausstellungstische und -wände, aber auch und Dachlaternen zum Aufhängen, Wäscheleinen mit Wäscheklammern, stapelbare Trockenbretter usw. Die Präsentation des eigenständig Hervorgebrachten erfüllt die Kinder mit Stolz und Kompetenzgefühlen, sie können über ihre Bilder und deren Entstehungsprozesse erzählen und sich vielerlei Anregungen für weitere Gestaltungen holen.



Fazit

Verstehen wir ästhetische Bildung im hier vorgestellten Sinne, heißt das, Kinder in ihrem ästhetischen Dasein ernst zu nehmen. Das tun wir nicht, wenn wir lediglich ihre Sinne schärfen. Und das tun wir auch nicht, wenn wir sie nach standardisierten Aufgaben gestalten lassen, mit Ergebnissen, die am Ende alle gleich aussehen. Ästhetische Bildung will die Kinder darin unterstützen, die Welt in ihrem vielfältigen gestalterischen Reichtum kennenzulernen und mit anderen zu teilen. Unser Anliegen muss es sein, herauszufinden, welche ästhetischen Potenziale in einem Kind zu finden sind, um diese zu fördern. Kinder kommen heute mit außerordentlich heterogenen körperlichen, sozialen und/ oder kognitiven Voraussetzungen in den Kindergarten. Diese Heterogenität wird nicht nur durch die unterschiedliche kulturelle sowie religiöse Herkunft der Kinder und durch mangelnde

Sprachkenntnisse verursacht, sondern auch durch zerrissene Familien, soziale und kulturelle Brüche, die Mediatisierung der Kindheit usw. Hier kann die ästhetische Bildung ausgleichend und entwicklungsfördernd wirken. Denn z.B. im bildnerischen und musikalischen Tun, in Tanz und Pantomime zeigen sich keine Differenzen in der Sprache, es zeigen sich weder soziale noch religiöse Unterschiede und auch das intellektuelle Vermögen spiegelt sich kaum in den gestalteten Ergebnissen. Die Kinder haben die Möglichkeit, ihre Befindlichkeiten, Träume, Wünsche und Ängste gestalterisch zum Ausdruck zu bringen und, bei Bedarf, darüber zu kommunizieren. Die Gestaltgebung im Bild oder in einer Aufführung ist weitgehend unabhängig von Herkunft und familiärer Prägung, – und die visuelle Erscheinung des Gestalteten ist ein universell verständliches Kommunikationsmittel, das die Kinder bei aller Heterogenität verbindet.



Literatur

- Aissen-Crewett, Maike: Kinderzeichnungen verstehen. Von der Kritzelphase bis zum Grundschulalter. Innsbruck 1988
- Becker, Stefan: Plastisches Gestalten von Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse im Formen und Modellieren. Donauwörth 2003
- BKJ (Hg.): Kinder brauchen Spiel und Kunst. Bildungschancen von Anfang an. Ästhetisches Lernen in Kindertagesstätten. Remscheid 2003
- Dieltz, Marie-Luise: Kindermalerei. Zum Gebrauch der Farbe am Ende der Grundschulzeit. Münster 2004
- Duncker, Ludwig/Maurer, Friedemann/Schäfer, Gerd E.: Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Wirklichkeiten zwischen Ich und Welt. Langenau-Ulm 1990
- Hoenisch, Nancy/Niggemeyer, Elisabeth: Mein Körperheft. Ich staune in mich selbst hinein. Weimar/Berlin 2008
- Kathke, Petra: Sinn und Eigensinn des Materials. Band 1 und 2. Berlin o.J.
- Kirchner, Constanze: Kinder & Kunst. Was Erwachsene wissen sollten. Seelze-Velber 2008
- Kirchner, Constanze: Kinder und Kunst der Gegenwart. Seelze-Velber 1999
- Kläger, Max: Phänomen Kinderzeichnung. Baltmannsweiler 1999
- Kunst+Unterricht, Heft 163/1992: Entwicklung/Kinderzeichnung
- Kunst+Unterricht, Heft 246/247/2000: Kinder- und Jugendzeichnung
- Neuß, Norbert (Hg.): Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Frankfurt/M. 1999
- Pareigis, Johanna: Anleitung zum Forschersein. Weimar/Berlin 2008
- Philipps, Knut: Warum das Huhn vier Beine hat. Das Geheimnis der kindlichen Bildsprache. Darmstadt 2004
- Reggio Children (Hg.): Alles hat einen Schatten außer den Ameisen. Weinheim und Basel 2005
- Reggio-Children (Hg.): Hundert Sprachen hat das Kind. Das Mögliche erzählen. Ausstellungskatalog. Berlin 2002
- Reuter, Oliver M.: Experimentieren. Ästhetisches Verhalten von Grundschulkindern. München 2007
- Richter, Hans-Günther: Die Kinderzeichnung. Entwicklung-Interpretation-Ästhetik. Düsseldorf 1987
- Schäfer, Gerd E.: Bildungsprozesse im Kindesalter. Weinheim/München 1995 (darin besonders Teil 4: Bildung als ästhetische Erfahrung)
- Schuster, Martin: Die Psychologie der Kinderzeichnung. Berlin/Heidelberg/New York (2) 1993
- Seitz, Marielle: Kinderatelier. Experimentieren, Malen, Zeichnen, Drucken und dreidimensionales Gestalten. Stuttgart 2006
- Seitz, Rudolf: Phantasie und Kreativität: Ein Spiel-, Nachdenk- und Anregungsbuch. München 1998
- Seitz, Rudolf: Rot, Gelb, Blau und alle Farben: Grundlagen und Spielideen für die pädagogische Praxis. München 1998

Themenhefte beim Verlag „das netz“:

- Erdbeerheft
- Strippenheft
- Entenheft
- Kohlheft
- Augenheft
- Steineheft
- Schneckenheft
- Apfelsinenheft

