



Bachelor-Thesis

Studiengang Bildung und Erziehung in der Kindheit

Bildnerisches Gestalten im Vorschulbereich

**Wie lässt sich das ästhetische Verhalten von Kindern
wecken, fördern und bewahren?**

Tag der Abgabe: 08. August 2013

Vorgelegt von: Sylke Rother

Betreuender Prüfer: Prof. Dr. Andreas Voss

Zweite Prüferin: Prof. Dr. Dagmar Berghs-Winkels

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG	3
I THEORETISCHE GRUNDLAGEN	6
1 ANNÄHERUNG AN DAS ÄSTHETISCHE	6
1.1 ÄSTHETIK UND WAHRNEHMUNG	8
1.2 ÄSTHETISCHE WAHRNEHMUNG, WIRKUNG UND ERFAHRUNG	10
1.3 ÄSTHETISCHE ERFAHRUNG UND ÄSTHETISCH-AISTHETISCHE ERZIEHUNG	13
1.4 ÄSTHETISCH-AISTHETISCHE ERZIEHUNG IN DER PRAXIS	14
1.5 ÄSTHETISCHES VERHALTEN IN DER KINDHEIT.....	15
1.6 TÄTIGKEITEN UND FELDER DES ÄSTHETISCHEN VERHALTENS	17
1.6.1 <i>Spielerfahrung – Formen, Bauen, Konstruieren und Basteln</i>	17
1.6.2 <i>Umwelterfahrung – Sammeln, Ordnen und Sortieren</i>	18
1.6.3 <i>Naturerfahrung</i>	19
2 ÄSTHETISCHES VERHALTEN IM KONTEXT DES BILDNERISCHEN GESTALTENS	20
2.1 WESENTLICHE FAKTOREN IM BILDNERISCHEN GESTALTUNGSPROZESS.....	21
2.1.1 <i>Lebensweltbezug</i>	21
2.1.2 <i>Vorstellung, Fantasie und Kreativität</i>	22
2.1.3 <i>Material und Verfahren</i>	24
2.2 ALTERSSPEZIFISCHE BILDNERISCH-ÄSTHETISCHE PRAXIS VON KINDERN.....	25
2.3 BILDNERISCH-ÄSTHETISCHE PRAXIS IN PÄDAGOGISCHEN ARRANGEMENTS.....	27
2.3.1 <i>Prozessorientiertes und produktorientiertes Arbeiten</i>	28
2.3.2 <i>Ästhetische Werkstatt</i>	30
2.3.3 <i>Im Umgang mit Kunst</i>	32
2.3.4 <i>Begleitung der bildnerisch-ästhetischen Praxis</i>	34
3 BILDNERISCHES GESTALTEN IM INSTITUTIONELLEN KONTEXT	36
3.1 VERMITTLUNG BILDNERISCHER GESTALTUNGSVORHABEN	36
3.2 ERZIEHUNGS- UND BILDUNGS-AUFTRAG IM VORSCHULBEREICH	38
3.3 BILDNERISCHES GESTALTEN IM ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSPLAN HAMBURGS.....	40
3.3.1 <i>Theoretische Einführung in den Bildungsbereich: Bildnerisches Gestalten</i>	41
3.3.2 <i>Erkundungsfragen</i>	42
3.3.3 <i>Ziele</i>	43
3.3.4 <i>Aufgaben der Erzieherinnen und Erzieher</i>	43
3.4 BILDNERISCHES GESTALTEN IN DER REGGIO-PÄDAGOGIK.....	44
3.4.1 <i>Ästhetische Bildung in der Reggio-Pädagogik</i>	45
3.4.2 <i>Praktische Umsetzung</i>	46
3.5 BILDNERISCHES GESTALTEN IM LEHRPLAN EINER SCHWEIZER VOLKSSCHULE	48

3.5.1	<i>Wahrnehmung und visuelle Erkenntnis</i>	49
3.5.2	<i>Gestalterischer Prozess</i>	49
3.5.3	<i>Bildsprache und gestalterische Grundlagen</i>	49
3.5.4	<i>Wirklichkeit und Wirklichkeitsverhältnis</i>	50
3.6	KOMMENTAR ZUR UMSETZUNGSWEISE DES BILDNERISCHEN GESTALTENS.....	51
3.7	ZUSAMMENFASSUNG.....	52
II	DARSTELLUNG UND ANALYSE DER UNTERSUCHUNG	56
4	GRUNDLAGEN DER UNTERSUCHUNG	57
4.1	FRAGESTELLUNG DER UNTERSUCHUNG	58
4.2	DARSTELLUNG DES UNTERSUCHUNGSANGEBOTES ZUM BILDNERISCHEN GESTALTEN	58
4.2.1	<i>Generelle Vorgehensweise</i>	59
4.2.2	<i>Vorstellung der einzelnen Angebotsstunden</i>	60
4.2.3	<i>Zusammenfassung</i>	66
4.3	UNTERSUCHUNGSMETHODE.....	67
4.4	UNTERSUCHUNGSDESIGN UND ERHEBUNGSMETHODE.....	69
4.5	STICHPROBE.....	72
5	TEILUNTERSUCHUNG I – VORBEBFRAGUNG DER KINDER ZUM BEDARF	73
5.1	DARSTELLUNG DER ANTWORTEN ZU VORLIEBEN UND RAHMENBEDINGUNGEN	74
5.2	ERGEBNISDISKUSSION – TEILUNTERSUCHUNG I.....	80
6	TEILUNTERSUCHUNG II – BEFRAGUNG DER KINDER ZUM ANGEBOT	82
6.1	DARSTELLUNG DER ANTWORTEN ZUM GESTALTUNGSANGEBOT	82
6.2	ERGEBNISDISKUSSION – TEILUNTERSUCHUNG II	86
7	TEILUNTERSUCHUNG III – INTERVIEW MIT ZWEI KINDERN	88
7.1	DARSTELLUNG DER AUSSAGEN ZUM GESTALTUNGSANGEBOT	88
7.2	ERGEBNISDISKUSSION – TEILUNTERSUCHUNG III.....	92
8	FAZIT, HANDLUNGSEMPFEHLUNG UND SCHLUSSBEMERKUNG	94
8.1	FAZIT ZUR THEORIE.....	94
8.2	FAZIT ZUR PRAXISFORSCHUNG UND HANDLUNGSEMPFEHLUNG	97
8.3	SCHLUSSBEMERKUNG.....	101
	LITERATURVERZEICHNIS	104
	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	109
	ANHANG 1 – FRAGEBOGEN ZUM BEDARF.....	110
	ANHANG 2 – FRAGEBOGEN UND ERINNERUNGSFOTOS ZUM GESTALTUNGSANGEBOT	113
	ANHANG 3 – LEITFADENINTERVIEW.....	124

Einleitung

Im Planschraum eines Kindergartens wurde eine „offene Werkstatt“ eingerichtet. An zwei Werkbänken und einem Tisch arbeiten sechs Vorschulkinder an ihren eigenen Ideen. Dafür stehen ihnen diverse Materialien, Utensilien und Werkzeuge zur freien Verfügung. Zunächst waren sich drei der Kinder unschlüssig darüber, welcher Aufgabe sie sich widmen wollen. Nach und nach lassen sich auch diese Kinder, durch die Materialvielfalt und durch das Handeln der bereits aktiven Kinder, zum eigenen Arbeiten inspirieren. Sie experimentieren mit Wasser, Tüten und Krepppapier, sie entwickeln Zauberstäbe, Boote, Hundekörbchen, Geheimfächer und einen Schatz. Die Kinder wirken vertieft in ihr Tun und jedes hat einen Platz gefunden, an dem es ungestört arbeiten kann (s.a. Punkt 4.2.2: Vorstellung der einzelnen Angebotsstunden; Anhang 2.9).

Der klar definierte Arbeitsbereich, die angebotenen Materialien, das Verfahren des prozessorientierten Arbeitens und ihr vorhandenes Wissen haben die Kinder zu eigenständigen Gestaltungen angeregt. Dabei wurde das Wahrnehmen mit dem Denken verknüpft, sodass ästhetische Prozesse möglich wurden. Durch den gestalterischen Dialog mit den vorhandenen Materialien wurden neue Erkenntnisse gewonnen, die ihre Wahrnehmungsmöglichkeiten erweiterten. Die „offene Werkstatt“ bot den Kindern einen Handlungsrahmen, in dem Vorstellung und Fantasie zusammenwirken konnten und zu individuellen kreativen Lösungen führten. Gängige Praxis in Kitas ist allerdings eher, dass sich das gestalterische Handeln auf „Beschäftigungen“, wie kurze Mal-, Tusch- und Knetarbeiten und das Basteln nach Vorlagen beschränkt (vgl. Dreier, 1999). Doch kommen Beschäftigungen dieser Art dem Bedürfnis der Kinder, sich unter Einsatz all ihrer Sinne die Welt aktiv und selbstbestimmt zu erobern, nicht ausreichend nach (vgl. Hamburger Bildungsempfehlungen, 2012). Und damit auch nicht ihrer Fähigkeit, sich die Welt durch Experimentieren und Ausprobieren zu erschließen (s.a. Punkt 1.5: Ästhetisches Verhalten in der Kindheit). Das ästhetische Verhalten von Kindern ist eine ursprüngliche anthropologisch verankerte Wahrnehmungs-, Tätigkeits- und Reflexionsform (vgl. Kirchner, 2003) und kann heute als „Aneignung von Wissensbeständen“ und „Bildung von Kompetenzen“ bezeichnet werden (vgl. Mollenhauer, 1996). Zudem wird die Befriedigung dieses Bedürfnisses in der Entwicklungspsychologie als Voraussetzung für eine kontinuierliche Entwicklung verstanden (vgl. Peez, 2011). Dem

ästhetischen Verhalten von Kindern ist deshalb aus pädagogischer Perspektive konstante Aufmerksamkeit zu schenken (vgl. Kirchner, 2003).

Der Bildungsbereich „Bildnerisches Gestalten“ kann sich auf das ästhetische Verhalten von Kindern positiv auswirken. Denn der besondere Wert von Gestaltungsprozessen liegt darin begründet, dass diese in ihrem Ablauf ästhetischen Erfahrungsprozessen entsprechen. Vorausgesetzt, es werden nicht nur Material- und Technikenkenntnisse vermittelt, sondern auch ästhetische Erfahrungsprozesse initiiert. Das bedeutet, wenn durch das Gestalten Möglichkeiten geboten werden, sich mit den eigenen Wahrnehmungen auseinandersetzen zu können. Dieses Ziel konstituiert sich jedoch erst sinnvoll vor einem entsprechenden Verständnis von Erziehung. In Kapitel 1.3 dieser Arbeit wird deshalb die ästhetisch-ästhetische Erziehung dargestellt, welche das ästhetische Verhalten von Kindern und die Elemente des bildnerischen Gestaltens miteinander verknüpft. Da in der Kunstpädagogik, in Lehrplänen, pädagogischen Konzeptionen und Empfehlungen Uneinigkeit darüber herrscht, in welcher Form die Erfahrungs-, Lern-, Erkenntnis- und Vermittlungsprozesse des bildnerischen Gestaltens im Unterricht eingebunden werden sollten (vgl. Peez, 2005), wurden für die vorliegende Arbeit die einflussreichsten pädagogischen Faktoren zusammengefasst, welche sich stimulierend und anregend auf Gestaltungsprozesse auswirken und im Vorschulbereich einsetzbar sind (s.a. Punkt 2.3: Bildnerisch-ästhetische Praxis in pädagogischen Arrangements).

Um zu verdeutlichen, in welchem breitem Spektrum sich die Umsetzung und die Zielvorgaben des bildnerischen Gestaltens im institutionellen Kontext bewegen, werden in Kapitel 3 dieser Arbeit Differenzen einzelner Bundesländer bei der Umsetzung der KMK-Rahmenrichtlinien in Bezug auf das bisherige Fach Kunsterziehung erläutert. Ferner werden die Positionen der Hamburger Bildungsempfehlungen, der Reggio-Pädagogik und einer Schweizer Grundschule zu diesem Bildungsbereich vorgestellt. Obwohl alle drei Positionen in ihren Inhalten sowohl Überschneidungen als auch unterschiedliche Schwerpunkte zeigen, stimmen sie darin überein, dass im Zentrum des bildnerischen Gestaltens die Förderung und Entwicklung der Wahrnehmungs-, Empfindungs- und Ausdrucksfähigkeiten von Kindern stehen sollte.

Forschungen die sich im Kontext des bildnerischen Gestaltens mit der Perspektive von Kindern im Vorschulbereich beschäftigen existieren meines Wissens nicht (s.a. Punkt 4: Grundlagen der Untersuchung). Um in der vorliegenden Arbeit der Frage nachgehen zu

können, was Kinder zum gestalterischen Tun anregt und zur Aktivität auffordert, wurde auf Grundlage der Teiluntersuchung I (s.a. Punkt 5.2) und der dargestellten Theorie, für die vorliegende Arbeit ein zehn Wochen andauerndes Untersuchungsangebot zum bildnerischen Gestalten entwickelt. Ziel dieser Untersuchung ist es, die Vorlieben und Interessen von Vorschulkindern im Umgang mit den Mitteln, Verfahren und Arbeitsweisen des bildnerischen Gestaltens näher zu betrachten. Die übergeordnete Frage der Untersuchung lautet:

- Durch welche Faktoren des bildnerischen Gestaltens lässt sich das ästhetische Verhalten von Kindern wecken, fördern und bewahren?

Als untergeordnete Untersuchungsbereiche, speziell für die Auswertung und Interpretation der Daten, wurden weitere Aspekte und Kategorien festgelegt. Dazu gehören die gestalterischen Vorlieben und Interessen in Bezug auf Material und Techniken, Orte und Zeiten sowie der Gruppenkonstellation.

Um die Vorstellungen der Kinder möglichst vielschichtig erfassen zu können, wurde ein mehrperspektivischer Forschungsansatz gewählt. Vor Beginn des Gestaltungsangebotes wurde quantitatives Datenmaterial zu den bevorzugten Techniken, Materialien und den Gestaltungsgewohnheiten mithilfe eines standardisierten Fragebogens gesammelt. Auch nach der Teilnahme am Gestaltungsangebot wurde quantitatives Datenmaterial zu den hergestellten Produkten, ihrem Lieblingsangebot und zu ihrer generellen Einschätzung des Gestaltungsangebotes mittels eines standardisierten Fragebogens erhoben. In einem Leitfadeninterview mit zwei Kindern der Untersuchungsgruppe wurde zum Abschluss außerdem qualitatives Datenmaterial zum Gefallen und Missfallen an Angebotsstunden und zu den Unterschieden zu ihren bisherigen Gestaltungsangeboten gesammelt.

Somit berücksichtigt diese Arbeit sowohl qualitative als auch quantitative Methoden, um die Vorlieben und Interessen von Vorschulkindern im Bezug auf das bildnerische Gestalten zu ermitteln. Anhand dieser Informationen sollen Erkenntnisse über die Wünsche und Erwartungen der Kinder im Umgang mit den Mitteln, Verfahren und Arbeitsweisen des bildnerischen Gestaltens gewonnen werden. Diese Untersuchung versucht abschließend anhand der Untersuchungsergebnisse Handlungsweisen hinsichtlich der Umsetzung von Gestaltungsangeboten zu formulieren, die das bildnerisch-ästhetische Verhalten von Kindern aus dem Vorschulbereich einbeziehen.

I Theoretische Grundlagen

1 Annäherung an das Ästhetische

Das Feld des *Ästhetischen* bietet vielfache Bedeutungszuschreibungen, die einander nicht selten widersprechen. Zum Begriff *Ästhetik* wie auch zur *ästhetischen Erfahrung* und *ästhetischen Erziehung* gibt es eine Reihe von Auffassungen, die sich in einem weiten Spektrum bewegen. Eine aktuelle Kontroverse über *Ästhetik* soll hier beispielhafte Erwähnung finden. So sind Vertreter des „Entgrenzungs-Modells“ der Meinung, dass das Ästhetische aktuell ist, weil die Ästhetik in alle Bereiche des Lebens hineinreicht. Das Ästhetische ist demnach prinzipiell auch auf das Nicht-ästhetische¹ übertragbar. Die Vertreter des „autonomieästhetischen Modells“ hingegen halten die Ästhetik für aktuell, weil sich diese wieder allein auf die Kunst rückbesinnen muss. Demzufolge richten die einen ihren Fokus nur auf die Kunst und die anderen haben die Kunst nur sekundär im Blick (vgl. Aissen-Crewett, 2000).

Des Weiteren wird überwiegend davon ausgegangen, dass *ästhetische Erfahrungen* mit einer Selbstreflexion einhergehen (vgl. Mattenklott, 2004). Aber schon hier unterscheidet sich die Verwendung dieses Begriffes je nach theoretischem Hintergrund und historischer Tradition (vgl. Dietrich/Krinninger/Schubert, 2012). So sprechen die Anhänger des Idealismus² Kindern die Fähigkeit ab, ästhetische Erfahrungen machen zu können (vgl. Parmentier, 2004). Aus dieser Perspektive fehlt Kindern die nötige kognitive Reife, um die komplexen Sachverhalte eines Kunstwerkes erfassen zu können und das künstlerische Können in Bezug adäquater bildnerischer Lösungen. Außerdem verfügen Kinder über ein zu geringes historisches Bewusstsein für ästhetische Erfahrungen (vgl. Kirchner, 2008). Die Vertreter des Pragmatismus³ hingegen stellen die Fähigkeit von Kindern zu ästhetischen Erfahrungen nicht in Frage (vgl. Dietrich/Krinninger/Schubert, 2012). In diesem Zusammenhang fordert

¹ In diesem Zusammenhang ist damit alles außerhalb der Kunst liegende gemeint.

² Friedrich Schiller zählt durch seine „Briefe zur ästhetischen Erziehung“ (1795), in denen es vordergründig um die Erziehung des Menschen durch die Kunst geht, zu den Begründungsfiguren des Idealismus (vgl. Dietrich/Krinninger/Schubert, 2012). Ästhetische Erfahrungen sind demnach nur im Zusammenhang des Kunstverstehens möglich (vgl. Parmentier, 2004).

³ Zur Begründungsfigur des Pragmatismus, einer philosophischen Strömung des 20. Jahrhunderts, zählt John Dewey. Im Interesse des Pragmatismus steht die Erkenntnis als Mittel zur Verbesserung des gesellschaftlichen Zusammenlebens und zur Erweiterung individueller Erfahrungen. In seiner zentralen ästhetischen Schrift „Kunst als Erfahrung“ (1934) stellt er den Prozess des Entstehens eines Kunstwerkes in den Vordergrund. Diese Form der ästhetischen Erfahrungen seien außergewöhnlich intensive Erfahrungen, sie sind Bildungsprozesse, in denen sich das Individuum mit der Welt in Beziehung setzt (vgl. Dietrich/Krinninger/Schubert, 2012).

Kirchner (2008) deshalb, dass es wichtig sei, Kindern ein positives emotionales Verhältnis zur Kunst zu vermitteln (s.a. Punkt 2.3.3). Denn wenn im Zentrum des Umgangs mit Kunstwerken das subjektiv Bedeutsame steht, sind Kinder durchaus in der Lage, ein Verständnis für die Kunst zu entwickeln (vgl. Kirchner, 2008). Doch darüber hinaus findet sich auch unter den Vertretern des Pragmatismus kein Einklang darüber, wie sich ästhetische Erfahrungen, entsprechend ihrer Eigenheiten, mit Erziehung und Unterricht fördernd verbinden lassen (s.a. Punkt 3.1) (vgl. Mattenklott, 2004).

Auch im Bezug zur ästhetischen Erziehung gibt es unterschiedliche Auffassungen. So verbirgt sich beispielsweise hinter der groß geschriebenen *Ästhetischen Erziehung* das Fach Kunst. Die klein geschriebene *ästhetische Erziehung* beinhaltet hingegen das Ästhetische als Erziehungs- und Bildungsprinzip (vgl. Aissen-Crewett, 2000). Da der Gegenstand der vorliegenden Arbeit das *Bildnerische Gestalten* im Vorschulbereich im Kontext des *ästhetischen Verhaltens* von Kindern ist, trifft hier weder die Ästhetische noch die ästhetische Erziehung den Kern der Sache. Denn es geht in diesem Zusammenhang um den Umgang mit spezifischen Mitteln, Verfahren und Arbeitsweisen der bildenden Kunst und zugleich um das ästhetische Verhalten. Worunter die aktive, bewusste und sinnliche Auseinandersetzung mit sich selbst und der Umwelt verstanden wird⁴. Eine Erziehung, die das ästhetische Verhalten von Kindern und die Elemente des bildnerischen Gestaltens miteinander vereint, entspricht dem Konzept der *ästhetisch-aisthetischen Erziehung*, die von Aissen-Crewett (2000) formuliert wurde (s.a. Punkt 1.3; 1.4).

Aufgrund der Komplexität des Ästhetischen können die hier erläuterten Begriffe nur im Sinne der Fragestellung dieser Arbeit behandelt werden. Insofern wird auch kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben. Um nun konkreter auf das ästhetische Verhalten bzw. das ästhetische Handeln im Kontext des bildnerischen Gestaltens eingehen zu können, werden im Folgenden zunächst wichtige Aspekte der ästhetischen Wahrnehmung dargestellt. In diesem Zusammenhang wird daran anknüpfend die ästhetisch-aisthetische Erziehung vorgestellt, deren Ziel die Entfaltung der Fähigkeit zur Herausbildung ästhetischer Erfahrungen ist. Das Ziel der heutigen Kunstpädagogik besteht ebenfalls darin, ästhetische Erfahrungen zu er-

⁴ In der bildungstheoretischen Diskussion wurden die Vorgänge des ästhetischen Verhaltens früher als „Weltaneignung und Kräftebildung“ bezeichnet, später als „Assimilation und Akkomodation“ und heute als „Aneignung von Wissensbeständen“ und „Bildung von Kompetenzen“ (vgl. Mollenhauer, 1996).

möglichen (s.a. Punkt 2.3). Zu ihrer Hauptaufgaben gehört es deshalb, ästhetische Erfahrungsprozesse zu initiieren, zu begleiten und Kinder selbsttätig werden zu lassen (vgl. Peez, 2005).

1.1 Ästhetik und Wahrnehmung

Ästhetisch bedeutet im Alltagszusammenhang: stilvoll-schön, geschmackvoll, ansprechend. Auch die Bereiche der bildenden Kunst und Künste, das Schöne und Naturschöne sind mit *Ästhetik* konnotiert. Doch umfasst dieser Begriff als Bedeutungsfeld weit mehr. Es war Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-72) der vor rund 250 Jahren die Ästhetik als „*Wissenschaft der sinnlichen Erkenntnis*“ zu einer eigenständigen umfassenden philosophischen Disziplin etablieren wollte (vgl. Duderstadt o.J., S. 1). Er gilt damit als Begründer der neuzeitlichen Ästhetik (vgl. Aissen-Crewett, 2000). Für seine Bestimmung der Ästhetik bezog sich Baumgarten auf das altgriechische „*aisthesis*“, das sich auf das Erlangen von Erkenntnissen über die Sinneswahrnehmungen bezieht (vgl. Dienstbier, 2010) und folgende Übersetzungsmöglichkeiten zutage fördert: „*Wahrnehmung, Gefühl, Empfindung, Sinneswerkzeug, Empfindungsvermögen, Erkenntnis, Begreifen, Verständnis*“ (vgl. Duderstadt o.J., S. 1). Diese etymologischen Bedeutungen verdeutlichen, dass hier zum einen die Verstandeskräfte (Erkennen, Begreifen, Verstehen) als auch die Gefühlskräfte (Fühlen, Empfinden) umfasst werden. Aus dieser Perspektive ist die Sinneswahrnehmung durch die „*Einheit von Kognition und Emotion*“ gekennzeichnet (vgl. Duderstadt o.J., S. 2). Baumgartens Werk „*Aesthetica*“ bezog sich auf die Dichtkunst und Rhetorik, doch lässt sich seine Theorie auch auf alle anderen Künste⁵ beziehen. Noch heute beruft sich die moderne Kunstpädagogik auf sein Konzept zur Sinneswahrnehmung (Rettkowski-Felten, 2011).

Auch für Welsch liegt die ursprüngliche Wortbedeutung des Ästhetischen im Sinnhaften. Das Ästhetische befindet sich in seinem Modell ebenfalls in einem Spannungsfeld zwischen Wahrnehmung und Empfindung. Nach Welsch kann das Sinnliche aber nicht einfach als ästhetisch bezeichnet werden. Nur das „*kultiviert-sinnliche*“ sei auch ästhetisch, denn hier zeigt sich eine Tendenz zur „*Überformung, Überhöhung, Veredelung des Sinnlichen*“ (Welsch 1997, S. 70; zit. nach Aissen-Crewett 2000, S. 20). Zum Ästhetischen gehören demnach neben den aisthetischen auch elevatorische⁶ Bedeutungselemente. Die aisthetische

⁵ Zur Gesamtheit der Künste zählen heute die Bereiche der bildenden Künste wie Architektur, Bildhauerei, Malerei, usw. und die darstellenden Künste wie Theater, Tanz und Film, usw. als auch Literatur und Musik (vgl. Meyers Grosses Taschenlexikon, 1995).

⁶ Begriffserklärung: „*aisthetisch*“ ist bezogen auf das Sinnhafte, „*elevatorisch*“ als Abgrenzung auf das Einfach-sinnliche (vgl. Aissen-Crewett 2000).

Wahrnehmung ist für Welsch gegenstandsbezogen, erkenntnisartig, objektive Feststellung und theoretizistisch. Asthetische Empfindungen hingegen sind lustbezogen, gefühlshaft, hedonistisch und beinhalten subjektive Bewertungen⁷. Wahrnehmung in diesem Sinne ist kognitive Leistung und die Integration von Gefühlen, Emotionen und Affekten. Sie beruht deshalb auf mehr als auf dem durch die fünf Sinne Erfassbaren und ist somit mehr als die Registrierung von Informationen. Mit seinem Modell aktivierte Welsch diese Bedeutung des Asthetischen (vgl. ebd.).

Auch die neuere psychologische Wahrnehmungsforschung geht davon aus, dass im Wahrnehmen immer kognitive und emotionale Momente zusammenspielen. Dabei verlieren weder die Gefühlskräfte noch die Verstandeskräfte an Bedeutung. Wahrnehmungen sind somit immer nach außen wie auch nach innen gerichtet. Beispielsweise versucht eine Person auf der rationalen Ebene bei der Betrachtung eines Bildes herauszufinden, was dort abgebildet ist. Ein Sichöffnen beim Anblick des Bildes ist überwiegend emotional. Das Bild macht dann etwas mit dem Betrachter, dies kann einhergehen mit dem Empfinden von Lust und Freude, aber auch mit Abwehr oder Gleichgültigkeit. Macht sich der Betrachter seine Gefühle in diesem Prozess des „Heraus- und Hineinlesens“ bewusst, werden diese Gefühle durch das darüber Nachdenken oder durch das darüber Sprechen mit dem Verstand in Verbindung gebracht. Kindern Wahrnehmungen zu ermöglichen, die sich durch eine „Bewußtheit [!], die sich dem Gedächtnis einprägt“ auszeichnen, gehört zu den Zielen der ästhetisch-ästhetischen Erziehung (s.a. Punkt 1.3; 1.4) (vgl. Duderstadt 2013, S. 3). Thematisiert werden können Wahrnehmungen aller Art (sinnhafte, geistige, alltägliche, sublimale, lebensweltliche und künstlerische) (vgl. ebd.). Die Wahrnehmungserziehung strebt somit die Förderung des ganzheitlichen Wahrnehmens an. Das leibliche und leibhaftige Erfahren ist ein durchschauendes, durchhörendes Gewähr- und Innewerden. Sehen und Hören sind beispielsweise lediglich Tätigkeiten, die dem Mensch zum registrieren und einordnen dienen. Mit Wahrnehmen ist hier aber das Hinhören und Hinsehen gemeint, das uns durch „Auffälliges“ dazu zwingt. Denn erst das genaue Hinhören und Hinsehen hebt das Einzelne hervor. Und erst das hervorbringende Hinhören und Hinsehen kann als sinnliche Wahrnehmung bezeichnet werden. Sinnliches Wahrnehmen bedeutet hier das Erfassen „der

⁷ Eine ästhetische Wahrnehmung ist beispielsweise, wenn ein Gegenstand als rot wahrgenommen wird. Aus der elevatorischen Perspektive wird zusätzlich wahrgenommen, dass rot auch einen Gefühlswert hat. Eine ästhetische Empfindung ist beispielsweise ein Interesse an einer Speise selbst. Die elevatorische Empfindung richtet ihr Interesse hingegen auf das Arrangement dieser Speise (vgl. Aissen-Crewett, 2000).

Totalität der wahrgenommenen Phänomene durch die Totalität der Sphäre unserer Sinnlichkeit“ (Picht 1986, S. 410; zit. nach Aissen-Crewett 2000, S. 85).

1.2 Ästhetische Wahrnehmung, Wirkung und Erfahrung

Wie im vorherigen Abschnitt bereits deutlich wurde, unterscheiden sich sinnliche Wahrnehmungen in der Form wie auch in der Intensität von einfachen Sinneswahrnehmungen. Aus der pädagogischen Perspektive macht es Sinn, bei den entwicklungsmäßigen Anfängen des sinnlichen Wahrnehmungsvermögens anzusetzen. In der Literatur zu den Anfängen dieser Entwicklung ragen besonders die Untersuchungen von René Spitz, D.W. Winnicott und Ernst H. Gombrich heraus (vgl. Aissen-Crewett, 2000).

Spitz beobachtete das Wahrnehmungs- und Empfindungsvermögen von Säuglingen – ihre „*coenästhetische*“⁸ *Organisation*“ oder auch „*ganzheitliches sinnliches Wahrnehmen und Empfinden*“ (Spitz 1969, S. 62; zit. nach Aissen-Crewett 2000, S. 76). Wahrnehmen und Empfinden finden nach Spitz im Inneren des Körpers statt. Säuglinge empfangen Zeichen und Signale durch Gleichgewicht, Körperhaltung und –spannung, Vibration, Haut- und Körperkontakt, Rhythmus, Tempo, Klangfarbe usw. Diese Fähigkeit zum ganzheitlichen Wahrnehmen schreibt Spitz nur Kindern und Menschen mit Sonderbegabungen zu (Komponisten, Maler, Musiker, Tänzer, Akrobaten usw.) (vgl. ebd.).

Die Bedeutung der ästhetisch-aisthetischen Entwicklung wurde von Winnicott durch den Begriff der „Übergangsobjekte“ geschaffen. Die ersten Übergangsobjekte, oder auch ästhetischen Objekte, werden von Kindern, beispielsweise auf der Suche nach Trost, selbst erschaffen. Am Beispiel der Mutterbrust verdeutlicht Winnicott den Zusammenhang von Wahrnehmen und Erschaffen. Die Mutterbrust ist für den Säugling kein äußeres Objekt, sie entwickelt sich in seiner Vorstellung, gleich einem subjektiven Phänomen. Das bedeutet, dass die Mutterbrust angeboten wird, wenn der Säugling sie erschafft, bzw. wenn das Kind bereit für diesen schöpferischen Prozess ist. Das Kind hat dann die Illusion, dass es den Austausch mit der Außenwelt kontrollieren kann, weil die äußere Realität mit seiner schöpferischen Tätigkeit korrespondiert. Dies bedeutet, dass Übergangsobjekte ein wichtiges Element für die Weltaneignung darstellen und zur Selbstfindung gebraucht werden (vgl. ebd.).

⁸ Begriffserklärung: „coen“ lat., im griechischen „koin“, steht für gemeinsam, gesamt, dieses „ästhetisch“ bezieht sich hier auf die sinnliche Wahrnehmung (vgl. Aissen-Crewett, 2000).

In Gombrichs „Meditation über ein Steckenpferd“ weist er darauf hin, dass ein Steckenpferd kein Abbild eines Pferdes ist, aber für ein Pferd eintreten kann. Nicht die Form eines Objektes ist entscheidend, sondern seine Funktion. Hinter der Benutzung eines stockähnlichen Gegenstandes steht der Wunsch des Kindes zu reiten, das Pferd stellt es sich dabei nur vor. Ein „Stock“ kann zum Pferd werden, weil dieser nicht als Stock benutzt wird, sondern in eine andere Handlung, die des Reitens, integriert wird. Dadurch erlangt der Stock das Sinnhafte eines Pferdes. Diese Umwandlung ist nur möglich, wenn es dem Bedürfnis des Kindes entspricht. Das Kind vergisst dabei aber nicht, dass ein Stock ein Stock ist. *„Je größer der Wunsch zu reiten, desto weniger genau nimmt man es mit der Pferdeähnlichkeit“* (Gombrich 1978, S. 29; zit. nach Aissen-Crewett 2000, S. 79).

Der besondere Wert des sinnlichen Wahrnehmungsvermögens liegt vor allem darin, dass der Vorgang des Wahrnehmens zu neuen Erkenntnissen bzw. ästhetischen Erfahrungen führen kann. Im Unterschied zu einer einfachen Sinneswahrnehmung wird mit der sinnlichen Wahrnehmung das Sinnliche selbst thematisch. Das bedeutet, dass dem Gesehenen, Gehörten, Gelesenen und Gefühlten die Aufmerksamkeit geschenkt wird und nicht nur dem, was es bedeutet (vgl. Dietrich/Krinninger/Schubert, 2012). Ein Beispiel: Ein Künstler wird bei der Betrachtung einer Berglandschaft vermutlich das Wechselspiel von Farbe und Form, die unterschiedlichen Lichtverhältnisse und die verschiedenen Strukturen wahrnehmen (klarer Himmel, Ruhe des Bergwaldes, Rauheit der Felsen, Glitzern des Wassers). Vielleicht stellt er auch Überlegungen an, wie er seine Eindrücke künstlerisch verarbeiten kann. Somit löst hier nicht die Berglandschaft eine ästhetische Erfahrung aus, sondern die Art und Weise, wie diese betrachtet bzw. wahrgenommen wird (vgl. Aissen-Crewett 2000).

Der Ablauf ästhetischer Erfahrungen lässt sich chronologisch wie folgt festhalten. Ausgangspunkt jeder ästhetischen Erfahrung ist zunächst eine ästhetische Empfindung. Ein Ereignis, eine Szene, ein Gegenstand erregt die Aufmerksamkeit, die dann zu Gefallen und Interesse daran führt. Die Wahrnehmung wird gespürt und geht einher mit Neugier und Offenheit. Die Wahrnehmung ist mit Genuss und Lust verbunden. Der Wahrnehmende erlebt seine Subjektivität und Individualität in diesem ästhetischen Prozess, seine Fantasie wird angeregt und weckt neue Assoziationen zu scheinbar Bekanntem und Gewohntem. Zum Abschluss seiner ästhetischen Erfahrung werden die Wahrnehmungen reflektiert, d.h. mit der eigenen Persönlichkeit in Verbindung gebracht. Ein offensichtliches Zeichen ästhetischer

Erfahrungen ist zudem das Versunken-Sein, das mit einem emotionalen Involviert-Sein einhergeht (vgl. Peez, 2005).

Ästhetische Erfahrungen sind nicht nur im Umgang mit Kunst zu gewinnen, sondern auch im Alltag möglich. Damit kommt ihnen ein von der Kunstpädagogik unabhängiger Wert zu (vgl. ebd.). Ästhetische Erfahrungen sind intrinsisch motiviert und bauen sich durch die Auseinandersetzung mit ästhetischen Objekten auf. Im Bezug zum Umgang mit der Kunst bedeutet dies, dass es bei einer Annäherung nicht um die Gesetzmäßigkeiten und Regeln der Kunst geht, sondern um die Befindlichkeit des Betrachters. Ein weiteres Beispiel: Kunstwerke sind Sehangebote, die im Sinne des Erfassens noch nicht fertig sind. Erst der Betrachter vollendet es, indem die vom Künstler gestifteten Daten auf individuelle Weise entschlüsselt werden, wodurch der Rezipient sich vom Kunstwerk berühren lässt. Dafür muss der Rezipient ästhetisch arbeiten. Denn die Begegnung mit Kunstwerken in diesem Sinne ist kein passives beschauliches, versunkenes Nachdenken. Ästhetisch arbeiten heißt, sich aktiv, schöpferisch, rezeptiv und interpretatorisch mit einem Werk auseinanderzusetzen. Bei der Betrachtung von Kunst sollte der Rezipient aber nicht von heftigen Emotionen überwältigt werden. Wichtig ist eine gewisse Distanz zu den erregenden Wirkungen, denn nur so wird ein intensives Wahrnehmen der ästhetischen Objekte möglich sein. Aissen-Crewett (2000) nennt diesen Zustand „*Interesseloses Wohlgefallen*“ (vgl. Aissen-Crewett 2000, S. 125). Dieser Zustand befähigt dazu, die Inhalte und Aussagen des Objektes zu akzeptieren, die Objekte zu erleben und zugleich sich selbst. Interesselosigkeit in diesem Sinne ist als ästhetische Einstellung zu verstehen, als die Bereitschaft zur Entfaltung einer ästhetischen Erfahrung (vgl. ebd.).

Zusammenfassend sollen an dieser Stelle noch einmal die Charakteristika ästhetischer Erfahrungen hervorgehoben werden. Ästhetische Erfahrungen genügen sich selbst, sie verfolgen keine praktischen oder funktionellen Interessen. Vielmehr geht es hierbei um den Genuss, den ein ästhetisches Objekt auslösen kann. Bei ästhetischen Erfahrungen geht es aber auch nicht nur um den Genuss, sondern um das Erfassen eines ästhetischen Objektes (Gewahrwerden, Bewusstsein und Denken). Somit sind ästhetische Reaktionen immer mit Affekten, Gefühlen und Emotionen verwoben (angerührt sein, sich verzaubert fühlen, geschockt sein, usw.) und beschränken sich daher nicht auf das Rezipieren. Aus diesem Grund können ästhetische Erfahrungen auch immer nur individuell erlebt werden (vgl. ebd.).

1.3 Ästhetische Erfahrung und ästhetisch-asthetische Erziehung

Wie bereits deutlich wurde, lassen sich die Ästhetik und Aisthetik nicht strikt voneinander trennen. Aufgrund ihrer Wechselbezüglichkeit formulierte Aissen-Crewett (2000) das Konzept der ästhetisch-aisthetischen Erziehung. Das „ästhetisch“ steht hier für eine Erziehung in Bezug zu den schönen Künsten. Das „aisthetisch“ steht für die sinnliche Wahrnehmung und Erkenntnis. Gegenstand der ästhetisch-aisthetischen Erziehung ist „*das Lernen des ästhetischen-aisthetischen Wahrnehmens, Urteilens und Wertschätzens von dem [...], was wir durch alle unsere Sinne erfahren*“ (vgl. Aissen-Crewett 2000, S. 29). Gegenstand einer solchen Erziehung sind dementsprechend nicht die Objekte und Ereignisse, sondern die ästhetischen Erfahrungen, die durch ästhetische Objekte und Gegenstände ausgelöst werden. Ihr Ziel ist die Entfaltung der Fähigkeit zur Herausbildung ästhetischer Erfahrungen. Zu den Feldern dieser Erziehung zählen neben der bildenden Kunst auch Musik, Theater, Bewegung, Tanz, Design, Film, Fernsehen und Architektur. Der ästhetische Bezug gilt außerdem auch für Alltagsgegenstände und Alltagsereignisse, wenn diese ästhetisch sind, also ästhetisches Erfahrungspotenzial beinhalten (vgl. ebd.).

Die „aisthetische“ Erziehung kann als sinnliche Wahrnehmungserziehung bezeichnet werden. Ihr Inhalt ist die Ausbildung der sinnlichen Wahrnehmungsmöglichkeiten, der Wahrnehmungskritik und des Wahrnehmungsgenusses. Die sinnliche Wahrnehmung ist ein Streben nach Selbstentfaltung, aktiver und kritischer Auseinandersetzung mit der wahrgenommenen Welt und die Erweiterung der Subjektivität im Hinblick auf gesellschaftliche Bezüge. Folgende Aspekte zählen zur Wahrnehmungserziehung:

- Rezeptiver Aspekt: die Sinne werden ausgebildet, zu Organen der Wahrnehmung ästhetischer Gegenstände (Kunstwerke und Außerkünstlerisches).
- Kommunikativer Aspekt: Bewusstwerdung der Sinneswahrnehmungen und der sinnlich-ästhetischen Erfahrungen mit dem Ziel der Selbstverwirklichung.
- Produktiver Aspekt: Durch explorative Spielformen und gestalterisches Tun sollen sich die Sinne kreativ betätigen.
- Kognitiver Aspekt: Einübung von Fragestellungen im Sinne des Ästhetischen.

Sinnliches Wahrnehmen in diesem Sinne ist ästhetisches Handeln. Es ist kein passives Empfangen, sondern muss eigentätig angeeignet werden. Für eine aktive, bewusste und sinnliche Auseinandersetzung mit sich selbst und der Umwelt ist es notwendig, den Gebrauch

der Sinne zu üben, damit diese ihre Funktion erfüllen können. Solange sich das Wahrnehmungssystem in einem Reifestadium befindet, bedarf es einer Stimulation durch äußere Reize. Gerade das bildnerische Gestalten kann hier einen wichtigen Beitrag zum coenästhetischen Bewusstsein leisten (s.a. Punkt 2; 2.1; 2.3) (vgl. ebd.).

1.4 Ästhetisch-aisthetische Erziehung in der Praxis

Um die Fähigkeit zur Herausbildung ästhetischer Erfahrungen zu fördern, ist nicht die Vermittlung wissenschaftlichen Wissens vorrangig, sondern die Ausbildung von Erfahrungskompetenzen. Doch kann die ästhetisch-aisthetische Erziehung diese Fähigkeit nur steigern, denn wie bereits oben angeführt wurde, handelt es sich bei ästhetischen Erfahrungen um persönliche Vorgänge, die sich der Erziehung entziehen. Lehrinhalt in der ästhetisch-aisthetischen Erziehung kann deshalb nur das ästhetische Wahrnehmen sein. Die Schwierigkeit besteht ferner darin, eine Balance zu finden zwischen dem unästhetischen Verhelfen zu ästhetischen Wahrnehmungen und dem ästhetischen Handeln und Reagieren. Alle Lehr-Lern-Interaktionen sollten deshalb ästhetische Dimensionen aufweisen. Im Bezug zu Kunstwerken bedeutet dies beispielsweise, Kunstwerke als expressive Formen zu verstehen, die das Potenzial in sich tragen, Erfahrungen der Subjektivität hervorzubringen. Deshalb müssen Kunstwerke auch als offen verstanden werden, denn im Umgang mit ihnen ist immer eine Vielzahl von Reaktionen möglich. Diese Reaktionen gründen auf den dargestellten spezifischen und konkreten Geschehnissen, die innere Gefühle des menschlichen Lebens zeigen. In diesem Sinne ist das *„ästhetisch-aisthetische Lernen ein Lernen, das auf dem eigenen Empfinden, Erleben, Erfahren und Handeln beruht, ein Lernen bei dem die / der Lernende die persönliche Verantwortung für ihre / seine Gefühle, Erfahrungen und Erkenntnisse übernimmt“* (vgl. Aissen-Crewett 2000, S. 152).

Für die Herausbildung ästhetischer Erfahrungen ist es deshalb erforderlich, Bedingungen herzustellen, unter denen ästhetische Wahrnehmungen möglich werden. Das bedeutet, um den Gegenständen und den Kindern gerecht werden zu können, sollte weder die kognitive noch die emotionale Ebene des Wahrnehmens betont werden. Das ästhetische Arbeiten sollte begleitet sein von Ruhe, Konzentration und Entspanntheit im Sinne eines Arbeitens ohne Druck. Ferner sollte das kunstvolle variantenreiche methodische Vorgehen in begünstigenden Räumlichkeiten unter guten zeitlichen Bedingungen und Lichtverhältnissen stattfinden (vgl. Duderstadt, o.J.). Gerade im Verweilenkönnen, dem Zeitnehmen für das Nachdenken,

Vergleichen, Vermuten, Überprüfen und Besprechen, können Kinder auch dem Sperrigen und Widerständigen begegnen (s.a. Punkt 3.4). Für die Erwachsenen, die ästhetische Prozesse begleiten, ist es außerdem wichtig, einen Zugang zu den Erfahrungen von Kindern zu gewinnen, weil genau diese Erfahrungen ein wichtiger Teil des Lehrens und Lernens sind (s.a. Punkt 2.1.1). Im Vergleich zum begrifflichen Lernen ist das ästhetisch-ästhetische Lernen ein langsames Lernen. Doch durch die Intensität der Erfahrung wird das Erlernete auch langsamer wieder verlernt. „*Das Ästhetisch-Ästhetische ist wie eine Eidechse, die lange in der Sonne liegen muß [!], um sich zu erwärmen*“ (vgl. Aissen-Crewett 2000, S. 157).

Wie in den vorherigen Ausführungen deutlich wurde, zählen zur ästhetisch-ästhetischen Erziehung die alltäglichen Wirklichkeitsbereiche ebenso wie die der Künste. So bezieht sich auch das *ästhetische Verhalten* in der Kindheit nicht nur auf die Künste. Wobei insbesondere das *Bildnerische Gestalten* mit seinen spezifischen Mitteln, Verfahren und Arbeitsweisen eine aktive und bewusste Wahrnehmung und damit ästhetische Erfahrungen auslösen kann. Im Folgenden wird nun zunächst auf die grundlegenden Faktoren, Tätigkeiten und Felder des ästhetischen Verhaltens eingegangen. Daran anknüpfend wird im zweiten Abschnitt dieser Arbeit das ästhetische Verhalten entsprechend der Fragestellung im Kontext des bildnerischen Gestaltens dargestellt.

1.5 Ästhetisches Verhalten in der Kindheit

Das ästhetische Verhalten in der Kindheit ist eine ursprüngliche anthropologisch verankerte Wahrnehmungs-, Tätigkeits- und Reflexionsform. Dieser Begriff impliziert „*das ästhetische Wahrnehmen und Handeln sowie die ästhetische Erkenntnis mit allen emotionalen und kognitiven Anteilen im Umgang mit der gegenständlichen und personellen Umwelt*“ (vgl. Kirchner 2003, S. 76). Durch ihr ästhetisches Verhalten erlangen Kinder ästhetische Erfahrungen, die zu einem eigenen Weltverhältnis führen (vgl. Kirchner, 1999). Ästhetisches Verhalten kann somit als die Aneignung, Verarbeitung und Darstellung von Lebensgeschehen und als Ausdruck interner Lebensentwürfe verstanden werden. Ferner subsumiert sich unter dem Begriff ästhetisches Verhalten das gesamte Spektrum bildnerischer Tätigkeiten. Dabei bezieht sich dieser Begriff nicht nur auf das bildnerische Gestalten, sondern umfasst auch das spielerische, musikalische, rhythmische, körperliche und literarische Tun (vgl. Kirchner, 2003).

Kinder besitzen die Fähigkeit, sich ihre Welt durch Experimentieren und Ausprobieren zu erschließen. Sie begegnen ihrer Umwelt mit Einfallsreichtum, Fantasie, Kreativität, Intensität, Flexibilität, Vergnügen und Vorstellungsbildung. Neugierig und wissensdurstig begeben sich Kinder auf die Suche nach Grenzen, Widerständen und Neuem. Das bedeutet, dass sie sich durch ihr Verhalten in einem fortwährenden Bildungsprozess befinden (vgl. Kirchner, 2008). Bereits Säuglingen und Kleinkindern ist es ein Bedürfnis, ihre Welt auf ästhetische Weise zu erkunden und zu erforschen (s.a. Punkt 1.2). Die Befriedigung dieses Bedürfnisses wird in der Entwicklungspsychologie als Voraussetzung für eine kontinuierliche Entwicklung verstanden (vgl. Peez, 2011). Dem ästhetischen Verhalten sollte deshalb auch aus pädagogischer Perspektive konstante Aufmerksamkeit geschenkt werden (vgl. Kirchner, 2003). Denn gerade die ästhetisch-aistische Erziehung kann einen wichtigen Beitrag für die Entwicklung der Persönlichkeit und zur Ausbildung unterschiedlicher Kompetenzen leisten.

Wie wir uns selbst beschreiben, wird von außen beeinflusst, d.h. wie uns von außen begegnet wird (vgl. Pawlik, 2006). Das bedeutet, dass auch die „ästhetische Erziehung“ das Bild von uns selbst formt und damit unser selbstbezogenes Wissen. Konkret sind damit die Gedanken und Gefühle gemeint, die das eigene Selbst beschreiben (vgl. Berk, 2005). Mit ihren ästhetischen Aktivitäten treten Kinder in den Kontakt zur Außenwelt und zu ihrem Selbst. Ihre dabei gewonnenen Erkenntnisse beziehen sie wiederum auf ihre menschlichen Beziehungen. Erfahrungen, die Kinder mit den menschlichen Bezugspersonen machen, bedingen wiederum ihr ästhetisches Verhalten. Die Selbstsicherheit bzw. das Selbst wächst, wenn der Dialog zwischen innen und außen gelingt. Dies gilt außerdem als eine wichtige Voraussetzung, um neue Erfahrungen annehmen zu können. Die Einpassung der sinnlichen Wahrnehmungen und Erfahrungen in das Selbstbild konstituieren somit die Persönlichkeitsentwicklung. Wenn das Selbstbewusstsein durch bildnerische Tätigkeiten wächst, weil es von außen positiv bewertet wird, kann auch die Selbsterkenntnis entsprechend reifen (vgl. Kirchner, 2008).

Die fühlende, denkende und handelnde Auseinandersetzung mit der Welt und ein gelingender Dialog zwischen innen und außen wirken sich auf die Ausbildung der Persönlichkeitskompetenzen, sozialen Kompetenzen, Sachkompetenzen und Intelligenzen⁹ von Kindern aus. So kann eine positive Begleitung die Ich-Stärke, das Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein

⁹ Kirchner (2008) unterscheidet in diesem Zusammenhang die wissenschaftliche, praktische, soziale, bildnerisch-musikalische, Bewegungs-, logisch-mathematische und sprachliche Intelligenz (vgl. Kirchner, 2008).

fördern. Ein starkes Selbstbewusstsein wiederum lässt Kinder neu, flexibel und unkonventionell denken und handeln (vgl. Kirchner, 2008). Die Persönlichkeitskompetenzen umfassen außerdem die ethischen Einstellungen und Werte, die Lernbereitschaft und die Selbstreflexion als Fähigkeit, über sich selbst nachdenken zu können. Zur Dimension der sozialen Kompetenz gehören die Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, das Einfühlungsvermögen und die Verständnisbereitschaft (vgl. Brunner, 2008). Kinder lernen durch ihre bildnerischen Tätigkeiten außerdem Wissen anzuwenden, es aufeinander zu beziehen und sachgerechte Entscheidungen zu treffen. Allesamt Fähigkeiten, die Kinder für die Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben benötigen (s.a. Punkt 3.2; 3.3.3).

1.6 Tätigkeiten und Felder des ästhetischen Verhaltens

Es gibt vielerlei ästhetische Tätigkeiten, in denen Kinder zum einen unterschiedliche Vorlieben zeigen und zum anderen sind diese nicht miteinander vergleichbar. So zählen neben dem Zeichnen und Malen auch das Sammeln, Ordnen, Sortieren, Formen, Bauen, Konstruieren und Basteln zu den elementaren bildnerischen Tätigkeiten des ästhetischen Verhaltens. Wie bereits deutlich wurde, lassen sich ästhetische Tätigkeiten nicht auf das bildnerische Gestalten beschränken. Kinder sammeln ihre ästhetischen Erfahrungen auch im Spiel, im Umgang mit der Umwelt und in der Natur.

1.6.1 Spielerfahrung – Formen, Bauen, Konstruieren und Basteln

Zum künstlerischen Produzieren gehört das Ringen um Gestaltungsentscheidungen, es müssen Materialentscheidungen getroffen und eine bildnerische Formgebung entwickelt werden. Alle diese Elemente konstituieren ästhetische Prozesse, sie sind aber nicht notwendigerweise Elemente im Spiel. Doch lassen sich auch Parallelen von Kunst und Spiel finden (vgl. Kirchner, 2008). Ihre Gemeinsamkeit liegt darin, dass beides aus eigenem Antrieb entsteht und auch außerhalb alltäglicher Wirklichkeit Bestand hat. Das Tun im Spiel und in der Kunst ist vom freien Handeln und der Chance zur Wiederholbarkeit bestimmt. Der offene Ausgang ihrer Prozesse kann mit Spannung und Ungewissheit erwartet werden. Spiel und Kunst haben die Funktion der handelnden Auseinandersetzung mit der Lebenswelt. Im Spiel und während bildnerischer Tätigkeiten wird Lebensgeschehen verarbeitet und Wirklichkeit symbolisch konstruiert. Im „*So-Tun-als-ob*“ werden Wirklichkeitsszenarien entworfen, die den Handelnden die Möglichkeit zum Anderssein, zum Probehandeln und zur Antizipation von Wirklichkeit bieten (vgl. Kirchner 2003, S. 89).

Zum spielerischen Tun als auch bildnerischen Handeln zählen die Tätigkeitsformen Formen, Bauen, Konstruieren und Basteln. Das Formen mit amorphen Materialien löst im besonderen Maße taktile und kinästhetische Reize aus. Matschen und Sudeln zählen zu den regressiven Verfahren, die für Kinder von großer Bedeutung sind, da auf diesem Gebiet häufig Erfahrungsdefizite zu verzeichnen sind. Durch das Bauen und Konstruieren von Behausungen und Objekten wird die Aneignung von Raumvorstellungen und Raumempfinden unterstützt. Die Entwicklung der Bautätigkeit wird zunehmend differenzierter in Funktionalität und Konstruktionsvielfalt (vgl. Kirchner, 2008). Das Bauen und Konstruieren impliziert zumindest partiell gezieltes und planvolles Handeln. Im Unterschied dazu ist es beim Basteln¹⁰ weder nötig, technische Verfahren zu beherrschen, noch ist eine sachgerechte Verarbeitung der bildnerischen Mittel¹¹ erforderlich. Entsprechend einer jeweiligen Idee wird nur nach den Bestandteilen geforscht, die für eine Umsetzung der Idee benötigt werden. Das bedeutet, dass beim Basteln gezielt die eigenen Interessen verfolgt werden können (vgl. Kirchner, 2003). Das Basteln zeichnet sich auch dadurch aus, dass es Kindern einen fantasievollen und unkonventionellen Umgang mit Gegenständen und Materialien ermöglicht. Im Vordergrund steht hier das entdeckende, fantasiereiche und ästhetische Tun, wodurch die Vorstellungsbildung, Kreativität und Fantasie im besonderen Maße gefördert werden (s.a. Punkt 2.1.2) (vgl. Kirchner, 2008). Basteln gilt deshalb als Tätigkeitsform, die besonders stark zur künstlerischen Beschäftigung motiviert¹². Das ästhetische Verhalten anregen heißt: Kinder zum „Irgendwie-kreativ-etwas-Machen“ bewegen (vgl. Kirchner 2003, S. 92).

1.6.2 Umwelterfahrung – Sammeln, Ordnen und Sortieren

Das Sammeln, Ordnen und Sortieren sind Handlungsweisen, die u.a. der Umweltaneignung dienen. Diese Tätigkeiten können dem kindlichen Spiel, dem ästhetischen Tun und der künstlerischen Praxis zugeordnet werden.

Kinder sammeln zweckfrei und aus eigenem Willen die unterschiedlichsten Dinge, die einen ästhetischen Reiz auf sie ausüben. Die gesammelten Gegenstände lassen sich begutachten, vergleichen, tauschen, ordnen und präsentieren. Die Bedeutung des Sammelns liegt darin begründet, dass Sammelgegenstände Erinnerungen, Entdeckungen, Erfahrungen oder auch

¹⁰ Basteln in diesem Sinne ist das improvisierte, spontane Gestalten mit unterschiedlichen Materialien und nicht das Fertigen stereotyper Basteleien nach Anleitung (vgl. Kirchner, 2003).

¹¹ In der Zeit vor der Moderne gab es noch die Lehre der Handhabung künstlerischer Mittel. Wer die Handhabung erlernte, betätigte sich automatisch auch künstlerisch. Heute können alle Materialien in der Kunst verwendet werden. Deshalb werden die Mittel, die für Gestaltungen verwendet werden, inzwischen bildnerische Mittel genannt (vgl. Peez, 2005).

¹² In vielen Künstlerkarrieren lässt sich das Basteln dem Zeichnen und Malen vorrangig finden (vgl. Kirchner, 2003).

Handlungen repräsentieren. Sammelobjekte können somit als Vermittler zwischen der Außenwelt und den symbolischen Repräsentationen von Geschehnissen im Inneren fungieren. Sammelstücke repräsentieren auf diese Weise eine spezifische Wirklichkeit, wodurch sie zur Vergegenwärtigung der eigenen Person beitragen und damit auch identitätsstiftende Momente beinhalten (vgl. Kirchner, 2003). Sammelstücke stehen somit sowohl für Erfahrungen als auch für Funktionen. Im Spiel werden diese Funktionen verändert, wodurch die Wirklichkeit erkundet und das Denken geübt wird. Mit dem Ordnen werden Sammelobjekte nicht umgestaltet, sondern in bestimmter Weise aufbewahrt. Das kindliche „Sortierverhalten“ unterliegt dabei häufig keiner erkennbaren Gesetzmäßigkeit und gilt u.a. als wichtige Tätigkeit zur Ausbildung von Intelligenz¹³ und Kommunikationsfähigkeit (vgl. Kirchner 2008, 13). Außerdem formt erst der taktile, kinästhetische, akustische und visuelle Umgang mit den Dingen die symbolische Vorstellungskraft aus. Dies ist wiederum die Voraussetzung für das Denken selbst. Durch das Sammeln, Ordnen und Sortieren von Gegenständen lernen Kinder, Lebensgeschehen zu strukturieren, zu ordnen und zu verarbeiten sowie Zusammenhänge zu klären (vgl. ebd.).

1.6.3 Naturerfahrung

Naturerleben zählt zu den Bedingungen unseres Wirklichkeitsverständnisses. Einhergehend mit der Lust und Neugierde beim Erkunden der Welt, steigt bei Kindern mit zunehmendem Alter die Vorliebe zum Draußen-Spielen. So haben ästhetische Erfahrungen in und mit der Natur auch in pädagogischen und philosophischen Diskursen einen hohen Stellenwert. Auch wenn die Naturerfahrung traditionell als Gegenpol zur Kunsterfahrung charakterisiert wird, sieht Böhme (1989) es als Aufgaben und Funktion der Kunst, die Beziehung des Menschen zur Natur zu thematisieren. Damit der Mensch sich seiner Kreatürlichkeit bewusst werden kann, sei es notwendig, seine Natürlichkeit wieder in sein Selbstverständnis einzugliedern. Böhme fordert mit seinem erweiterten Ästhetikverständnis, dass Naturerfahrung dafür zum Bestandteil der Kunsterfahrung gemacht wird (vgl. Böhme, 1989). Für das ästhetische Verhalten von Kindern bedeutet eine Förderung der Naturerfahrung zum einen, dass den Naturstoffen ein hoher Stellenwert zukommt, und zum anderen kann die handelnde Auseinandersetzung mit Naturmaterialien zu einem bewussten und sensiblen Umgang mit der Natur führen. Die Verwendung von Naturmaterialien als Gestaltungsmittel kann eine

¹³ Handlungsschemata wie das Stapeln, Häufen, Schichten, Aneinanderlegen helfen dem Kind, sich Wissen über die Dinge anzueignen und zu klassifizieren (Farbe, Größe, Form, usw.) (vgl. Kirchner, 2008).

intensive Beschäftigung mit der Natur allerdings nur implizieren, wenn dabei das fantasievolle und experimentelle Vorgehen der Kinder berücksichtigt wird (vgl. Kirchner, 2003).

2 Ästhetisches Verhalten im Kontext des bildnerischen Gestaltens

Ästhetisches Verhalten bedeutet in diesem Zusammenhang die sinnliche Aneignung der Welt mit unterschiedlichen bildnerischen Verfahren¹⁴, bildnerischen Mitteln sowie die Begegnung mit Kunst, Kunstwerken und Künstlern (s.a. Punkt 3.5) (vgl. Schilling, 2005). Dabei beschränkt sich das bildnerische Gestalten nicht nur auf die Auseinandersetzung mit den Verfahren und Mitteln der Kunst, sondern eröffnet Kindern auch individuelle Möglichkeiten, ihre „...*Erlebnisse zu verarbeiten, Bedürfnisse zu äußern sowie eigene Sichtweisen und Erfahrungen zu gewinnen und zu strukturieren*“ (vgl. Peez 2001, S. 293). So drücken Kinder mit ihren bildnerischen Tätigkeiten neben ihren Fantasien und Wünschen auch Botschaften aus. Botschaften bildnerischer Tätigkeiten können neben Erfahrungen auch persönliche Befindlichkeiten, kulturelle und gesellschaftliche Normen sowie psychische Probleme beinhalten (vgl. ebd.).

Bildnerisch zu gestalten bedingt eine aktive und verlangsamte – und dadurch intensive – Auseinandersetzung und Verarbeitung von Lebensgeschehen. Erlebnisse und Erfahrungen werden für Kinder zudem greifbar, wenn sie durch Gestaltungen in Objekte überführt werden können (vgl. Peez, 2005). Mittels des selbstgestalteten Werkes wie auch durch die bildnerische Tätigkeit treten Kinder dabei in Beziehung zu sich und zu ihrer Umwelt. Die handelnde Auseinandersetzung mit den Mitteln und Verfahren der bildenden Kunst kann somit zu ästhetischen Wirkungen führen, die in besonderer Weise zwischen Innenwelt und Außenwelt vermitteln. Folglich können auch die ästhetischen Handlungen im bildnerischen Gestalten sowohl die Welt als auch das Selbst zum Thema haben. Es muss aber auch angenommen werden, dass ästhetisches Tun nicht zwangsläufig eine Welt- und Selbstthematik beinhaltet, denn beim bildnerischen Gestalten handelt es sich immer nur um Möglichkeiten für ästhetische Erfahrungen (vgl. Mollenhauer, 1996).

¹⁴ Zu den bildnerischen Verfahren zählen das Zeichnen, Malen und Formen wie auch die alten Praktiken Nachahmen, Abzeichnen und Kopieren. Diese sind die ursprünglichsten Formen kultureller Überlieferung. Im Ablauf wird Kultur zum einen tradiert aber auch variiert und kann damit ebenfalls als Form der Weltaneignung gelten (vgl. Peez, 2005).

2.1 Wesentliche Faktoren im bildnerischen Gestaltungsprozess

Gestaltungsprozesse entsprechen in ihrem Ablauf ästhetischen Erfahrungsprozessen (s.a. Punkt 1.2). Ausgangspunkte für Gestaltungsprozesse sind zunächst beispielsweise Materialien, Verfahren oder Themen, die die Aufmerksamkeit erregen und mit Gefallen und Interesse daran einhergehen. In der darauf folgenden bildnerischen Auseinandersetzung kann sich dabei ein persönliches Thema entwickeln, das immer wieder umkreist, betrachtet und intensiv behandelt wird. Eine Gestaltung entwickelt sich demnach durch das Empfinden einer ästhetischen Wirkung und das darauf folgende Reagieren. Bildnerisch wird dieser Prozess sichtbar in immer neuen formalen und materialen Überlegungen (vgl. Kirchner, 2003). Wahrgenommenes wird somit auch in Gestaltungsprozessen auf individuelle Weise verarbeitet, d.h. ausgelegt, gedeutet, verstanden und ins Bewusstsein gerufen, wodurch sich das Wahrnehmungsverhalten schulen, weiter ausbilden und sensibler entwickeln lässt (vgl. Peez, 2005). Somit beruhen die mit dem Gestalten einhergehenden Empfindungen immer auf der jeweiligen Person selbst. Folglich nähert sich auch jedes Individuum einer gestalterischen Aufgabe, selbst gestellt oder nicht, auf ganz eigene Weise (vgl. Mollenhauer, 1996).

Der Gestaltungsprozess ist zudem ein schöpferischer Prozess, denn hier wird eine Sache (Objekt, Struktur, Prozess, usw.) erstellt, verändert oder entwickelt. Folglich wird dabei auch der Sache eine individuell begründete Form gegeben (vgl. Rettkowski-Felden, 2011). Damit der Gestaltende seine Subjektivität und Individualität in dem Gestaltungsprozess erleben kann, seine Fantasie angeregt wird und Assoziationen zu Bekanntem und Gewohntem angestellt werden können, sollte das Gestalten mit Neugier und Offenheit, Genuss und Lust einhergehen (vgl. Peez, 2005). Zu den wesentlichen Faktoren bildnerischer Gestaltungsprozesse, die Einfluss auf das ästhetische Verhalten von Kindern haben, gehören der Lebensweltbezug, das Zusammenwirken von Vorstellung, Fantasie und Kreativität sowie der Umgang mit Material und Verfahren.

2.1.1 Lebensweltbezug

Das ästhetische Verhalten wird geprägt durch das Lebensumfeld, die individuellen Voraussetzungen, die Umwelterfahrungen sowie durch die entwicklungspezifischen bildnerischen Möglichkeiten. Zeitliche Fixierungen, wann Kinder welche Präferenzen oder Vorlieben im bildnerischen Gestalten zeigen, sind deshalb nicht bestimmbar (vgl. Kirchner, 2003).

Heute gilt die aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt als Voraussetzung für eine kontinuierliche Entwicklung. Deshalb sollten sich der Kunstunterricht oder Angebote zum bildnerischen Gestalten an den Interessen der Lernenden orientieren. Eine Orientierung an den spezifischen Voraussetzungen der Gruppe führt auch bei den Kindern zu einem interessen geleiteten Erlernen von Gestaltungsverfahren, -prinzipien und –mitteln. Wodurch wiederum ein motiviertes Kennenlernen von Kunstwerken und ästhetischen Phänomenen begünstigt wird. Damit die eigenen bildnerischen Mitteilungen als persönliche Bereicherung erfahren werden können, sollte außerdem den individuellen Ausdruckswünschen der Kinder entsprochen werden. Das heißt, dass es Kindern gestattet sein sollte, in ihren selbst gewählten Formen etwas zum Ausdruck zu bringen. Auf diese Weise wird nach ihren Bedürfnissen und ihrer Lebenswelt und nicht nach den chronologischen Entwicklungsspannen gefragt. Denn fest steht heute, dass sich das ästhetische Verhalten nicht nur endogenetisch gesteuert entwickelt, sondern auch durch eine aktive Auseinandersetzung und Interaktion mit der Umwelt (vgl. ebd.).

So steht im Fokus der Kunstpädagogik deshalb heute das Subjekt, wodurch individuelle Unterschiede verstärkt zur Kenntnis genommen werden. Dadurch gestalten sich auch Lernen und Förderung individueller. Orientierung bei der Entwicklung altersgemäßer Lernangebote bietet das ästhetische Verhalten der Lerngruppe. Im Gespräch mit den Kindern lassen sich Interessen, Bedürfnisse und Ausdrucks- und Gestaltungswünsche herausfinden. Bei der Themenwahl sollte auf den Bezug zur Lebenswelt geachtet werden (vgl. ebd.). Kinder reizt es aber auch, Neues kennen zu lernen. Sie sind empfänglich für Aufgaben, die Irritationen auslösen, für Ungewöhnliches und Provozierendes. Es motiviert sie, eigene Utopien und Fantasien bildnerisch umzusetzen. Auch Narratives, Nicht-Sagbares und Zensiertes weckt ihr Interesse. Außerdem sind Kinder fasziniert von neuen Handlungsweisen, die sich als Alternativen zu bekannten Handlungs- und Kommunikationsformen darstellen. Ebenso verhält es sich mit unbekanntem Materialien, die von ihnen erforscht werden und neue Möglichkeiten eröffnen (vgl. Kirchner, 1999).

2.1.2 Vorstellung, Fantasie und Kreativität

In den bildnerischen Aktivitäten von Kindern spiegelt sich ihre Vorstellung, Fantasie und Kreativität. Diese drei Faktoren sind deutlich miteinander vernetzt. Die Kreativität steht für Problemlösestrategien oder Flexibilität im Denken. Mit der Fantasie hingegen werden

Imagination, Intuition u.ä. in Verbindung gebracht (vgl. Kirchner, 2003). Doch die Voraussetzung dafür, etwas zu gestalten oder darzustellen, ist zunächst die kognitive Leistung der Vorstellungsbildung (vgl. Kirchner, 2008). Vorstellungen gründen auf dem Erleben mit allen Sinnen, das heißt mit der handelnden Auseinandersetzung. Das bedeutet, dass sich Vorstellungen über das Riechen, Schmecken, Hören, Tasten und Fühlen bilden. Außerdem werden sie durch Emotionen, Gedanken, Bewegung und Gleichgewichtssinn bestimmt. Die Vorstellungen von Kindern über Handlungsweisen, Kombinationsmöglichkeiten und Lösungswege sind noch nicht strikt festgelegt (vgl. Kirchner, 2003). Die Gehirnstruktur von Kindern erlaubt es ihnen, sich „Unmögliches“ vorstellen zu können. Ihr Denken ist noch unkonventionell und „verrückt“. Denn im Alter von null bis zwei Jahren sind die Nervenzellen noch wie ein gleichmäßiges und dichtes Netz miteinander verbunden. Impulse werden in alle Richtungen weitergeleitet und erst mit zunehmendem Alter in bestimmte Bahnen gelenkt. Das bedeutet, dass gerade junge Kinder deutlich flexibler als Erwachsene in ihrem Wahrnehmen, Denken und Handeln sind (vgl. Kirchner, 2008).

Kreativ sein bedeutet das Potenzial zu besitzen, etwas schöpferisch herstellen oder produzieren zu können. Fantasie hingegen ist die traumartige Vorstellung, sie beruht auf Umbildung von Wirklichkeitserlebnissen. Fantasie setzt sich zusammen aus Vorstellungen und Erinnerungen im Zusammenhang mit den emotionalen Erfahrungen und dem Wissen um die Funktion der Dinge. Damit basiert die Fantasie auf dem individuellen Erfahrungshintergrund des Einzelnen. Durch das Verfremden und ungewohnte Kombinieren von Objekten – das Imaginieren und Probehandeln – wird ein Stück Welt konstruiert und gleichzeitig Wirklichkeit angeeignet. Die Fantasie ist also etwas, das im Kopf stattfindet. Doch erst durch die Kreativität kann das Vorgestellte auch schöpferisch hervorgebracht (Zeichnungen, Objekte, Geschichten usw.) werden. Kreativität ist somit die Kraft, die Wirklichkeit originell und flexibel gestalten kann. Im Zusammenwirken von Kreativität und Fantasie ist es möglich, ein Bild von der Welt zu entwerfen und auch eine eigene Welt zu kreieren, d.h. das Leben selbst zu gestalten (vgl. ebd.).

In den Publikationen zur Kreativität ist zumeist die Rede von Entwicklungen, die von gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Bedeutung sind. Doch in Bezug auf Kinder ist das subjektiv entwickelte Neue ebenfalls als kreative Leistung zu bewerten. Wobei sich die hier entwickelten Problemlösestrategien auf das Individuum beziehen; somit handelt es sich um

eine individuelle statt kulturelle Kreativität (vgl. ebd). Kreative Leistungen entwickeln sich nach Burow (1999) zudem durch Interaktion, kreatives Feld¹⁵ und Umwelt. Demnach sollte in pädagogischen Kontexten, beim Initiieren von Gestaltungsvorhaben, sowohl auf die spezifischen Fähigkeiten des Einzelnen als auch auf ein gut kooperierendes und unterstützendes Gruppengefüge geachtet werden (vgl. Burrow, 1999).

2.1.3 Material und Verfahren

Zwei weitere wesentliche Faktoren im ästhetischen Verhalten sind das Material und die Verfahren. Verfahren meint die mit dem ästhetischen Prozess verbundene Handlung und nicht nur die angewendete Technik. Das Material kann Widerstand bieten wie auch einen Aufforderungscharakter besitzen. Einerseits steht es für die bildnerische Produktion zur Verfügung und es kann gleichzeitig immaterielle Reize auslösen, die wie die Verfahren zum weiteren ästhetischen Tun auffordern und dadurch konkrete Ideen und Gedanken anstoßen (vgl. Kirchner, 2003).

Ein entstandenes Werk ist an die gestalterische Beschäftigung mit Material und Verfahren gebunden. Beispielsweise entwickelt sich das ästhetische Verhalten im Umgang mit Filzstiften anders als mit dem Behauen von Steinen. Je nach Material und Verfahren können deshalb auch unterschiedliche Inhalte zum Ausdruck kommen. Das Material ist nicht nur eine stoffliche Substanz, sondern ein Element, das zur Herstellung eines Werkes benötigt wird. Zu den Materialien gehören deshalb auch Ideen, Konzepte, Thesen, Interaktionen usw. Insofern ist Material alles, was zur Konstruktion eines ästhetischen Ergebnisses notwendig ist. Das Material bestimmt somit die Wahl eines Verfahrens und gibt Handlungsstrukturen vor, die wiederum mit Erfahrungspotenzialen und möglichen Bedeutungszuweisungen verbunden sind. Hierin liegt bereits ein sinnstiftender Moment. Während des Gestaltungsprozesses kommt es zu weiteren Entscheidungen bzgl. des Materials, der Formgebung und der Verfahrensmöglichkeiten. Dadurch häufen sich die sinnstiftenden Momente zu mehrschichtigen Sinnkontexten an. Der prozessuale Charakter der Bildgenese ist das „... *Zusammenspiel von Idee, Zufall und Hervorbringung, von Materialspuren, die Assoziationen auslösen, Erinnerungen anstoßen und die Bildfindung weitertreiben*“ (vgl. ebd., S. 85).

¹⁵ Mit kreativem Feld ist der Zusammenschluss einer Gruppe gemeint, mit stark unterschiedlich ausgeprägten Fähigkeiten. Bei ihrem gemeinsamen verfolgen eines Vorhabens erweitern und entfalten sie wechselseitig ihr kreatives Potential (vgl. Burow, 1999).

2.2 Altersspezifische bildnerisch-ästhetische Praxis von Kindern

Die künstlerische Praxis ist die bewusste bildnerische Auseinandersetzung mittels Verfahren der Kunst mit dem Ziel, Kunst zu produzieren. Entsprechend ist es eine Praxis, die von Künstlern ausgeführt wird¹⁶. Mit bildnerisch-ästhetischer Praxis sind hingegen Aktivitäten von Kindern, Heranwachsenden oder Laien gemeint (vgl. Peez, 2005). Auch Grözinger (1970) bezeichnet das bildnerisch-ästhetische Handeln von Kindern bis zum Eintritt in die Schule nicht als künstlerisches Arbeiten, sondern als vorbereitende Übungen für die Entwicklung des Raum-, Körper- und Farbgefühls (vgl. Grözinger, 1970). Anders als bei Künstlern stehen für Kinder der Spaß und die Freude am Gestalten im Vordergrund. Verschiedene bildnerische Arbeitsmittel und Techniken kennen zu lernen und auswählen zu dürfen, ist für Kinder ein großes Vergnügen (vgl. Kirchner, 2008). Die unterschiedlichen Formen gestalterischer Verfahren sind für sie Tätigkeiten, die sie nicht hinterfragen. So denken Kinder in diesem Alter auch noch nicht in Kategorien wie Kunst, Architektur oder Design (vgl. Kirchner, 2010).

Kinder sind in ihrem bildnerisch-ästhetischen Handeln zunächst unbefangen und spontan. Sie probieren die unterschiedlichsten Dinge aus. Sie fragen sich, wie sich Gegenstände miteinander verbinden und/oder kombinieren lassen, welche Beschaffenheit Materialien aufweisen und welche Funktionen Dinge haben. Dabei zeigen sich Kinder in ihrem sinnlichen Erkunden und dem Strukturieren des Erlebten experimentierfreudiger und flexibler als Erwachsene. Demzufolge sind auch ihre Vorstellungen von Handlungsweisen, Lösungswegen und Kombinationsmöglichkeiten noch offener (s.a. Punkt 2.1.2). Das Erforschen von Materialien und Dingen steht für die kindliche Neugierde. Werden Objekte von Kindern in ihre Bestandteile zerlegt und ihre Funktion genau ergründet, zeugt dies von ihrer Wissbegier. Das dabei erworbene Wissen um die sinnlichen Eigenschaften der Materialien und Gegenstände ist die Basis und Voraussetzung für ihr gestalterisches Handeln (vgl. Kirchner, 2008). Weitere Anlässe bildnerisch-ästhetischen Handelns sind Produktionsverfahren, die das Interesse wecken, und der Aufforderungscharakter von Materialien (vgl. Kirchner, 2003). Oft gelingt es Kindern, sich konzentriert, intensiv, fasziniert und über lange Zeit mit

¹⁶ Ein Künstler gestaltet nicht willkürlich, seine Bildgestaltung erfolgt nach bestimmten Kriterien. Durch die Komposition eines Kunstwerkes setzt er die einzelnen Teile eines Werkes miteinander in Beziehung. Sein Ziel ist es, die Aussage seiner Arbeit inhaltlich und formal zu steigern. Seine bildnerischen Kompositionen erfolgen nach intuitiven wie mathematischen Kriterien als auch nach den Sehgewohnheiten. Er strebt nach einer gewissen Harmonie, die sich mit der Vorstellung bestimmter Maßverhältnisse und Gesetzmäßigkeiten verbindet. Überlegungen, die Kinder im Vorschulbereich in ihren gestalterischen Aktivitäten nicht berücksichtigen (vgl. Eid/Langer/Ruprecht, 2002).

unterschiedlichen bildnerischen Mitteln zu beschäftigen (vgl. Kirchner, 2008). Wie stark ein Kind in seine gestalterischen Aktivitäten eintaucht, signalisiert es durch Freude, Konzentration, Ausdauer und Exploration (vgl. Mayr/Ulich, 2003).

Am Beispiel des Zeichnens werden im Folgenden die unterschiedlichen Funktionen des bildnerisch-ästhetischen Handelns von Kindern erläutert. Auch wenn generell nicht bestimmbar ist, wann Kinder welche Präferenzen oder Vorlieben im bildnerischen Gestalten zeigen (s.a. Punkt 2.1.1), so zeigen Untersuchungen zum Zeichenverhalten von Kindern deutliche Übereinstimmungen, aus welchen Gründen gezeichnet wird. Dazu zählen der Wunsch nach Kommunikation, das Vergegenständlichen von Träumen, Wünschen, Sehnsüchten und Ängsten, aber auch die Verarbeitung von innerpsychischen Zuständen und alltäglichem Lebensgeschehen. Das bedeutet, dass sich üblicherweise in ihren Darstellungen spiegelt, was sie empfinden und wissen – aber nicht, was sie sehen (vgl. Kirchner, 2008).

Frühformen kindlichen Zeichnens – vom Schmieren zum Kritzeln

Kleine Kinder sind fasziniert von ihren selbst erzeugten Zeichen. Der Vorgang des Spuren-Hinterlassens spiegelt ihr Bedürfnis, ein sichtbares Zeichen zu hinterlassen. Dieser Vorgang wird unzählige Male wiederholt (vgl. Kirchner, 2010). Das Kind entdeckt, dass es im Sand, aber auch mit Stiften und Farbe, Spuren erzeugen kann. Diese zweckfreie Spurenerzeugung hat etwas mit der Selbstvergewisserung zu tun. Das Handeln bringt etwas hervor und ermöglicht Erfahrungen von Selbstwertgefühl und Ich-Stärke. Das Hervorbringen von Spuren bietet dem Kind Befriedigung, aber auch Selbstsicherheit und Freude am sichtbaren Ergebnis. Aus den ersten Kritzelzeichen entwickeln sich dann mit zunehmender Übung erste gezielte Linienführungen, später auch Kreise und Kreuze, die bis zum Grundschulalter Grundformen des frühkindlichen Ausdrucks sind (vgl. Kirchner, 2008). Das Kritzeln entspringt einem Spiel- und Nachahmungstrieb. Anders als Erwachsene versuchen Kinder anfänglich nicht, Objekte abzubilden, sondern sie entdecken Begriffe in den Konturen ihrer Zeichnung (vgl. Mantler, 2010). Wenn Kinder ihren „Kritzeleien“ Bedeutungen zuweisen, variieren diese deutlich. Was eben noch ein Hase war, kann im nächsten Moment schon ein Auto sein (vgl. Kirchner, 2008).

Zeichnen im Kindergartenalter – Vom Kopffüßler zur gegliederten Figur

Drei bis sechs Jahre alte Kinder entwickeln nun Zeichen und Formen für die Menschendarstellung. Resultierend aus dem eigenen Körpergefühl entstehen die ersten Kopffüßler. Damit zeigt sich der Übergang vom sinnunterlegten Zeichnen zur Darstellungsabsicht. Zunehmend werden auch andere Bildthemen entwickelt (Tiere, Pflanzen, Alltagsgegenstände usw.). Die Bildsprache entwickelt sich bei Kindern auf unterschiedliche Weise. Zunächst versuchen Kinder, Grundstrukturen heraus zu stellen, denen deutliche Abgrenzungen folgen. Beispielsweise werden erst der Baumstamm und dann die Äste gezeichnet. Die Gestaltungsformen werden anfangs von dem Bedürfnis nach Prägnanz und gegliederter Struktur ausgeführt. Auch wenn Kinder genau hinschauen wie ein Baum aussieht, suchen sie zunächst nach der einfachsten Darstellungsweise. Es geht ihnen nicht darum, etwas abbildhaft darzustellen, sondern darum, sich gestaltend die Umwelt anzueignen. Erst später zeigen sie den Wunsch, einen Baum auch mit Details wie Früchte, Blätter usw. zu versehen (vgl. ebd.). Kinder im Vorschulalter verfügen zudem bereits über eine große Palette von Zeichen für konkrete Begriffe. Auch diese Zeichen sind keine konkreten Abbilder, sondern vergleichbar mit fast schriftartigen Schemata (vgl. Mantler, 2010).

Zeichnen im Grundschulalter

Das Grundschulalter wird auch als „*bildermächtige Zeit*“ bezeichnet (vgl. Kirchner 2008, 51). Die meisten Kinder zeichnen in der Schemaphase mit Hingabe und Intensität. Schemaphase bedeutet die Verwendung von Grundformen wie Kreise und Rechtecke. In ihrem gestalterischen Tun erlangen sie dadurch eine gewisse Selbstsicherheit. Wodurch auch ihre Sicherheit in der Bildsprache wächst. Der Übergang von der Kita in die Schule ist verbunden mit neuen Erlebnissen und Anforderungen. Um sich in der neuen Situation zurechtzufinden, werden die Bildschemata verwendet, die sie beherrschen und die dadurch zu Genugtuung und Entspannung führen. Grundschulkindern zeigen in ihren Gestaltungen auch die Tendenz, Dinge zu vermenschlichen. Durch die Anthropomorphisierungstendenz bringen sie ihre emotionale Verbindung zu Menschen, Tieren oder Gegenständen zum Ausdruck (vgl. ebd.).

2.3 Bildnerisch-ästhetische Praxis in pädagogischen Arrangements

Die Ziele, Inhalte und Verfahren des bildnerischen Gestaltens sind einem ständigen Wandel unterworfen. In welcher Form die Erfahrungs- Lern-, Erkenntnis- und Vermittlungsprozesse

des bildnerischen Gestaltens im Unterricht¹⁷ eingebunden werden, wird in Fachkreisen unterschiedlich diskutiert. So gibt es neben den Vertretern, die ein freies uneingeschränktes Wachsenlassen favorisieren, auch Positionen, die für die Konzentration auf handwerklich-technische Fähigkeiten plädieren oder ihren Schwerpunkt auf die inhaltliche Arbeit setzen (vgl. Peez, 2005).

Das Ziel, ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen, ist indessen in allen aktuellen kunstpädagogischen Konzepten anerkannt (vgl. Peez, 2004). Ein daran ausgerichteter Unterricht bietet Kindern ästhetische Erfahrungssituationen. Dafür werden in solchen Arrangements ästhetische Prozesse initiiert und die Entwicklung des bildnerischen Ausdrucksrepertoires gefördert. Kindern stehen dafür die nötigen ästhetischen Mittel zur Verfügung und sie lernen, ästhetische Urteile bilden zu können (vgl. Otto/Kirchner, 1998). Gegliedert wird ein solches Arrangement häufig in einen produktiven und einen rezeptiven Teil. D.h. durch das eigene bildnerische Gestalten und durch Kunstbetrachtungen sowie den Umgang mit anderen Alltagsphänomenen, sofern diese die Aufmerksamkeit erregen, Interesse wecken und Gefallen hervorrufen (vgl. Peez, 2005). Folglich lässt sich in der bildnerisch-ästhetischen Praxis das freie Wachsenlassen, die Vermittlung handwerklich-technischer Fähigkeiten und die inhaltliche Arbeit auch miteinander vereinen. Zu den einflussreichsten Faktoren pädagogischer Arrangements, die sich stimulierend und anregend auf Gestaltungsprozesse auswirken und damit die Entwicklung ästhetischer Erfahrungen fördern, zählen die Arbeitsweisen, Arbeitsräume, die Beschäftigung mit der Kunst und die Erwachsenen, die Kinder in ihren bildnerisch-ästhetischen Prozessen begleiten.

2.3.1 Prozessorientiertes und produktorientiertes Arbeiten

Das bildnerische Gestalten ist ein grundlegendes Bedürfnis, auf das nach Dienstbier (2010) in pädagogischen Arrangements eingegangen werden muss. In der ästhetischen Erziehung erfolgt dies unter Berücksichtigung unterschiedlicher Ziele mit entsprechender Motivation zum Gestalten. Motivationen können die Anforderung sein, ein Produkt herzustellen, neue Erfahrungen zu vermitteln, das Ausdrucksrepertoire der Kinder zu stärken oder die gezielte Förderung bestimmter Fähigkeiten (vgl. Dienstbier, 2010).

¹⁷ Mit dem Begriff Unterricht werden hier das Fach Kunst, in seiner gegenwärtigen Form, sowie Konzepte und Empfehlungen für Angebote zum bildnerischen Gestalten in Kita und Vorschule zusammengefasst.

Das prozessorientierte Arbeiten stellt den Prozess des Gestaltens in den Vordergrund. Der Fokus liegt hier somit auf den Erfahrungen im Prozess. Ein Endprodukt wird nicht gefordert und auch nicht angestrebt. Aufgrund dieser „fehlenden Leistungsanforderungen“ (s.a. Punkt 1.2) können Kinder im prozessorientierten Arbeiten mit Entspannung und Freude an ihre Aufgaben herangehen. Im prozessorientierten Arbeiten sollen Kinder sich selbstbestimmt und eigenaktiv mit verschiedenen Materialien und Verfahren auseinandersetzen können. Dabei können Kinder Unterschiedliches lernen. Sie lernen, ihre Gefühle und Gedanken individuell zum Ausdruck zu bringen und ihren zeitlichen Rahmen dafür selbst zu bestimmen. Durch das Experimentieren können Kinder vielfältige Erfahrungen sammeln und Kenntnisse über Materialeigenschaften gewinnen. Gerade das zweckentfremdete Experimentieren mit Materialien führt zu einer Vielzahl von neuen Erkenntnissen. Kinder können durch das Ausprobieren von Materialien und das Erproben von Verfahren die Grenzen der Stoffe wie auch ihre eigenen Grenzen erfahren. Damit verbindend können sie ihr gestalterisches Vermögen bewusst erweitern. Denn auch „Missgeschicke“ müssen im Gestalten ausgehalten werden, diese wiederum können zu neuen kreativen Lösungen und Möglichkeiten führen. Kinder können lernen, nicht erreichbare Ziele aufzugeben und zu Gunsten machbarer Ideen einzutauschen. Hierbei ist ihre Entscheidungsfähigkeit besonders gefordert (vgl. ebd.).

Damit wird deutlich, dass sich die Angebote und Impulse im prozessorientierten Arbeiten an den Erfahrungen der Kinder orientieren. So vertrauen auch die Begleiter darauf, dass Kinder in der Lage sind, sich selbst die Aufgaben zu suchen, die sie für ihre Entwicklung benötigen. Mit dieser Form der Angebotsgestaltung wird Kindern eine innere wertschätzende Kommunikation mit sich selbst und mit anderen ermöglicht. Zudem wird der kindlichen Neugier auf die Welt und ihrer Bereitschaft, sich mit dieser auseinanderzusetzen, entsprochen. Entsprechend der vielfältigen Möglichkeiten, die das prozessorientierte Arbeiten bietet, lassen sich auch eine Reihe unterschiedlicher Fähigkeiten stärken¹⁸ (vgl. ebd.).

Im produktorientierten Arbeiten steht das Endprodukt als festes Ziel im Vordergrund. Endprodukte werden in der Regel als schön, ansprechend, erkennbar, benutzbar und ggf. auch als verkäuflich erwartet. Damit das Ziel erreicht werden kann, muss einer genauen Anweisung und bestimmten Vorgaben gefolgt werden. Dies erfordert außerdem eine präzise Vermittlung.

¹⁸ Individueller Ausdruck, Identitätsfindung, Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen, individuelles Experimentieren, Selbstständigkeit, Wahrnehmung mit allen Sinnen, Frustrationstoleranz, Differenzierungsvermögen, Grenzerfahrungen, Entspannung und Freude, Entscheidungsfindung und Kommunikation können im prozessorientierten Arbeiten gestärkt werden (vgl. Dienstbier, 2010).

Das bedeutet, dass es hier eher keinen Spielraum für Experimente gibt. Doch gerade ab dem Grundschulalter wünschen sich Kinder, mit ihren Gestaltungen ein Ergebnis zu erzielen, das benutzt werden kann und funktioniert. So liegt der Vorteil des produktorientierten Arbeitens darin, dass Kinder durch das Erlernen einer bestimmten Technik Sachkenntnisse erwerben und Erfolgserlebnisse haben. Sie üben sich in Ausdauer und sich an bestimmte Regeln und Arbeitsabläufe zu halten. Zudem kann die neue Technik später weiterhin selbstständig und individuell eingesetzt und angewendet werden. Gleiches gilt auch in Bezug auf erworbene Materialkenntnisse. Allerdings bestimmen Kinder ihren Bildungsprozess in produktorientierten Angeboten nicht selbst. Doch gerade die Erkenntnisse der Lernforschung belegen, dass sich Kompetenzen durch das selbstbestimmte Lernen am besten entwickeln (vgl. ebd.).

2.3.2 Ästhetische Werkstatt

Eine ästhetische Werkstatt kann generell ein Ort der Ruhe und Stille, aber auch Ort der Unruhe und Anregung sein¹⁹. Eine ästhetische Werkstatt kann zudem Ort der Ruhe und Konzentration und zugleich Ort der Beunruhigung sein, wenn die Gestaltenden in einen ästhetischen Zustand geraten und sich die Werkstattarbeit durch das äußere Szenario ins Innere verlagert (vgl. Bosse, 2005). Obwohl individuell gesteuerte ästhetische Prozesse generell frei von vorgegebenen Lernschritten oder räumlichen Voraussetzungen sind, scheint die Werkstattarbeit in besonderer Weise geeignet zu sein, ästhetische Erfahrungen auszulösen und freisetzen zu können (vgl. Kirchner/Peez 2005). Den Begriff der ästhetischen Werkstatt brachte erstmals Selle²⁰ in die kunstpädagogische Diskussion ein. In Analogie zur Werkstatt eines Künstlers fordert er die ästhetische Werkstatt als Alternative zum Kunstunterricht. Die Werkstatt ist demnach Ort, an dem gearbeitet wird, und Ort für das Bewusstsein des Subjekts für bisher Unbekanntes, das sich in der Begegnung mit Kunst erschließen kann. Damit stellt Selle fest, dass Werkstätten keine „*Bastelbuden der Anspruchslosigkeit*“ sind, sondern stellen den Anspruch einer möglichst kunstnahen ästhetischen Praxis (Selle; zit. nach Sievert 2005, S. 55). Doch eine möglichst kunstnahe Praxis trifft nicht unbedingt die Bedürfnisse von jungen Kindern. Sievert (2005) stellt in diesem Zusammenhang die Besinnung auf das Spiel

¹⁹ Ort der Ruhe und Stille, wenn durch eine kahle und nüchterne Einrichtung alle äußeren Gegenstände verbannt werden und die innere Bildwelt dadurch nicht gestört wird. Die Wahrnehmung und Empfindung wird dann nach innen gelenkt. Ort der Unruhe und Anregung, wenn dort Fundstücke aufgehoben und Dinge des täglichen Gebrauchs und selbstgeschaffene Werke gehortet werden. Diese Dingwelt stimmt auf die Arbeit ein und wirkt anregend. Das Durcheinander des Ortes wird zum Stimulus für die Arbeit (vgl. Bosse, 2005).

²⁰ Gert Selle gilt als Vertreter der Ästhetischen Bildung. Nach ihm sollte sich die Kunstpädagogik verstärkt an der Kunst orientieren. Damit forderte er mehr Kunstnähe in kunstpädagogischen Inhalten ein und kritisiert die auf das Verstehen ausgerichtete Gewichtung der Kunstpädagogik (vgl. Peez, 2005).

als wesentlich angemessener dar (s.a. Punkt 1.6.1). Für das ästhetische Verhalten von Kindern sei eine möglichst kunstnahe Praxis überzogen und schädlich. Doch gerade durch die eigenständige Qualität der Kinderzeichnung existiert noch heute der Mythos der Kinderkunst. Gestalterische Äußerungen von Kindern sind aber in der Regel keine Kunst, sondern erfüllen andere wichtige Funktionen (s.a. Punkt 2.2). Von den unmittelbaren und spontanen Äußerungen der Kinder dürfen Erwachsene fasziniert sein. Werden diese allerdings als Kunst etikettiert, bedrängen sie durch einen zu hohen Anspruch die selbstverständliche Erkundungstätigkeit der Kinder. In diesem Sinne geht es in einer ästhetischen Werkstatt für Kinder auch nicht darum, Kunst zu machen (vgl. ebd.).

Das didaktische Prinzip der ästhetischen Werkstatt ist die Selbstorganisation komplexer Lernprozesse durch die Kinder, d.h. die Kinder können ihren individuellen Neigungen und Begabungen nachgehen. Gefördert wird das entdeckende, handlungsorientierte und selbstorganisierte Lernen (vgl. ebd.). Dieser Freiraum im gestalterischen Tun lässt wiederum Bewusstseinsprozesse wachsen. Das Wesentliche der Werkstattarbeit ist aus dieser Perspektive die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung (s.a. Punkt 1.5). Die handelnde Aneignung der Welt ist hier als ein ganzheitlicher Prozess zu verstehen. So kommen auch die Gestaltungsprozesse, anders als in der Projektarbeit²¹, ohne eine Einteilung in Arbeitsphasen (Anstoß, Planung, Auswertung, Folgen) aus (vgl. Kirchner/Peez 2005). Charakteristisch für die ästhetische Werkstatt ist das prozessorientierte Arbeiten (s.a. Punkt 2.3.1). Folglich sind auch Umwege und Verstrickungen ein Teil der Arbeit. Denn es wird erprobt, entdeckt, erinnert, entworfen, verworfen, weiter entwickelt, gefühlt, fantasiert, gestaltet und gespielt. Gerade diese ungeordnete Sammlung von Aktivitäten kann für ästhetische Erfahrungen von wichtiger Bedeutung sein (vgl. Bosse, 2005).

Eine Werkstatt in diesem Sinne bietet Kindern den Zugang zu Mitteln und Verfahren der Kunst. Sie kann sich aus Elementen der Druckwerkstatt, Holzwerkstatt, Keramik- und Malatelier, Fotolabor usw. zusammensetzen (vgl. Sievert, 2005). Kennzeichen einer ästhetischen Werkstatt ist die große Vielfalt an Materialien und Verfahrensmöglichkeiten und ihr „Raum“ für Entdeckungen und Experimente (vgl. Bosse, 2005). Für Kinder gibt es dort Gelegenheiten und Herausforderungen zum eigenen Machen und darüber hinaus Einblicke

²¹ Zu den projektorientierten Strukturmerkmalen im Kunstunterricht gehören die Mitplanung der Schüler, Interdisziplinarität und fächerübergreifendes Lernen, Bedürfnisbezogenheit und Bezüge zur Lebensumwelt der Kinder, Produktorientierung, sozio-kultureller Zusammenhang mit aktuell-gesellschaftlichen Bezügen und die Kooperation aller Beteiligten an gemeinsamen Produktionen (vgl. Otto, 1994).

und Einübungen in die Produktionsweisen der Erwachsenenwelt. Zu den Zielen zählen neben dem Initiieren ästhetischer Erfahrungen auch die Förderung handwerklicher Kompetenzen und das selbstständige praktische Arbeiten. Für das selbstorganisierte Arbeiten sind Reflexions- und Auswertungsgespräche und das Zeigen von Produktionen notwendig. Denn auch Korrekturen und Bewertungen von außen müssen verarbeitet werden, wodurch wiederum die Differenzierung und Individualisierung bildnerischer Arbeiten gefördert wird (vgl. Sievert, 2005).

2.3.3 Im Umgang mit Kunst

Zweck der Auseinandersetzung mit Kunst und Kunstwerken ist es, ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen und anzuregen, d.h. ästhetisch zu bilden. Ziele der ästhetischen Bildung sind das Kennenlernen und Verstehen von Kunst, die Steigerung des eigenen Deutungspotenzials und des eigenen Ausdrucksrepertoires²², das Kennenlernen von Produktionsverfahren, unterschiedlichen Kunstformen, Gestaltungsmöglichkeiten und künstlerischen Strategien sowie – einen fachspezifischen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung zu leisten (vgl. Kirchner, 2003).

Gerade die Gegenwartskunst mit ihren zeitgenössischen und aktuellen Themen steht im engen Bezug zur Lebensumwelt von Kindern und damit auch zu ihrem ästhetischen Verhalten (vgl. ebd.). Doch präsentieren auch Kunstwerke anderer Epochen Sachverhalte des Lebens (Gegebenheiten, Lebensentwürfe, Rollenverhalten) (vgl. Mollenhauer, 1996). Kunstwerke ermöglichen Kindern somit Einblicke in andere Lebensvorstellungen und die Möglichkeit, sich Neuem und Fremdem zu nähern. Gerade die Auseinandersetzung mit dem Widerständigen und Fremden ist eine Bereicherung für die kindliche Entwicklung. Denn irritierende Darstellungsweisen regen das Nachdenken über das eigene Verhältnis zur Wirklichkeit an. Eine Auseinandersetzung mit dem dargestellten Lebensgeschehen kann zudem Raum für selbstbestimmte Lebensentwürfe bieten und die Möglichkeit, sich selbst zu verorten. Deutlich wird dabei außerdem, dass die eigenen Produktionen und die von Künstlern besondere Bedeutungen haben (vgl. Kirchner, 2008).

Damit die hier genannten Wirkungen erzielt werden können, muss Kindern ein subjektiver Bezug zum Kunstwerk möglich werden. Der Kontakt zur Kunst sollte deshalb an den Interessen und Bedürfnissen der Kinder ausgerichtet werden. Denn individuelle ästhetische

²² Ausdruckspotenziale zeigen sich beispielsweise im Farben mischen, Motive entwickeln, Farben auswählen und in Korrespondenz zu anderen setzen. Mit dem Ausprobieren von Gestaltungstechniken können zudem spezifische Mitteilungen zum Vorschein kommen (vgl. Kirchner, 2008).

Erfahrungen sind nur in persönlich bedeutsamen Auseinandersetzungen möglich. Als besonders geeignet hierfür gelten Kunstwerke, in denen Kinder sich, aber auch Differenzen zu anderen, wiedererkennen können (vgl. Kirchner, 2003). Außerdem mögen Kinder wirklichkeitsgetreue Darstellungen, plakative Farbgebungen und einfache Kompositionen. Es bereitet ihnen zudem große Freude, Motive aus der eigenen Lebenswelt oder ihren Fantasien und Träumen entdecken zu können. Ferner interessieren sie sich bei der Kunstbetrachtung für Handlungsabläufe, Produktionsverfahren und Materialien (vgl. Kirchner, 2008).

Kinder wollen die Welt erkunden und verstehen; so gehen sie auch an die Rezeption eines Kunstwerkes mit großem Wissensdurst heran und zeigen ein hohes Verlangen, das dargestellte Lebensgeschehen sinnhaft erfassen zu wollen. In Kunstwerken werden allerdings keine eindeutigen Sinngehalte vorgegeben. Das bedeutet, dass sie individuell gelesen und verstanden werden müssen (s.a. Punkt 1.2) (vgl. ebd.). Für den Rezeptionsprozess ist dabei im Besonderen die Spielfähigkeit der Kinder (sich einlassen, umdeuten, imaginieren, usw.) eine wichtige Voraussetzung. Das spielerische Hin und Her von Betrachtung und Deutung ist dabei die produktive Tätigkeit des Subjekts. Offen und unvoreingenommen lassen sich Kinder auf Kunst ein. Gerade der „...*Ungewissheit und Ambivalenz der Gegenwartskunst treten Kinder mit Imaginationskraft, Flexibilität, Spontaneität sowie mit ihren sinnstiftenden und symbolschaffenden Fähigkeiten gegenüber*“ (vgl. Kirchner 2003, S. 103). Eine regelmäßige gemeinsame Auseinandersetzung stiftet ferner Bedeutung und trägt dazu bei, dass sich die Bildsprache und die sprachliche Ausdrucksfähigkeit kontinuierlich weiterentwickeln kann (vgl. Kirchner, 2008). Denn die Aussagen über Eindrücke, Wirkungen, Absichten, Materialien, Motive und bildnerische Mittel werden auch in Sprache gefasst. Kinder lernen gestalterische Strukturen zu erkennen, Motive in Themen zu ordnen und gesellschaftliche Kontexte zu erschließen. Dies sind Fähigkeiten, die im Bezug zu erschließenden Texten der Lesekompetenz entsprechen. So lernen Kinder auch beim Umgang mit Kunstwerken aus komplexen, vielleicht noch zunächst unverständlichen fremdartigen Gebilden einen Sinn zu erfassen und sich mit einem neuen Thema zu befassen (vgl. ebd.).

Schon im Vorschulalter bewirkt eine intensive Beschäftigung mit Kunst, dass diese als Bereicherung und als Vergnügen wahrgenommen wird. Eine aktive Teilhabe an der Kunst ist zudem wichtig für die Teilhabe an unserem kulturellen Erbe. Kunstbegegnungen ermöglichen Erkenntnisse, die nur durch Kunst zu gewinnen sind. Wird Kindern ein Zugang zur Kunst

eröffnet, führt dies auch zur Beschäftigung mit Kunst. Erfahrungen, die dabei gesammelt werden, können eine Bereicherung für das gesamte Leben darstellen. Ein subjektiv bedeutsamer Zugang zur Kunst ist somit ein nachhaltiger Gewinn (vgl. Kirchner, 2003).

2.3.4 Begleitung der bildnerisch-ästhetischen Praxis

Wie bereits deutlich wurde, ist es Kindern ein Bedürfnis, ihren Gestaltungsdrang ausleben zu können. Eine gelungene fördernde Begleitung ihrer Gestaltungsprozesse geht einher mit Kompetenzgefühlen und der Stärkung des Selbstbewusstseins (s.a. Punkt 1.5; 3.3.3) (vgl. Kirchner, 2008). Eine mangelnde Förderung führt dazu, dass die bildnerische Sprache nicht mit der übrigen Entwicklung Schritt halten kann. Deshalb lassen sich beispielsweise spätere Äußerungen wie „Ich kann nicht zeichnen“ auch mit „Ich konnte nie genug zeichnen lernen“ übersetzen (vgl. Sievert, 2005). Für die Förderung ihrer bildnerisch-ästhetischen Fähigkeiten brauchen Kinder neben einer Grundbildung (Sachkompetenzen), unterstützenden Arbeitsweisen, angemessenen Räumen und dem Umgang mit Kunst auch eine individuelle Förderung (s.a. Punkt 2.1.1). Für die individuelle Förderung brauchen Kinder Begleiter, die erkennen, welche emotionalen Anteile durch Materialien ausgelöst werden, welche Vorlieben Kinder im Gestalten zeigen und wie mit den bildnerischen Mitteln und Verfahren umgegangen wird²³ (vgl. Kirchner, 2008).

In der bildnerisch-ästhetischen Praxis stellt sich die Frage, worin genau die Eigentümlichkeit ästhetischer Erfahrungen besteht und wie Gestaltungsangebote aussehen, die ästhetische Erfahrungen ermöglichen (vgl. Mollenhauer, 1996). Gestaltungsangebote sollten deshalb als Anregungen ausgerichtet werden, die neben der Entwicklung gestalterischer Fähigkeiten zur sinnlichen Auseinandersetzung mit der Welt einladen und damit einen sinnlichen Zugang zur Wirklichkeit bieten (vgl. Dreier, 1999). Dazu gehört es auch, den Interessen und dem ästhetischen Vermögen von Kindern generell mit Wertschätzung zu begegnen und mit der Überzeugung, dass Kinder aus sich heraus bildnerisch tätig sind (s.a. Punkt 2.3.1; 3.4.2) (vgl. Kirchner, 2008).

Das bildnerisch-ästhetische Handeln von Kindern ist wie das Spielen eine intrinsisch motivierte Tätigkeit, die selbst zu Befriedigung und Genuss führt, aber auch leicht gestört

²³ Gerade gut beobachtete Gestaltungsprozesse können Begleitern Aufschluss darüber geben, welche Denkopoperationen, emotionalen Auseinandersetzungen, Lernstrategien, Lösungswege und Handlungskompetenzen ein Kind angewendet hat und welche Angebote und Materialien das Kind braucht, damit es in seiner Entwicklung unterstützt und gefördert werden kann. Begleiter, die den Weg des Kindes aufmerksam verfolgen, stellen sich deshalb Fragen wie: Warum gestaltet das Kind? Welche Mittel benutzt es? Welche Symbole verwendet es? Wie entwickelt es seine Fertigkeiten? (vgl. Dienstbier, 2010).

werden kann. Deshalb muss auf differenzierte Anmerkungen geachtet werden. Beispielsweise können Lob und Bestärkung motivierende wie auch demotivierende Wirkungen nach sich ziehen²⁴. Auch Tadel und schlechte Erfahrungen (negative Kommentare, Ärger durch den Umgang mit bildnerischen Mitteln, usw.) können die Lust am Gestalten stören²⁵. Bildnerisch-ästhetische Gestaltungsprozesse zu begleiten bedeutet somit, die individuellen Stärken von Kindern zu erkennen und in den Fokus zu nehmen sowie das Ausüben konstruktiver Kritik als Zeichen eines aufrichtigen Interesses am bildnerischen Handeln von Kindern (vgl. ebd.).

Neben der Umsetzung der bereits genannten Punkte sollte das bildnerisch-ästhetische Handeln generell von Erwachsenen begleitet werden, die das bildnerische Gestalten mit Lust und Leidenschaft vermitteln (vgl. Kirchner, 2003). Zusätzlich sollten Begleiter auch im künstlerischen Denken geschult sein. Denn das künstlerische Denken und Handeln verlangt auch vom Begleiter eine differenzierte und sensible Wahrnehmungsfähigkeit (s.a. Punkt 1.3). Erkenntnisse der Wahrnehmungsleistung und Gedanken müssen auch vom Begleiter transformiert und zum Ausdruck gebracht werden können mit dem Ziel, künstlerische Formen entwickeln und verstehen zu können. Benötigt werden dafür Fähigkeiten wie die Wahrnehmungssensibilität, Kontextreflexion und das imaginative Denken. Fachkräfte der Kunsterziehung müssen nach Buschkühle (2005) über diese Fähigkeiten verfügen, d.h. sie müssen sich zunächst selbst als Künstler entwickelt haben, damit sie selber in bildnerischen Lernprozessen schulen können (vgl. Buschkühle, 2005).

Künstlerisch denken können bedeutet beweglich zu sein in der gestalterischen Praxis, Wissenschaft sowie Wahrnehmungs- und Handlungsfähigkeit. Für Praktiker heißt das, in induktiven und experimentellen Prozessen Möglichkeiten und Erfordernisse zu erkennen, um Kinder in eigene Werkprozesse befördern zu können. D.h. individuelle Projekte zu beobachten und zu begleiten statt auf Methoden und Konzepte zurückzugreifen. Vom Begleiter verlangt dies, den künstlerischen Lernprozessen Einzelner und der Gruppe mit Achtsamkeit und Kritik und Imagination zu begegnen. Der Begleiter muss in seinem Denken und Handeln deshalb flexibel hinsichtlich der sich entwickelnden Arbeiten sein, er muss Kinder mit Neuem konfrontieren und zu Recherchen und Konstruktionen ermutigen können.

²⁴ Zuviel Lob ist genauso demotivierend wie Langeweile durch mangelnde Anforderungen, zuviel Fremdbestimmung und Kontrolle. Lob und Anerkennung müssen außerdem mit dem Zuwachs an Kompetenzen in Verbindung stehen, denn nur auf diese Weise kann sich das Kind ernst genommen fühlen (vgl. Kirchner, 2008).

²⁵ Gerade bei gezeigter Unlust am Gestalten bedarf es einer genauen und über einen längeren Zeitraum stattfindenden Beobachtung des kindlichen Gestaltungsverhaltens (vgl. Kirchner, 2008).

Auf diese Weise kommt es zu persönlichen Gestaltungen, die das Machen von Erfahrungen mit dem Erwerb von Wissen verbinden. Ein derart begleiteter „Unterricht“ bietet Kindern mehr als die Vermittlung kunstgeschichtlichen Wissens und gestalterische Übungen (vgl. ebd.).

3 Bildnerisches Gestalten im institutionellen Kontext

Es kann vermutet werden, dass sich die Vermittlung bildnerischer Gestaltungsvorhaben in Kindertagesstätten von der in Schulen unterscheidet. So beschreibt Sill (2010), dass die Kita eine Art Vermittlungsinstanz zwischen den beiden Lebenswelten Familie und Schule ist. Dabei setzt sich das System der Kita von den familiären Prägungen ab und es distanziert sich von den schulischen Bedingungen. So herrscht in der Kita eine deutliche, emotionale Unterstützung. Zentrale Lerninhalte und Wissen werden in der Kita noch auf spielerische Weise vermittelt. Daher gibt es in der Kita auch kein fest installiertes Bewertungssystem wie in der Schule und keine Leistungsbewertung im Sinne einheitlicher Standards (vgl. Sill, 2010). Im Folgenden wird zunächst beispielhaft dargelegt, welchen Einfluss die unterschiedlichen Erziehungs- und Bildungsaufträge, aber auch die Ausbildungsinhalte von Erzieherinnen und Erziehern, auf das bildnerische Gestalten haben können.

3.1 Vermittlung bildnerischer Gestaltungsvorhaben

Für Kinder zählt das eigene Tun, Machen und Herstellen zum attraktiveren Teil im Kunstunterricht. Aber in der Schule reichen Lust und Freude am eigenen Gestalten nicht für eine Legitimation. Das Schulfach „Kunst“ beinhaltet neben den Verfahren der Rezeption von Kunstwerken auch die Bewertung der selbst gestalteten Arbeiten. Kinder können in der Schule plötzlich mit richtigen und falschen Darstellungsweisen, dem Kriterium „Kunst“ und einzuhaltenden Vorgaben konfrontiert werden. Derart veränderte Leistungsanforderungen können dazu führen, dass Kinder ihren spontanen Zugang zu ihren Gestaltungsprozessen verlieren und dass ihr Ausdrucksvermögen eingeengt wird. So endet die Lust an ihren gestalterischen Tätigkeiten nicht selten mit dem Eintritt in die Schule (vgl. Peez, 2005; vgl. Dreier, 1999). Zu beachten ist, dass Kinder generell auf die Äußerungen von Erwachsenen reagieren, was auch zu einer Verkümmern der kindlichen Gestaltungslust beitragen kann. Denn hinter den Sätzen und Fragen, welchen Sinn das Gemalte hat, ob es schon fertig sei, aber auch hinter Bemerkungen, dass etwas schön ist, verbergen sich Aussagen darüber, dass

Kinder nicht wissen, was sie tun – oder sie sind Ausdruck einer Bewertung (vgl. Dreier, 1999).

Aber auch das bildnerische Gestalten in Kita und Vorschule wird nicht zwangsläufig den Bedürfnissen und Wünschen der Kinder gerecht. Häufig zeigen sich die Ergebnisse ihres gestalterischen Handelns in Form dekorativer Elemente. Diese sind das Ergebnis von „Beschäftigungen“, die sich auf kurze Mal-, Tusch- und Knetarbeiten und auf das Basteln nach Vorlagen beschränken (vgl. ebd.). Andererseits wenden sich auch viele Praktiker gegen das Vor- und Nachmachen. Sie vermuten, dass es das intuitive, schöpferische und spontane Gestalten verhindern kann. Allerdings zeigt sich in der Praxis, dass diese Verfahren durchaus dem Bedürfnis der Kinder entsprechen können (s.a. Punkt 2.3.1; 7.2). Zu unterscheiden ist immer, wie diese Techniken angewendet werden. Handelt es sich um stures Kopieren oder wird eine Vorlage als Anregung zur Gestaltung²⁶ genutzt (vgl. Peez, 2005).

Ursachen für eine weniger förderliche Unterstützung der Kinder in ihren gestalterischen Tätigkeiten können aber auch in der Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher begründet sein. So zeigen die einzelnen Bundesländer bei der Umsetzung der KMK-Rahmenrichtlinien in Bezug auf das bisherige Fach Kunsterziehung große Unterschiede. Das Fach Kunsterziehung wird in den KMK-Rahmenrichtlinien heute dem Bildungsbereich „musisch-kreative Gestaltung“ zugeordnet. Es liegt aber im Ermessen der einzelnen Bundesländer, in welcher Form dieser Bildungsbereich in den Bildungsplänen für Erzieherinnen und Erzieher ausgelegt wird. In NRW werden beispielsweise keine einzelnen Lernbereiche aufgeführt, hier gibt es nur noch das „Mammutfach“ MKS (Musik/Kunst/Spiel) (vgl. Rettkowski-Felden 2011, S. 13). In Bayern hingegen wird dieser Bildungsbereich in sieben Lernfelder ausdifferenziert. Auffallend ist, dass es hier eigene Lernfelder für die „Ästhetische Erziehung“, „Wahrnehmen, Beobachten und Erklären“ sowie die „Kunst- und Werkerziehung“ gibt. In Hamburg gliedert sich die Ausbildung für Sozialpädagogik in insgesamt 22 Lernfelder, die zu Lernfeldfächern gebündelt werden. Für das Fach Kunsterziehung gibt es den Lernfeldfächer „Kreative Gestaltung und Spiel“. Dabei geht es inhaltlich darum, miteinander zu musizieren, zu gestalterischen Techniken und kreativen Ausdrucksformen anzuregen, mit technischen Medien zu gestalten und miteinander zu

²⁶ In einer praktischen Übung Selles wird das Prinzip von Wiederholung und Neuerfahrung deutlich: Blind wird ein Stein ertastet und aus Ton nachgeformt, auch dabei bleiben die Augen verschlossen. Beim Ertasten und Nachformen des Steines geht es nicht um die Reproduktionsfähigkeit der Hand, sondern um die Wahrnehmung von Formphänomenen (vgl. Peez, 2005).

spielen. Ebenso wie in NRW ist die „Kunsterziehung“ in Hamburg mit Musik und Spiel deutlich vernetzt. In Hamburg zeigt sich eine Differenzierung mit dem „Fächer – gestalterische Techniken und kreative Ausdrucksformen anregen“. Im Zentrum steht hier das „Anregen“, aber nicht die komplexe Handlung des Durchführens und Evaluierens bildnerischer Gestaltungsangebote (vgl. ebd.).

Es lassen sich an dieser Stelle Vor- und Nachteile für das bildnerische Gestalten in Kita und Schule erkennen. So kann das spielerisch-ästhetische Verhalten (s.a. Punkt 1.6.1) von Kindern in der Kita vermutlich stärker berücksichtigt werden, auch weil die gestalteten Produkte nicht bewertet werden müssen. Nachteilig wirkt sich vermutlich aus, dass die Vermittlung vermutlich nur selten von Experten ausgeführt wird. Grundsätzlich bleibt es fraglich, ob Personen, die sich selber nicht mit Fragen und Problemen aufgrund eigener Gestaltungsprozesse beschäftigen müssen, Kinder angemessen begleiten können (s.a. Punkt 2.3.4). In der Schule hingegen ist es wiederum als Vorteil zu bewerten, dass das Fach Kunst in der Regel von Fachleuten unterrichtet wird. Fraglich bleibt hier, inwieweit die Bewertung bildnerisch-ästhetischer Auseinandersetzungen bzw. die subjektive, ehrliche und aufrichtige Bearbeitung von Lebensgeschehen generell möglich ist (s.a. Punkt 2; 2.1).

Abgesehen davon ist zu beachten, dass jedes Kind (nicht nur, aber auch) im Bezug je nach Alter individuelle Bedürfnisse und Interessen hat. In gestalterischen Prozessen sowie beim Erkunden der Welt wird es sein eigenes Tempo und eigene Vorlieben zeigen (vgl. Lingenauber, 2001). Ergänzend wird deshalb im nächsten Abschnitt der Blick auf die altersspezifischen Anforderungen der Kinder im Vorschulbereich gerichtet.

3.2 Erziehungs- und Bildungsauftrag im Vorschulbereich

Entwicklungspsychologisch werden Kinder im Vorschulbereich der späten Kindheit zugeordnet. Als weit verbreiteter Normalverlauf gilt für das Alter von vier bis sechs Jahren, dass das Kind im Schonraum der Familie lebt. Aufgaben dieser Zeit sind die Ausbildung wesentlicher Handlungskompetenzen und persönlicher Fertigkeiten. Zu den Entwicklungsaufgaben dieser Lebensphase gehört die Umsetzung biologischer, psychischer und gesellschaftlicher Anforderungen in Handlungskompetenzen. Im Vorschulalter zählen dazu der Aufbau von Beziehungen zu Gleichaltrigen und der Aufbau kognitiver Konzepte und Denkschemata. Außerdem muss die Entwicklung von Moral und Werteorientierung geleistet werden (vgl. Hurrelmann/Bründel, 2003). Kinder im Vorschulbereich befinden sich zudem

kurz vor dem Übergang von der Kindertagesstätte in die Schule. Aufgrund der anstehenden institutionellen Veränderungen muss das Kind Fähigkeiten erlernen, durch die es sich in die neue Gemeinschaft integrieren und sich einer festen Ordnung fügen kann (vgl. Sill, 2010). Zu den Aufgaben im Vorschulbereich gehören deshalb heute neben Betreuung, gezieltem Lernen und der Förderung kognitiver Kompetenzen die kompensatorische Erziehung und die Entwicklung sozial-emotionaler Fähigkeiten. Gerade die soziale Erziehung gilt als Bedingung für eine optimale kognitive Förderung. Neben der Intelligenz sind damit auch die sozial-emotionalen Fähigkeiten wichtig für den Schul- und Berufserfolg. Deshalb ist das Ziel in Kitas heute, einen Lebensraum zu bieten, in dem es zahlreiche Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit der Umwelt gibt (vgl. Hurrelmann/Bründel, 2003).

Durch das schlechte Abschneiden Deutschlands bzgl. der Schulleistungen richtet sich die Aufmerksamkeit überdies zunehmend auf den Bildungsauftrag der Kindertagesstätten. Gerade in der Vorschulpädagogik setzt heute ein Umdenken ein. Lernen Kinder wirklich genug oder sollte ihnen mehr zugetraut werden? Vorschulisches Lernen muss dabei nicht mit Leistungsdruck und Überforderung einhergehen. So fordert beispielsweise Elschenbroich die Umwandlung der Kitas in Labore, Ateliers und Werkstätten, um dem großen Wissensdurst der Kinder Rechnung tragen zu können (vgl. ebd.). Eine Forderung, die bereits seit 40 Jahren mit der Reggio-Pädagogik umgesetzt wird (s.a. Punkt 3.4.2).

Das bildnerische Gestalten kann zum Erreichen der hier genannten Ziele der vorschulischen Institutionen und zum Erfüllen kindlicher Bedürfnisse einen wichtigen Beitrag leisten. Doch wie werden Inhalte der „ästhetischen Erziehung“ (s.a. Punkt 1.3; 1.4) eigentlich umgesetzt? Dazu gibt es zahlreiche und mitunter sehr unterschiedliche Konzepte, Vorstellungen und Anregungen. Diese unterschiedlichen Auffassungen spiegeln sich nicht nur in den Bildungsplänen der Bundesländer für Erzieherinnen und Erzieher wider (s.a. Punkt 2.3). Auch in den folgenden exemplarisch aufgezeigten Beispielen – den Hamburger Bildungsempfehlungen und der Reggio-Pädagogik – werden ungleiche Schwerpunkte bei der Umsetzung deutlich. Eine unterschiedliche Gewichtung zeigt sich ebenfalls in den Lehrplänen der Hamburger Grundschule und einer Schweizer Volksschule. Besonders anschaulich wird der Unterschied zwischen vorschulischer und schulischer Ausrichtung in puncto bildnerisches Gestalten mit der Darstellung des Schweizer Lehrplans.

Des Weiteren wurden die im Folgenden dargestellten Positionen ausgewählt, da Anteile daraus für das vorliegende „Angebot zum bildnerischen Gestalten“ verwendet wurden. Für beide Fragebögen wurden einzelne Material- und Technikbeispiele aus den Hamburger Bildungsempfehlungen übernommen und außerdem berücksichtigt die Reggio-Pädagogik in ihrer Konzeption die Einbeziehung der Künste im besonderen Maße (s.a. Punkt 4.2; Anhang 1; 2).

3.3 Bildnerisches Gestalten im Erziehungs- und Bildungsplan Hamburgs

Die Hamburger Bildungsempfehlungen beschreiben den fachlichen Orientierungsrahmen für die frühkindliche Bildung in Kitas; zudem haben sie den Anspruch, Impulse für die stetige Weiterentwicklung der qualitativen pädagogischen Arbeit zu setzen. Zentrales Anliegen ist es, allen Kindern gleich gute Bildungschancen zu eröffnen, unabhängig von ihrem familiären und sozialen Hintergrund. Zu den Bildungszielen gehören in diesem Zusammenhang: Die Entwicklung des Kindes zu einer selbstbewussten und eigenverantwortlichen Persönlichkeit, der Erwerb unterschiedlicher Kompetenzen für eine positive Weiterentwicklung des weiteren Bildungsweges und als Voraussetzung zur gesellschaftlichen Teilhabe, der Erwerb von Normen und Werten einer demokratischen Gesellschaft, die Weitergabe kultureller Tradition und Überlieferungen, die Förderung des solidarischen Verhaltens und die Gestaltung eines problemlosen Übergangs in die Schule (vgl. Hamburger Bildungsempfehlungen, 2012).

Im Verständnis der Bildungsempfehlungen verhält sich das Kind bei der Eroberung seiner Lebenswelt aktiv und selbstbewusst. Unter Einsatz all ihrer Sinne lernen Kinder sich ein Bild von sich selbst und von der Welt zu machen und in Beziehung zu anderen zu treten (s.a. Punkt 1.5). Um ihrer Neugier und ihrem Forscherdrang nachgehen zu können, brauchen Kinder zum einen ausreichend Zeit und Raum. Zum anderen brauchen sie für ihr Lernen und den Erwerb von Kompetenzen den Kontakt mit anderen Kindern und Erwachsenen. Ein erfolgreiches Lernen in der Kita wird unterstützt, wenn die pädagogischen Fachkräfte sich auf die Forschungsinteressen von Kindern einlassen, ihnen Zuwendung schenken, echtes Interesse zeigen und Kinder Bestätigung in ihrem Tun erfahren können. Aufgabe der Kitas ist es deshalb, Kindern Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten und vielfältige Bildungsanlässe zu eröffnen und durch eine genaue Beobachtung der Kinder die kindliche Entwicklung mit einem angemessenen Bildungsangebot zu fördern. Mit den verschiedenen Bildungsbereichen der Bildungsempfehlungen werden gezielte Möglichkeiten für die Förderung der Ich-, Sach-,

lernmethodischen und sozialen Kompetenzen beschrieben. Doch geht es neben dem Erwerb von Kompetenzen auch darum, dass Kinder die Welt in der sie leben begreifen und sich neuen Herausforderungen stellen (vgl. ebd.).

Für die Umsetzung der genannten Bildungsziele beschreiben die Bildungsempfehlungen beispielhaft, wie das Lernen im Alltag einer Kita, im gemeinsamen Spielen, durch Projektarbeit und ein anregendes Umfeld gefördert werden kann. Insgesamt werden sieben unterschiedliche Bildungsbereiche dargestellt, die jeweils in vier Teile gegliedert sind. Zunächst wird jeweils theoretisch in einen Bildungsbereich eingeführt. Daran anknüpfend werden Erkundungsfragen, Ziele und die Aufgaben der Erzieherinnen und Erzieher dargelegt. Im Folgenden wird nun der Bildungsbereich „Bildnerisches Gestalten“ näher vorgestellt.

3.3.1 Theoretische Einführung in den Bildungsbereich: Bildnerisches Gestalten

Bei der Erkundung der Welt können Kinder viele Wege beschreiten. Das bildnerische Gestalten bietet ihnen viele Anlässe und Möglichkeiten, ihre Erlebnisse und Eindrücke zu verarbeiten. Es sind hier die Tätigkeiten wie das Malen, Zeichnen, Collagieren, Plastizieren und Experimentieren, durch die sie ihre Erlebnisse und Empfindungen gestalterisch verarbeiten und produktiv ausdrücken können. Dabei steht wie in der Reggio-Pädagogik auch in diesem Bildungsbereich der Schaffensprozess und nicht das vorzeigbare Endprodukt im Mittelpunkt (vgl. Hamburger Bildungsempfehlungen, 2012).

Das Verstehen der Welt ist eng verknüpft mit einer intensiven Wahrnehmung, einer sinnlichen Erkundung und der schöpferischen Tätigkeit. Das Gestalten hilft Kindern, ihre Wahrnehmungen zu strukturieren. Das Gestaltete stellt etwas dar, das zuvor geistig erfasst wurde, dabei sind die Verfahren der Gestaltung die Mittel, die zum Denken verwendet werden. Somit finden sich auch in gestalterischen Tätigkeiten zwei Ebenen, die der Erkenntnis und die des Empfindens. Gestaltungsprozesse zeigen somit deutliche Parallelen zu ästhetischen Prozessen (s.a. Punkt 1.2; 1.3). Auf einzigartige Weise kann sich hier das magische und das kognitive Denken entwickeln, die Realität mit Fantasie bearbeitet und Festgestelltes mit Vorgestelltem verbunden werden. Dadurch entsteht eine Spannung zwischen dem Möglichen und Unmöglichen, zwischen Realität und Fiktion. Für Kinder bedeutet es, die Fähigkeit zu besitzen, die Welt auf spannende und eigene Weise erobern und erleben zu können (vgl. ebd.).

Bei ihren Erkundungen zeigen Kinder großes Interesse für die Dinge, die ihnen Erstaunen und Freude bereiten (s.a. Punkt 2.1.1; 3.4). Pädagogischen Fachkräften kommt deshalb die Aufgabe zuteil, die Neugier und Entdeckerfreude der Kinder zu erhalten und dies mit neuen Erfahrungs- und Empfindungsmöglichkeiten zu verbinden. Fachkräfte sollten die Angebote zum bildnerischen Gestalten kontinuierlich, gezielt und in länger andauernden Phasen stattfinden lassen. Empfohlen wird, den jüngeren Kindern zunächst die grundlegenden Kenntnisse im Umgang mit bildnerischen Mitteln und Werkzeugen nahe zu bringen. Bei älteren Kindern können die Angebote zunehmend differenzierter und komplexer werden. Die Bildungsempfehlungen betonen in ihrer theoretischen Einführung zu diesem Bildungsbereich, dass die Wahrnehmungsmöglichkeiten von Kindern unterschätzt werden, wenn lediglich reduzierte schablonenhafte Kunstformen angeboten werden. Aus diesem Grund sollen auch komplexe Kunstwerke, Abbildungen von Gemälden und Skulpturen aus verschiedenen Kunstepochen, Architekturabbildungen und -zeichnungen zum Einsatz kommen (s.a. Punkt 2.3.3) (vgl. ebd.).

3.3.2 Erkundungsfragen

Die Erkundungsfragen der Bildungsempfehlungen sind ein Mittel, um die konkreten Gegebenheiten des jeweiligen Bildungsbereiches zu erfassen. Die Fragen sind immer in vier Bereiche unterteilt: das Kind in seiner Welt, das Kind in der Kindergemeinschaft. Weltgeschehen/Welt erkunden und Kita-Kultur. Für den Bildungsbereich „Bildnerisches Gestalten“ beziehen sie sich zunächst auf das einzelne Kind. Gefragt wird nach seinem sinnlichen Verhalten in Bezug auf die verwendeten Materialien, nach den Erfahrungen im Gestalten, welche Vorlieben es zeigt, ob und welche Besonderheiten es bisher entdeckt hat und welche Techniken und Werkzeuge bevorzugt werden. Mit den Fragen zum Kind in der Kindergemeinschaft kann das Gruppengeschehen näher erfasst werden. Hier wird nach den Technik- und Materialvorlieben innerhalb der Gruppe, aber auch im Unterschied zwischen jüngeren und älteren Kindern, gefragt. Die Fragen nach den unterschiedlichen Utensilien richten sich darauf, ob die Kinder sich beispielsweise in Büchern und Bildern, die in der Kita zur Verfügung stehen, wieder finden können oder ob dort bestimmte Dinge existieren, die ihr Zuhause repräsentieren (vgl. Hamburger Bildungsempfehlungen, 2012).

Weitere Erkundungsfragen beschäftigen sich mit dem Erleben des Weltgeschehens und dem Welterkunden. Hierbei geht es um die Möglichkeiten zur Spurensuche im Stadtteil. Als

mögliche Themen werden Kunst, Architektur, Baustile, Geschichte und Religion aufgeführt. Darüber hinaus wird angeregt, Vergleiche mit anderen Städten und Ländern aufzugreifen. Die Fragen zur Kita-Kultur beziehen sich auf die Bildungsmöglichkeiten, die eine Einrichtung den Kindern eröffnen kann. Gibt es spezifische Räume, die zur Verfügung stehen, welche Größe haben sie, gibt es Ausstellungsflächen und in welcher Form können sie von den Kindern genutzt werden (vgl. ebd.).

3.3.3 Ziele

Die Zieldefinierung für das bildnerische Gestalten wird mit dem Erwerb einzelner Kompetenzen verbunden. Die Ich-Kompetenzen lassen sich demnach durch ein Schärfen der Sinne, das Bewusstwerden der eigenen Empfindungen und Ausdrucksmöglichkeiten, durch sinnliche Wahrnehmungsaktivitäten, den differenzierten Umgang mit Materialien, durch das Erleben der Lust am Entdecken und durch den Erwerb des ersten Urteilsvermögens stärken. Die sozialen Kompetenzen wachsen durch die Kommunikation über eigene und die Werke anderer, über den Austausch der gestalterischen Tätigkeiten und die damit verbundenen Erfahrungen sowie über das Herstellen von Gemeinschaftsarbeiten. Sachkompetenzen wachsen durch das Kennenlernen unterschiedlicher Materialien und deren Beschaffenheit sowie ihrer Verwendungsmöglichkeiten, durch den Gebrauch unterschiedlicher Werkzeuge und Techniken, den Umgang mit gefährlichen Dingen und das Wissen, wie Gefahren vermieden werden können. Aber auch durch das Wissen von Umsetzungsarten anderer Kulturen, das Differenzieren von heute und Früher und über moderne Gestaltungstechniken und Erfahrungen mit der Natur, Gärten und Bauwerken. Lernmethodische Kompetenzen werden gefördert, wenn gesammelte Erfahrungen auf andere Dinge übertragen werden können sowie durch das Anlegen von Sammlungen, das Kennenlernen von Experimentierverfahren und das Wissen darum (vgl. Hamburger Bildungsempfehlungen, 2012).

3.3.4 Aufgaben der Erzieherinnen und Erzieher

Aus den oben beschriebenen Anforderungen leiten sich folgende Aufgaben für Erzieherinnen und Erzieher ab: Pädagogische Fachkräfte sollen die Gestaltungsvorhaben inhaltlich vorbereiten, genügend Zeit einplanen und dabei die Gestaltungsinteressen der Kinder berücksichtigen. Bildnerische Ausdrucksweisen der Kinder sollen von ihnen ernst genommen, wertgeschätzt, dokumentiert und ausgestellt werden. Auch eine Einbeziehung von Künstlern

und Kunstpädagogen wird als Möglichkeit aufgeführt. Zu den Aufgaben der Pädagogen zählt es auch, Gestaltungsvorhaben wie das Theaterspielen und die Entwicklung eines Bühnenbildes, Filmen und Fotografieren vorzubereiten und zu unterstützen. Pädagogen sollen ebenfalls zur Beobachtung alltäglicher Dinge anregen, beispielsweise künstliche und natürliche Licht- und Farbveränderungen, die wiederum zum Schattenspiel und anderen Effekten anregen können. Weitere Aufgaben stellen das Organisieren und Ermöglichen von Museumsbesuchen und Ausstellungsbesuchen dar. Für die praktische Umsetzung betonen die Bildungsempfehlungen das Arbeiten in Projekten. Zu unterschiedlichen Themen und unter Berücksichtigung des Alters der Kinder werden dafür in den Bildungsempfehlungen auch unterschiedliche Gestaltungsmöglichkeiten genannt (Körper und Farbe, Plastizieren, Malen, Porträtmalerei, Theater spielen, Filme drehen, Mosaik herstellen, Utensilien aus anderen Zeiten und Kulturen erkunden, Farben selber herstellen, usw.). Für die gestalterischen Aktivitäten der Kinder sollte ein Atelier eingerichtet oder ein Raumbereich klar definiert werden; die Räumlichkeiten können beispielsweise mit Staffeleien, Werkbänken, Lichttischen, Farben und anderen Gestaltungsmaterialien ausgestattet werden (vgl. Hamburger Bildungsempfehlungen, 2012).

3.4 Bildnerisches Gestalten in der Reggio-Pädagogik

Pädagogischer Konsens ist heute, dass Kinder bereits von Geburt an die Welt mit allen Sinnen wahrnehmen (s.a. Punkt 1.2; 1.5). In der Reggio-Pädagogik wird Kindern außerdem die Fähigkeit zugesprochen, über Wahrgenommenes eigene Theorien zu entwickeln. Zur Überprüfung ihrer Theorien stellen Kinder Fragen, die sie in Hypothesen wandeln. Das kindliche Forschen ist damit als das Zusammenspiel von Wahrnehmung der Welt und der Entwicklung von Fragen zu verstehen. So bezeichnet Malaguzzi²⁷ Kinder auch als „eifrige Forscher“. Damit spricht er den Kindern die Fähigkeit zum Forschen zu, also einer wissenschaftlichen Tätigkeit. Bei ihrem Forschen sind Kinder empfänglich für die Dinge der Welt, die ihnen Erstaunen bereiten. Und gerade die Fähigkeit zum Staunen macht einen großen Teil ihrer Freude beim Lernen aus, die es zu erhalten gilt (vgl. Lingenauber, 2001). Deshalb fragt die Reggio-Pädagogik danach, wie Kinder ihre Welt wahrnehmen, wie Kinder ihre Wahrnehmungen und Erlebnisse interpretieren und wie sie ihren Eindrücken Ausdruck verleihen (vgl. Dreier, 1999). Reggio-Pädagogik bedeutet „Entdeckendes Lernen“, damit ist

²⁷ Loris Malaguzzi (1920-1994), italienischer Pädagoge, begründete die Reggio-Pädagogik (vgl. Lingenauber, 2001).

die konkrete Auseinandersetzung mit Dingen gemeint, die die Sinne ansprechen. Eine solche Auseinandersetzung kann schöpferisch sein und Neues entstehen lassen, als Ausdruck einer individuellen Erkenntnis oder Aha-Erlebens. Die erwachsenen Begleiter²⁸ sind bei solchen Erkenntnisprozessen die Animateure im Sinne eines Impulsgebers und Mutmachers für die Umsetzung von Ideen (vgl. Lingenauber, 2004).

Auch der Umstand, dass in der Reggio-Pädagogik die Eltern, Erzieher, Kinder und die Umgebung des Kindes unmittelbar zusammengehören und miteinander im Austausch stehen, fördert die Entfaltung der Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit des Kindes (vgl. ebd.). Eine weitere Besonderheit, die sich auch positiv auf gestalterische Prozesse auswirken kann, ist, dass sich die Reggio-Pädagogik zur Erklärung von Beobachtungen auf Entwicklungspsychologen, Philosophen, Kunst- und Musikwissenschaftler bezieht. Dabei sind die jeweiligen Theorien keine Erklärungsmodelle für das kindliche Verhalten, sondern sie werden der Frage unterzogen: „*Was nützen diese Erkenntnisse der Praxis?*“ (vgl. Dreier, 1999, S. 62).

3.4.1 Ästhetische Bildung in der Reggio-Pädagogik

Wie oben beschrieben hat die ästhetische Bildung in der Reggio-Pädagogik eine besondere Bedeutung. Bildung bedeutet in der Reggio-Pädagogik die Einbeziehung der Künste (s.a. Punkt 2.3.3). Dazu zählen Theater, Kunst, Musik. Ziel des gestalterischen Handelns ist in der Reggio-Pädagogik grundsätzlich nicht das Produzieren von Werken, sondern die Prozesse, die bei der Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit vollzogen werden (vgl. Lingenauber, 2004; vgl. Dreier, 1999). Zentrales Element der Reggio-Praxis ist die „...*Förderung und Entwicklung all ihrer Sprachen: expressive, kommunikative, symbolische, kognitive, ethische, metaphorische, logische, imaginative und beziehungsmaßige*“ (vgl. Lingenauber 2001, S. 20). Gerade die symbolische wie auch expressive Sprache kommt in Bildern und Werken der Kinder besonders deutlich hervor. Für die Entwicklung ihrer „100 Sprachen“ sind sie dabei auf die Interaktionen mit Erwachsenen angewiesen²⁹ (vgl. ebd.).

²⁸ Begleiter in der Reggio-Pädagogik sind flexibel und offen, sie unterstützen den Forschungs- und Wissensdrang der Kinder ohne dafür feste Modelle oder Lernprogramme zu nutzen (vgl. Dreier, 1999).

²⁹ Ein Beispiel zur Verdeutlichung: Angenommen, ein Kind ist ein Handwerker, so muss es, um ein Meister werden zu können, auch Werkzeuge benutzen. Es reicht also nicht, die Werkzeuge zu besitzen – sie müssen auch benutzt werden können. An den selbstbestimmten Lern- und Erfahrungsprozessen sind Erwachsene durch Unterstützung beteiligt, aber nicht als Erwachsene, die das Wissen vermitteln, sondern als „Begleiter“ (vgl. Lingenauber, 2001).

Einer der Grundsätze der Reggio-Pädagogik ist es, das Kind in seiner Gesamtpersönlichkeit zu achten. Das beinhaltet demnach auch seine bildnerisch-ästhetischen Ausdrucksweisen. Deshalb wird in der Reggio-Pädagogik darauf geachtet, dass die gestalterischen Angebote ohne didaktischen Zwang auskommen. Im Fokus steht das gestalterische Tun von Kindern im Sinne der Aneignung von Wirklichkeit. Dabei ist zu beachten, dass jedes Kind eigene Wege geht bei seinen Versuchen, die Welt kennen und verstehen zu lernen. Zu den gestalterischen Möglichkeiten zählen das Malen, Zeichnen, Collagieren, Bauen, Konstruieren und Experimentieren. Allesamt Mittel, um sich aktiv mit der Umwelt auseinanderzusetzen und den Eindrücken Ausdruck zu verleihen. Betont werden in der Reggio-Pädagogik in diesem Zusammenhang die gestalterischen Tätigkeiten auch, weil diese im besonderen Maße das Lernen aktivieren. Denn Lernen geschieht über die Sinneseindrücke. Erfolgreich gestaltet sich dieser Prozess, wenn Kinder dabei, wie beim bildnerischen Gestalten, möglichst vielfältige Sinneswahrnehmungen für die Aufnahme und Verarbeitung komplexer Eindrücke einsetzen können. So werden Gestaltungsprozesse hier auch als Erkenntnisprozesse bezeichnet. Verdeutlicht wird dies am Beispiel des Zeichnens. Durch das Zeichnen strukturiert das Kind seine Wahrnehmung. Die Zeichnung stellt dabei etwas dar, vergleichbar mit einem Dokument, das Festhalten einer Tatsache – oder ein Sachverhalt wird dargestellt. Etwas aus der Wirklichkeit wird somit kognitiv erfasst und das Zeichnen ist dabei das Medium zum Denken (vgl. Dreier, 1999).

3.4.2 Praktische Umsetzung

Charakteristische Besonderheit der Reggio-Pädagogik ist das Atelier mit Atelierbegleitung. Hinter der Idee „Atelier“ verbirgt sich die Überzeugung, dass die Fantasie ebenso wichtig wie die gesprochene Sprache ist und als Mitteilungs- und Ausdrucksmittel unterstützt werden soll. Im Atelier sollen die Kinder die dafür nötigen Werkstoffe und Werkzeuge vorfinden können. So wird entsprechend der jeweiligen Architektur einer Einrichtung ein Raum ausgewählt, der sich übersichtlich, planvoll und einladend einrichten lässt. Für alle Ateliers gilt, sie mit Regalsystemen für die Materialsammlungen, großen Arbeitstischen, Staffeleien und Dokumentationsflächen auszustatten. Prinzipiell gilt es einen derart geordneten Raum-Charakter herzustellen, der Orientierung bietet, aber auch zur „*konstruktiven Unruhe*“ stimuliert, d.h. zum Erfinden, Probieren und Produzieren anregt (vgl. Lingenauber 2004, S. 65). Das gegenständliche Arrangement aus Materialien, Utensilien, Werkzeugen, Kinderarbeiten, Büchern, Plakaten etc. soll einerseits zu gestaltenden Aktivitäten auffordern

und andererseits innere Bilder hervorrufen, die ebenfalls die Gestaltung beeinflussen können (vgl. ebd.).

Die Atelierleitung, auch Atelierista genannt, ist in der Regel ein Teammitglied, ohne feste bzw. eigene Kindergartengruppe. Meistens handelt es sich dabei um Personen, die statt einer pädagogischen Ausbildung eine handwerkliche oder künstlerische Ausbildung absolviert haben. Dies hat den Vorteil, dass dem Arbeiten im Atelier eine gewisse Autonomie erhalten bleibt. Außerdem führt die jeweilige spezifische Professionalität dazu, dass im Fokus der Arbeit die Aspekte der handwerklichen Praxis und Lehre liegen. Die Aufgaben der Atelierleitung liegen statt in der Dokumentation und Beobachtung der Kinder vordergründig bei der Werkzeug- und Werkstoffinstandhaltung. Sie vermitteln Kindern ihr Wissen, indem sie beispielsweise etwas vormachen, helfen, kontrollieren und Rückmeldung geben. Atelierleitungen können aber auch Projekte anschieben und unterstützen, Gestaltungen vorschlagen, einzelne Kinder betreuen, Kollegen beraten sowie Aktionsinteressen und Materialbedürfnisse erfassen (vgl. ebd.). Die Atelierleitungen werden nicht stundenweise pro Woche eingestellt, sondern als kontinuierlich anwesende „Begleiter“. Hintergrund dafür ist das Ziel, die gestalterischen Prozesse zu intensivieren. Denn auf diese Weise kann eine vertrauensvolle Basis aufgebaut werden. Der Atelierleitung wird es auf diese Weise außerdem möglich, wichtige Erkenntnisse zu den Gestaltungsgewohnheiten der Kinder zu sammeln um sie dadurch bei ihrem Erkunden der Welt angemessen zu begleiten. Wichtige Grundsätze für eine förderliche Unterstützung der gestalterischen Prozesse sind unter anderen, das Hergestellte der Kinder nicht zu korrigieren, die Werke der Kinder spürbar zu schätzen, zum Gestalten zu ermuntern, aber ohne einen festen Auftrag oder eine Aufgabe zu formulieren, nicht zur Bilderklärung zu drängen und neugierig darauf zu sein, was die Kinder produzieren (vgl. Dreier, 1999). In der Atelierarbeit wird nicht die künstlerische Auseinandersetzung gefördert und unterstützt, sondern der Umgang und das Arbeiten mit bildnerischen Mitteln und Verfahren. Auch das Arbeiten mit hochwertigen Materialien zeigt sich hier als Form der Wertschätzung gegenüber den Materialien und vor allem gegenüber den Kindern, denn sie sind es wert, damit zu arbeiten. Für Kinder bedeutet das Arbeiten in einem Atelier aber auch, an einem menschlichen Modell lernen zu können. Sie können sich mit ihren Fragen an eine Fachperson wenden, über auftretende Probleme fachsimpeln und sich beraten lassen. Ein Aufenthalt im Atelier bietet zudem Abwechslung zum Gruppenalltag (vgl. Lingenauber, 2004).

Auch die Besonderheit des Materialbegriffes in der Reggio-Pädagogik soll an dieser Stelle näher erläutert werden. Materialien dienen dem Kind dazu, sich ein Bild von der Welt zu machen. Materialien werden deshalb als Medium innerhalb der forschenden Aktionen verstanden, sie sind Selbst- wie auch Ausdrucksmittel (s.a. Punkt 2.1.3). Anders als bei Fröbel oder Montessori werden dafür keine speziellen Materialien genutzt, die didaktisch konzipiert sind und für bestimmte Lernschritte angewendet werden. In der Reggio-Pädagogik gibt es unterschiedliche Materialkategorien. Alltagsmaterial oder Zufälliges wird von den Kindern entdeckt, erregt Erstaunen, weckt die Mitteilungslust und Experimentierfreude. Es kann gesammelt, geordnet und auseinandergenommen werden – und es wirft Fragen auf. Zu den Materialien zählen Gegenstände, die zum Experimentieren und Gestalten anregen, wie Leuchttische, Diaprojektoren, Messgeräte, Werkbänke, Waschbecken, genauso wie Staffeleien, Pinsel und Farben (vgl. Lingenauber, 2004).

3.5 Bildnerisches Gestalten im Lehrplan einer Schweizer Volksschule

Im Hamburger Bildungsplan für die Grundschule wird das Fach „Bildende Kunst“ im Zusammenhang mit dem Erwerb von Kompetenzen gesehen. Ausgehend davon, dass der Kunstunterricht die Entwicklung der Empfindungs-, Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeiten der Kinder fördern kann, stehen in diesem Lehrplan die ästhetischen Erfahrungen im Fokus der Vorschule und der Klassenstufen 1 und 2. Informationen zum bildnerischen Gestalten werden nicht ausdrücklich aufgeführt (vgl. Bildungsplan Grundschule, 2011).

Bei der weiteren Recherche nach Lehrplänen, in denen das *Bildnerische Gestalten* konkret beschrieben wird, stach der Lehrplan für die Volksschule³⁰ des Kantons Aargau in der Schweiz hervor. In diesem Lehrplan werden die Themenschwerpunkte des bildnerischen Gestaltens und die Möglichkeiten, die sich daraus für Kinder ergeben können, explizit dargestellt. Wie in den bereits vorgestellten Leitideen zum bildnerischen Gestalten sollen die Schülerinnen und Schüler auch hier lernen, ihre Umwelt bewusst wahrzunehmen und sich selber über Bilder und Objekte ausdrücken können – mit dem Unterschied, dass hier der Prozess genau so wichtig ist wie das Endprodukt (s.a. Punkt 2.3.1). Für die gestalterische Umsetzung ihrer aktiven und bewussten Auseinandersetzung mit sich und ihrer Umwelt lernen sie den Umgang mit den spezifischen Mitteln, Verfahren und Arbeitsweisen der

³⁰ Die aargauische Volksschule umfasst heute die 5-jährige Primarschule und die 4-jährige Oberstufe bzw. Sekundarstufe I (vgl. Kanton Aargau, 2013).

bildenden Kunst. Ziel ist es, Wirklichkeit darstellen, interpretieren und erzeugen zu können (vgl. Lehrplan Gestalten, o.J.). Die im Lehrplan zum bildnerischen Gestalten definierten vier Themenschwerpunkte werden nun im Folgenden vorgestellt.

3.5.1 Wahrnehmung und visuelle Erkenntnis

Kinder sollen dazu angeregt werden, ihre wahrgenommene Wirklichkeit eigenständig und aktiv visuell zu erforschen. Es geht darum, zu lernen, bewusster zu schauen und gezielter zu beobachten, sich auf Merkmale zu konzentrieren und das Besondere des Wahrnehmungsgegenstandes zu erkennen. Aber auch Diffuses wie Gefühle und Gedanken können durch die gestalterische Auseinandersetzung ausgedrückt und sichtbar gemacht werden. Auf diese Weise wird das von außen Empfangene mit den inneren Empfindungen bewusst verarbeitet und umgewandelt. Die Praxis des bildnerischen Gestaltens differenziert hier die Wahrnehmung, die Vorstellungskraft und das Denken in Bildern, wodurch sich die Fähigkeit zur ästhetischen Sensibilität entwickeln soll (vgl. Lehrplan Gestalten, o.J.).

3.5.2 Gestalterischer Prozess

Das produktive Denken und Handeln in Gestaltungsprozessen zielt auf die Veränderung bestehender und die Entwicklung neuer Ideen, Techniken, Produkte und Ähnliches ab. Gestalterische Prozesse erfordern deshalb unterschiedliche Eigenschaften wie Sensibilität, Fantasie, Wissen, Erfindungsgabe, Assoziationsfähigkeit und Spontaneität. In Gestaltungsprozessen lernen Kinder ihre Ideen zu verfolgen und zu realisieren. Dabei treten auch immer wieder bildnerische Probleme und Fragen auf, die nicht nur eine Antwortmöglichkeit bieten. Durch spielerische, experimentelle aber auch gezielte Untersuchungen lernen Kinder, dass es individuelle, unterschiedliche und neue Antworten auf ihre Fragen gibt (vgl. Lehrplan Gestalten, o.J.).

3.5.3 Bildsprache und gestalterische Grundlagen

Mit zunehmendem Alter üben die Bilder der Außenwelt einen stärkeren Einfluss auf das Kind aus. Damit wächst auch sein Wunsch nach komplexeren und schwierigeren Darstellungsweisen. Entsprechend der eigenen wachsenden Ansprüche entwickeln sich deshalb auch die gestalterischen Ausdrucksmöglichkeiten. Im bildnerischen Gestalten werden die Kinder zunächst dazu angeregt, Symbole für Gegenstände zu erfinden und sie zu differenzieren. Durch die Komposition von Bildern erproben und deuten sie die jeweiligen

Beziehungen und Zusammenhänge zu den Dingen, auf die ihr Interesse gelenkt wurde. Auf diese Weise erlernen sie die Gesetze der Bildsprache³¹, die dann von ihnen zunehmend gezielter angewendet werden kann (vgl. Lehrplan Gestalten, o.J.).

Farbsinn und Farbvorstellungen sollen sich spielerisch entwickeln können. Dabei lernen Kinder, Farben auch gezielt einzusetzen und entsprechend ihrer Gestaltungen zu nutzen. Für die Auseinandersetzung mit Körper und Raum werden die Kinder dazu angeregt, eigene Darstellungsmöglichkeiten zu suchen und zu erproben. Dafür stehen ihnen Mittel zur Verfügung, die es ihnen erlauben, sich auf der Bildebene wie auch dreidimensional auszudrücken. Eine Erweiterung der individuellen Bildsprache wird durch den Umgang mit konventionellen, analogen und digitalen bildnerischen Mitteln und den Erwerb unterschiedlichster Verfahren gefördert und unterstützt. Der Erwerb gestalterischer Fertigkeiten in den unterschiedlichen Arbeitsbereichen (Zeichnen, Drucken, Fotografieren, usw.) erlaubt es den Kindern, ihre eigenen Ideen und Vorstellungen differenziert und fantasievoll umzusetzen (vgl. ebd.).

Das bildnerische Gestalten soll aber nicht nur in der Schule stattfinden. Denn auch durch Besuche in Museen, Galerien und Medienkonzernen lernen Kinder, dass Bilder Botschaften beinhalten, die uns in unserem Denken, Fühlen und Beurteilen beeinflussen können. Kinder erfahren die Bildsprache dadurch als Medium und als Mittel (vgl. ebd.).

3.5.4 Wirklichkeit und Wirklichkeitsverhältnis

„Der Mensch bildet in seinem Kopf nicht die Wirklichkeit ab, sondern er konstruiert die Wirklichkeit auf der Grundlage seiner Erwartungen und Erfahrungen“ (vgl. Dulisch, o.J.; o.S.).

Die individuellen Darstellungen von Wirklichkeit zeigen, dass Wirklichkeit nicht nur unterschiedlich verstanden wird, sondern sich auch nicht eindeutig definieren lässt. Eine Herausforderung für Kinder ist es, ihre subjektive Sicht auf die Welt gestaltend mitzuteilen. In der gestalterischen Auseinandersetzung und im Austausch über ihre Welt-Bilder lernen Kinder mit der Mehrdeutigkeit von Wahrnehmungsgegenständen umzugehen und erfahren dabei gleichzeitig etwas über die Vielfalt im Interpretieren der Wirklichkeit. In diesem

³¹ Zur Bildsprache gehört die Bildgrammatik (Syntax), sie befasst sich mit der Verknüpfung der gestalterischen Grundelemente und den Formen, die dabei entstehen. Die Bildbedeutung (Semantik), fragt hingegen danach, welche Bedeutungen die gestalteten Objekte für den Betrachter haben können (vgl. Eid/Langer/Ruprecht 2002).

Zusammenhang werden auch die spezifischen Methoden, Techniken und Denkmodelle der bildenden Kunst und der Medienwelt vermittelt (vgl. Lehrplan Gestalten, o.J.).

Die Kinder werden dazu aufgefordert, sich bewusst mit den Mitteln, Merkmalen und Botschaften der Bilder-Welt auseinanderzusetzen. Auf diese Weise sollen sie lernen, welche Auswirkungen die Bilder-Welt auch auf ihre Wahrnehmung, ihr Bewusstsein und Verhalten hat. Lernziel ist die Entwicklung der Fähigkeit, Informationen gezielt und sinnvoll auszuwählen sowie sich einer Manipulation oder Reizüberflutung entziehen zu können (vgl. ebd.).

3.6 Kommentar zur Umsetzungsweise des bildnerischen Gestaltens

In den Bildungsempfehlungen ist positiv zu bewerten, dass sich die Bildungsbereiche „Bildnerisches Gestalten“ und „Musik“ nicht miteinander vermischen (s.a. Punkt 3.1). Denn auch wenn beides anerkannte Kunstformen sind, so unterscheiden sie sich doch in der praktischen Umsetzung stark voneinander. Die Erkundungsfragen zum einzelnen Kind machen deutlich, dass eine genaue Beobachtung des Kindes im Schaffensprozess für eine Förderung durch die pädagogischen Fachkräfte sehr bedeutsam ist (s.a. Punkt 2.3.4). Doch werden für die Umsetzung bildnerischer Gestaltungsaktivitäten lediglich alle denkbaren Möglichkeiten aufgezählt, die in ihrer Zusammenstellung eher einen willkürlichen als hilfreichen Charakter aufweisen. Gut aufgelistet wird hingegen, welche Kompetenzen durch bestimmte Aktivitäten gefördert und unterstützt werden können. Doch sollte allein die Erweiterung der Kompetenzen nicht als Grund zum bildnerischen Gestalten im Vordergrund stehen, wenn es sich doch um ein kindliches Bedürfnis handelt, dem mit gestalterischen Angeboten Rechnung getragen werden muss.

Anders als in den Bildungsempfehlungen wird in der Reggio-Pädagogik das bildnerische Gestalten nicht explizit in Verbindung mit dem Erwerb von Kompetenzen genannt, sondern ausdrücklich als ein Bedürfnis von Kindern. Wobei schon ein deutlicher Bezug zum selbstbestimmten Lernen hergestellt wird und Erkenntnisse der Lernforschung wiederum belegen, dass sich gerade die Kompetenzen dabei am besten entwickeln (vgl. Dienstbier, 2010). Im weiteren tritt das Kind in dieser Konzeption deutlich als „aktiver Forscher“ hervor, dies spiegelt sich auch in dem verwendeten Materialbegriff und dem Erwachsenen in seiner Funktion als „Begleiter“. Auch in den Überlegungen zur praktischen Umsetzung wird hier klar, dass sich gestalterische Aktivitäten nicht in jeder Institution auf gleiche Weise entwickeln können, sondern immer in Bezug zum jeweiligen System. So werden spezifische

Material- und Gestaltungsinteressen immer abhängig von der jeweiligen Lerngruppe bzw. dem einzelnen Kind ermittelt (s.a. Punkt 2.1.1). Um diese Interessen herausfinden zu können, stehen den Kindern neben einer breiten Materialauswahl auch Ateliers mit professioneller Atelierbegleitung zur Verfügung, was zudem auch mit einer Entlastung der Erzieherinnen und Erzieher einhergeht, wenn diese sich mit diesem Bildungsbereich nicht befassen möchten oder können. Positiv zu bewerten ist außerdem, da Kinder im Vorschulalter nicht in Kategorien wie Kunst denken, dass im Fokus zwar die Auseinandersetzung mit bildnerischen Mitteln steht, ohne die Kunst auf einen hohen Sockel zu stellen (s.a. Punkt 2.3.2; 2.3.3).

Im Lehrplan der Schweizer Volksschule geht es darum, die Entwicklung der Empfindungs-, Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeiten von Kindern zu fördern. Dabei fällt auf, dass es hier gelingt, den Begriff *Bildnerisches Gestalten* in diesem Kontext unmissverständlich aufzuführen. So werden auch die Themenschwerpunkte des bildnerischen Gestaltens und die damit jeweils in Verbindung stehenden möglichen Lerninhalte besonders anschaulich und sinnstiftend in einen Zusammenhang gebracht. Auch die Unterrichtsziele sind nicht an bestimmten Kompetenzen festgemacht, sondern definiert dargelegt. Es handelt sich dabei in erster Linie um den Erwerb der Bildsprache. Nicht nur im Zusammenhang mit Kunst, sondern auch im Alltag sowie im späteren Leben, zählt dazu die bedeutsame Fähigkeit, Informationen gezielt und sinnvoll auswählen zu können, auch um sich einer Manipulation oder Reizüberflutung entziehen zu können. Des Weiteren wird hier erstmals das Endprodukt als genauso wichtig wie der Gestaltungsprozess angesehen. Diese Haltung deckt sich mit den Bedürfnissen von Grundschulkindern, die auch Dienstbier (2010) zum produktorientieren Arbeiten beschreibt (s.a. Punkt 2.3.1). Diesem Lehrplan gelingt es, individuelle Bedürfnisse und Interessen von Kindern mit den Anforderungen zur Legitimation des Faches Kunst zu vereinen.

3.7 Zusammenfassung

In diesem Teil der vorliegenden Arbeit zum Themenbereich „Bildnerisches Gestalten im institutionellen Kontext“ werden zunächst einige wichtige Unterschiede zwischen den Institutionen Kita und Schule, bzgl. ihres Erziehungs- und Bildungsauftrages, dargestellt. Es lassen sich Unterschiede in der Vermittlung zentraler Lerninhalte und von Wissen sowie in der Leistungsbewertung finden. Unterschiede spiegeln sich auch in den einzelnen Erziehungs- und Bildungsaufträgen sowie in den Ausbildungsinhalten des Fachpersonals wider. Allesamt

Faktoren, die sich auf das gestalterische Verhalten von Kindern und auf die Konzeption von Angeboten auswirken können. Mit Blick auf die entwicklungsspezifischen Anforderungen im Vorschulbereich werden eine Reihe von Aufgaben aufgeführt, die von Kinderseite, aber auch von institutioneller Seite, erbracht werden sollen. Das bildnerische Gestalten wiederum kann einen wesentlichen Einfluss auf die kindliche Entwicklung haben.

In der Fachwelt gibt es zahlreiche Konzepte, Vorstellungen und Anregungen zum bildnerischen Gestalten. Näher beschrieben werden in diesem Teil der Arbeit drei unterschiedliche Auffassungen, die den Vorschulbereich in der Kita und in der Schule repräsentieren können. Die Hamburger Bildungsempfehlungen, die Reggio-Pädagogik und ein Lehrplan einer Schweizer Volksschule. Alle drei beschreiben als zentralen Schwerpunkt des bildnerischen Gestaltens die Förderung und Entwicklung der Wahrnehmungs-, Empfindungs- und Ausdrucksfähigkeiten von Kindern. Bei der Umsetzung und in ihren Inhalten zeigen sich sowohl Überschneidungen als auch unterschiedliche Schwerpunkte.

In den Hamburger Bildungsempfehlungen wird das bildnerische Gestalten als Anlass verstanden, der Kindern die Möglichkeit bietet, ihre Erlebnisse und Eindrücke zu verarbeiten. Die dort beschriebenen Prozesse des bildnerischen Gestaltens oder auch das sinnliche Erkundungsverhalten von Kindern wird als wertvolles Gut erachtet, welches die pädagogischen Fachkräfte erhalten und mit neuen Erfahrungs- und Empfindungsmöglichkeiten verbinden sollen. Zu den Aufgaben der Erzieherinnen und Erzieher zählen konkret: Gestaltungsvorhaben inhaltlich und praktisch vorbereiten unter Berücksichtigung der Gestaltungsinteressen der Kinder sowie ein fachgerechter Umgang mit den bildnerischen Ausdrucksweisen von Kindern. Für eine gelingende Umsetzung werden hier Erkundungsfragen aufgeführt, die zu einer genauen Beobachtung und Hinterfragung der konkreten Gegebenheiten in einer Kita und ihrem Umfeld führen. Die Zieldefinierung für das bildnerische Gestalten steht hier mit dem Erwerb bestimmter Kompetenzen in Verbindung.

Wie in den Hamburger Bildungsempfehlungen steht in der Reggio-Pädagogik der Schaffensprozess und nicht das vorzeigbare Endprodukt im Mittelpunkt. Auch hier gilt es, die kindliche Fähigkeit zum Erstaunen zu erhalten. Dafür fragt die Reggio-Pädagogik nach dem Wahrnehmungsverhalten, statt Möglichkeiten zum Gestalten aufzuzählen. Das dafür erforderliche genaue Beobachten führt wiederum zu Erkenntnissen, die wichtig für eine Begleitung in Gestaltungsprozessen sind. Begleiter sind für Kinder Impulsgeber, Mutmacher

und Partner für Interaktionsprozesse. Für gestalterische Vorhaben wird zum einen der Individualität des Einzelnen als auch dem jeweiligen Institutionssystem Beachtung geschenkt. Gestalterisch tätig zu sein heißt hier Aktivierung des Lernens, deswegen werden Gestaltungsprozesse auch als Erkenntnisprozesse bezeichnet.

Für die praktische Umsetzung finden Kinder in Ateliers die dafür nötigen Werkstoffe und Werkzeuge, die ihnen in einer bestimmten Anordnung zur Verfügung gestellt werden. Betreut werden sie dabei von der Atelierleitung, d.h. durch Personen die eine handwerkliche oder künstlerische Ausbildung absolviert haben. Dadurch stehen im Fokus der Atelierarbeit die Aspekte der handwerklichen Praxis und Lehre. Infolgedessen unterscheiden sich ihre Aufgaben von denen der Erzieherinnen und Erzieher. Die Atelierarbeit soll Kindern jederzeit möglich sein. Dabei kann eine kontinuierlich anwesende Atelierleitung wichtige Erkenntnisse zu den Gestaltungsgewohnheiten der Kinder sammeln und damit für eine angemessene Begleitung der Kinder sorgen. Gefördert werden auch hier der Umgang und das Arbeiten mit bildnerischen Mitteln, wobei die Reggio-Pädagogik einen eigenen Materialbegriff definiert. Materialien werden als Selbst- sowie Ausdrucksmittel verstanden, die zwischen der inneren und äußeren Welt vermitteln. Zu den Materialien werden zudem alle Gegenstände gezählt, die zum Experimentieren anregen.

Im Lehrplan für die Volksschule im Kanton Aargau wird ebenfalls eine sinnliche und bewusste Wahrnehmung mittels der Verfahren der bildenden Kunst angestrebt. So werden auch die Themenschwerpunkte des bildnerischen Gestaltens und die Möglichkeiten, die sich daraus für Kinder ergeben, aus der fachdidaktischen Perspektive dargestellt. Dabei wird deutlich, warum der gestalterische Prozess genauso wichtig ist wie sein Endprodukt. Ausgangspunkte sind auch hier die individuell wahrgenommenen Wirklichkeiten der Kinder, die es zu erforschen gilt. Kinder sollen lernen, das Besondere von Wahrnehmungen zu erkennen. Es geht um die bewusste Verarbeitung des von außen Empfangenen und der inneren Empfindungen. Auf diese Weise soll sich ihre Fähigkeit zur ästhetischen Sensibilität entwickeln. Im Unterricht lernen Kinder, ihre Ideen zu verfolgen und zu realisieren. Auftretende bildnerische Probleme und Fragen sollen zu individuellen, unterschiedlichen und neuen Antworten führen. Die spielerische, experimentelle oder gezielte Vermittlung der Bildsprache und der gestalterischen Grundlagen erfolgt mit dem Zweck, dass diese Elemente auch zunehmend differenzierter für die Umsetzung eigener Ideen und Vorstellungen

angewendet werden können. Durch Besuche in Museen, Galerien und Medienkonzernen erfahren Kinder zudem, dass die Bildsprache nicht nur ein Medium ist, sondern auch als Mittel verwendet wird.

II Darstellung und Analyse der Untersuchung

Angeregt wurde die vorliegende Untersuchung durch eine Studie von Malaka (2009), die es sich zum Ziel gemacht hat, die Medienvorlieben von Grundschulkindern näher zu betrachten. Mittels einer Befragung von 435 Grundschulkindern sucht Malaka Antworten auf die Frage, welcher Medienumgang von den Kindern im Kunst- / Gestalten- / Textilunterricht selber gewünscht wird. Malakas Medienbegriff beinhaltet traditionelle sinnliche Medien wie Stoff, Wolle, Ton, Holz, Farben sowie digitale Medien, Präsentations- und Artikulationsmedien. Sie hinterfragt, welche Medien sich sinnvoll im Unterricht einsetzen lassen und auf welche Weise dies geschehen kann. Abschließend formuliert sie Thesen zu einer zukunftsorientierten Medienwerkstatt in Grundschulen. Dabei berücksichtigt sie nicht nur fachwissenschaftliche Vorstellungen, sondern auch die Wünsche der Kinder (vgl. Malaka, 2009). Diese Studie hat einen beispielhaften Charakter, denn Arbeiten, die sich mit den medialen Interessen und Vorlieben von Grundschulkindern befassen, existieren nicht. Die Zahl der Arbeiten, die sich in diesem Zusammenhang mit der Perspektive der Kinder auseinandersetzen, ist insgesamt gering.

So befragte Mollenhauer (1996) in zehn Einzelgesprächen 10- bis 13-Jährige Kinder zu ihrer ästhetischen Tätigkeit und ihren Objekten. Ausführlich erläutert er theoretisch das reichhaltige Spektrum ästhetischer Erfahrungen (Mimesis, Interaktion, Stil, Gestalt, Ausdruck) im Bezug zum Stand der Diskussion in Kunst- und Musikwissenschaft. Bildnerische und musikalische Erfahrung werden dabei gleichgewichtig behandelt. Unbeachtet blieben in dieser Studie die materiellen und räumlichen Voraussetzungen, die zum ästhetischen Handeln anregen (vgl. Mollenhauer, 1996).

Kirchner (1999) untersuchte, ob sich bestimmte künstlerische Positionen für die Vermittlung in bestimmten Altersgruppen eignen. Zum anderen betrachtet sie das produktive und ästhetische Verhalten der Kinder im Umgang mit Gegenwartskunst. Kirchners Forschungsthese lautet, dass Kinder und Jugendliche einen besonders guten Zugang zur Gegenwartskunst haben können, weil ihre ästhetischen Bedürfnisse mit künstlerischen Strategien korrespondieren (vgl. Kirchner, 1999). Gegenstand von Brennes (2004) Untersuchung ist die künstlerische Feldforschung, eine künstlerische Methode der Hamburger Künstlerin Lili Fischer. Brenne analysiert Fischers Methode und transformiert sie in ein kunstpädagogisches Modell für die Primarstufe, welches er mittels qualitativer Empirie

untersucht. Abschließend formuliert er eine Theorie, die sich auf den Verlauf ästhetischer Erfahrungsbildung bei Kindern konzentriert (vgl. Brenne, 2004). Nach Uhlig (2005) zeigen Grundschulkinder ein hohes Interesse an Gegenwartskunst und verfügen über ausgeprägte rezeptive Fähigkeiten. Die Auseinandersetzung mit Kunst steht im engen Zusammenhang mit ihrer Lebenswirklichkeit. Deshalb bedarf es einer spezifischen Rezeptionmethodik, die das kindliche Rezeptionsvermögen fördert. Uhligs qualitative empirische Studie gibt Aufschluss darüber, wie Grundschulkinder Gegenwartskunst verstehen und wie diese, entsprechend dem Alter, vermittelt werden kann (vgl. Uhlig, 2005).

In den letzten drei dargestellten Studien wird belegt, dass bestimmte kunstpädagogische Verfahrensweisen leisten können, was sie behaupten leisten zu können. Die Basis dieser drei Untersuchungen sind Methoden der teilnehmenden Beobachtung, die zum Teil durch schriftliche Befragungen und die Analyse von Schülerarbeiten ergänzt wurden.

4 Grundlagen der Untersuchung

Wie bereits oben dargestellt, ist diese Untersuchung maßgeblich durch die Studie von Malaka (2009) angeregt. Zudem gibt es keine Untersuchungen, die im Kontext des *Bildnerischen Gestaltens* die Interessen und Vorlieben von Kindern im Vorschulalter erfassen. So gibt es heute zwar zahlreiche Konzepte und Theorien zur „ästhetischen Erziehung“ mit jüngeren Kindern, aber kaum Praxisforschung. Als Praktikerin ist es mir ein persönliches Anliegen, zu untersuchen, wie „Angebote zum bildnerischen Gestalten“ konzipiert sein sollten, die das ästhetische Verhalten von Kindern unterstützen und fördern können. Damit hat diese Untersuchung auch zum Ziel, das Handeln von Praktikern zu fundieren. Denn professionelles pädagogisches Handeln beruht auf Situationsanalysen und Handlungsentwürfen (vgl. Prengel, 1997).

Unter Berücksichtigung der spezifischen Rahmenbedingungen eines Waldkindergartens (s.a. Punkt 4.2.1), unterschiedlicher fachwissenschaftlicher Vorstellungen (s.a. Punkt 2.3.1-2.3.4), der Ergebnisse der Bedarfsanalyse (s.a. Punkt 5.2) und Elementen der Hamburger Bildungsempfehlungen wurde für diese Untersuchung ein „Angebot zum bildnerischen Gestalten“ entwickelt (s.a. Punkt 4.2). Dieses versucht zum einen, die wichtigen Facetten der genannten Perspektiven miteinander zu vereinen und bildet zum anderen die Basis, um die

entsprechenden Vorlieben und Interessen der teilnehmenden Vorschulkinder ermitteln zu können.

4.1 Fragestellung der Untersuchung

Diese Untersuchung geht der Frage nach, welche konkreten Vorlieben und Interessen Vorschulkinder im Umgang mit den Mitteln, Verfahren und Arbeitsweisen des bildnerischen Gestaltens äußern. Ermittelt werden soll, was Kinder aus ihrer Perspektive zum gestalterischen Tun anregt, zu Aktivität auffordert und welche Rolle die Faktoren Zeit und Raum dabei für sie spielen. Ziel ist es herauszufinden, wodurch und auf welche Weise Kinder bei ihrer aktiven und bewussten Auseinandersetzung mit sich und ihrer Umwelt unterstützt und gefördert werden sollten. Damit stellt sich die Frage:

- Durch welche Faktoren des bildnerischen Gestaltens lässt sich das ästhetische Verhalten von Kindern wecken, fördern und bewahren?

Die Untersuchung versucht außerdem der Frage nachzugehen, ob sich die theoretischen Inhalte dieser Arbeit mit den Ergebnissen der Untersuchung decken. Um möglicherweise anschließend eine Handlungsempfehlung ableiten zu können, in die neben der Sicht von Pädagogen, Didaktikern und Künstlern auch die Perspektive der Kinder einfließt.

4.2 Darstellung des Untersuchungsangebotes zum bildnerischen Gestalten

Das zu untersuchende Gestaltungsangebot wird über den Zeitraum von zehn Wochen angelegt. Es wird einmal wöchentlich, für jeweils 1,5 bis 2 Stunden, mit sechs Kindern einer Vorschulgruppe durchgeführt. Es ist geprägt von einer breit angelegten Material- und Technikauswahl, die in ein jeweiliges Thema eingebunden ist. Die große Auswahl hat zum Ziel, die Fantasie der Kinder anzuregen und ästhetische Prozesse zu initiieren. Die einzelnen Angebotsstunden sind so angelegt, dass sich den Kindern die Möglichkeit bietet, sich durch den Gebrauch bildnerischer Mittel aktiv mit ihrer Umwelt auseinanderzusetzen, ihre Erlebnisse zu verarbeiten und darüber hinaus ihren Eindrücken einen neuen Ausdruck zu verleihen (s.a. Punkt 1.5; 1.6; 3.3.1). Gestaltungsprozesse bieten sich für die Anregung des ästhetischen Verhaltens an, weil diese einen ähnlichen Charakter wie ästhetische Prozesse aufweisen (s.a. Punkt 1.2; 1.3; 2.1; 3.5.2). Konzeptionell wurden die Angebote so ausgelegt, dass sie biografische und sachorientierte Zugänge beinhalten. Nach Kämpf-Jansen (2012) sind die biografischen Zugänge subjektorientiert. Sie sind die Voraussetzung für ästhetische

Prozesse, weil diese immer an die Biografie des Handelnden bzw. Gestaltenden gekoppelt sind. Eine zu hohe Anforderung an die Subjektebene kann allerdings dazu führen, dass die Kinder zu viel Persönliches preisgeben und es dadurch zu einer Verletzung der Privatsphäre kommt. Außerdem sind Kinder im Grundschulalter entwicklungsbedingt nur eingeschränkt selbstreflektiert (vgl. Kämpf-Jansen, 2012), was demzufolge auch auf Vorschulkinder zutreffen müsste. Auf der Sachebene wird Wissen über die jeweiligen Materialien, Techniken und Themen vermittelt. Ein Zuviel an sachorientiertem Lernen kann jedoch in bloßen Wissenserwerb münden. Deshalb wird in diesem „Angebot zum bildnerischen Gestalten“ eine ausgewogene Mischung aus Sach- und Subjektorientierung angestrebt (vgl. Malaka, 2009).

Es gibt zahlreiche Momente und Zugänge, die es den Kindern erlauben sollen, sich für die Angebote zu begeistern. Durch das prozessorientierte Arbeiten und die sachliche Auseinandersetzung mit einer Technik oder einem Material kristallisieren sich für jedes Kind individuelle Problemstellungen heraus, die nach eigenen Lösungsmöglichkeiten verlangen (s.a. Punkt 2.1.2; 2.3.1). Im Mittelpunkt steht das eigene Erkunden und Gestalten der Kinder. Ziel dieses Angebotes ist es, den jeweiligen „Werkzeugkoffer“ der Kinder so weit anzureichern, dass sie die Materialien und Techniken, für die sie sich begeistern, auch einsetzen und über die üblichen Einsatzmöglichkeiten hinaus verwenden können (s.a. Punkt 3.4.1). Denn ein reich gefüllter „Werkzeugkoffer“ erweitert die kreativen Perspektiven der Kinder, bietet mehr Möglichkeiten, sich an einem Thema abzuarbeiten und lässt den Gestaltenden leichter in einen Zustand des „Flow“³² geraten (vgl. Malaka 2009, S. 69). Denn wie in Kapitel 1.4 und 2 dargestellt wurde, können ästhetische Prozesse nur initiiert werden. Deshalb müssen Angebote auch nicht zwangsläufig in ästhetische Erfahrungen münden.

4.2.1 Generelle Vorgehensweise

Den Kindern steht in dieser Institution kein Werkraum oder Atelier zur Verfügung. Deshalb wird für jede Angebotsstunde vorab, an verschiedenen Orten (Wald, Garten, Planschraum, freier Gruppenraum), eine Werkstatt- bzw. Arbeitsumgebung geschaffen. Um die ästhetische Autonomie des Einzelnen zu fördern, wird eine strenge Themen- und Aufgabenstellung vermieden. Einzelne Themen und Aufgaben müssen nicht erfüllt werden, auch die Teilnahme an den Stunden beruht auf Freiwilligkeit. Die Zeit zum Gestalten ist großzügig bemessen und

³² Flow-Erleben ist ein Phänomen innerhalb der Diskussion um Kreativität. Dabei geht es um einen besonderen Zustand des Handelnden. Dieser Zustand erlaubt es konzentriert und entspannt an etwas zu arbeiten und dabei ablenkende oder störende Reize aus dem Bewusstsein ausblenden zu können, dies geht einher mit einem veränderten Zeitgefühl (vgl. Malaka, 2009).

Abschweifungen durch Spielen oder Pausen werden anerkannt. Auf diese Weise sollen die jeweiligen Gestaltungsinteressen und Arbeitsweisen der Kinder berücksichtigt werden. Am Ende jeder Angebotsstunde wird gemeinsam besprochen, wann der nächste Termin stattfindet und welche Wünsche es für das kommende Treffen gibt.

Generell starten alle Gestaltungsangebote mit einer gemeinsamen Gesprächsrunde. Zunächst wird über das Thema, Materialien und Techniken gesprochen. Gemeinsam wird überlegt, wie sich die zur Verfügung gestellten Materialien und Techniken einsetzen lassen. Danach können die Kinder in ihre Gestaltungsprozesse eintauchen (s.a. Punkt 2.1; 2.1.3). Es wird darauf geachtet, dass das vorhandene Material in Bezug zur Technik steht. So wird vermieden, dass es zur Desorientierung oder zu mangelnder Inspiration und damit zur Behinderung des Gestaltungsprozesses kommt (vgl. Malaka, 2009). Materialien und Techniken stehen in der Regel so zur Verfügung, dass sie den Kindern individuelle Anknüpfungspunkte bieten, aus denen heraus sich nach Möglichkeit eigene Produktideen wie auch eigene Erfahrungen entwickeln sollen. So steht beispielsweise in einer Angebotsstunde nicht das Bauen eines Flugobjektes im Fokus, sondern welche individuelle Bedeutung das Fliegen hat und welche verfügbaren Materialien der jeweiligen Bedeutung zum Ausdruck verhelfen können. Die einzelnen Angebotsstunden sind mit Erinnerungsfotos und –texten zum Fragebogen II im Anhang 2.1 bis 2.9 dargestellt.

4.2.2 Vorstellung der einzelnen Angebotsstunden

Die zehn unterschiedlichen Angebotsvorhaben gehen von einem breit formulierten Thema aus, dadurch sollen unterschiedliche sach- und subjektorientierte Zugänge eröffnet werden. Den Kern bildet die gestaltende Arbeit. Ziel ist es, sich den Dingen der Welt zum einen kognitiv zu nähern, aber auch bildnerisch-ästhetisch. Die durchgeführten Angebotsstunden werden im Folgenden in chronologischer Reihenfolge vorgestellt.

Collagen – Mensch und Tier, das misch ich mir

Material: Zeitungen, Journale, Papier, Neonölkreide. Utensilien: Klebestifte, Scheren.
Technik: Kleben, Reißen, Ausschneiden, Zeichnen. Ort: Wald.

Kinder sind in der Regel von anderen Lebewesen fasziniert. In ihrer Alltagswelt begegnen Kinder Tieren auf vielfältige Weise. Beispielsweise kennen sie Tiere durch überlieferte Geschichten ihrer Eltern und Großeltern. Die Inhalte dieser Überlieferungen sind häufig

positiver Art, sodass sie Freude auslösen und Interesse wecken (vgl. Bergler, 1994). Es gibt aber auch Beobachtungen, die darauf schließen lassen, dass sich ein Kind in einer Zwischenstellung zwischen einem Tier und den Erwachsenen erlebt (vgl. Gebhard, 2009).

Dieser Umstand wird in der Gestaltung dieser Angebotsstunde aufgegriffen. Die Kinder wurden vor die Aufgabe gestellt, ein Wesen zu entwerfen, in dem menschliche und tierische Merkmale aufeinander treffen. Durch ein Gespräch über Menschen und Tiere wurden die Kinder angeregt, das Bildmaterial anzuschauen und entsprechend ihren Vorstellungen auszuwählen. Anschließend konnte die Technik des Collagierens erprobt werden. Zum Teil wurden die Collagen auch mit neonfarbenen Ölkreiden erweitert (s.a. Anhang 2.1). Das vorhandene Material wurde auch zum Bauen von Flugkörpern benutzt. In der Abschlussrunde wurde über die einzelnen Arbeiten und Vorgehensweisen gesprochen. Dabei kristallisierte sich ein Interesse für Flugobjekte heraus, dem im nächsten Treffen nachgegangen wurde.

Flugobjekte – alles was so fliegen kann

Material: Blätter, Papier, Zeitungen, Federn, Stoffe, Holzspieße, Kastanien und andere Materialien des Waldes. Utensilien: Draht, Schnur, Gummibänder, Kleber, Klebebänder. Technik: Bauen, Konstruieren, Knoten, Wickeln, Verknüllen, Kleben, Bohren. Ort: Wald.

Zunächst wurde angeregt über das Fliegen, Flugobjekte und Schweben gesprochen. Danach wurde auf sehr unterschiedliche Art am Thema gearbeitet. Zwei Kinder arbeiteten eindimensional und zeichneten oder klebten „Flieger“ auf Zeichenpapier. Zwei andere Kinder arbeiteten an Flugstäben, die mittels einer dünnen Schnur an Ästen befestigt und austariert wurden (s.a. Anhang 2.2). Die wild im Wind wackelnden Stäbe übten eine große Faszination auf die Kinder aus und inspirierten zur Nachahmung. Zwei andere Kinder entwickelten auf einem umgestürzten Baum eine „Lichtmaschine“, für deren Bau sämtliche Materialien Verwendung fanden. Für das nächste Treffen wünschten sich die Kinder „mal etwas Neues und Schweres“, daraufhin wurde das Arbeiten mit Gips vorgeschlagen und angenommen.

Gips – Form und Abguss

Material: Gips, Wasser. Utensilien: Plastiktöpfe, Schälchen, ausgepustete Eier, Kerzen, Öl, Rührstäbe, Papier, Scheren, Bohrer, Kratzwerkzeuge. Technik: Messen, Formen, Modellieren, Bohren, Feilen, Mischen. Ort: Planschraum.

Für zwei aufeinander folgende Termine wurde der Planschraum in eine Gipswerkstatt umfunktioniert. Das sachorientierte Angebot zum Thema Form und Abguss zielte darauf ab, dass die Kinder, die sich allesamt für Gips interessieren, vertiefende Kenntnisse zu dem Umgang mit diesem Material erlangen. Die erste Aufgabe bestand darin, zu überlegen, wie aus einem ausgepusteten Hühnerlei ein Gipsei entstehen kann. Nachdem sich die Kinder mit dem Material vertraut machten, wurde versucht, geprobt und erkundet. Am Ende der Stunde konnte diese Aufgabe von allen Kindern gelöst werden (s.a. Anhang 2.3).

Zum zweiten Gipswerkstatt-Termin lagen sechs große Orangen bereit. Die neue Aufgabe lautete, sich zu überlegen, wie sich eine Orange aus Gips herstellen lässt. Zunächst wurden die Orangen befühlt, angeschaut, gerochen. Gemeinsam wurde überlegt, wie sich die Aufgabe lösen lässt. Schließlich wurde geplant, die Orange nur zur Hälfte in Gips einzutauchen und abzuwarten, was passieren könnte. Nach dem Abbinden wurden die Orangen vorsichtig aus der Form gelöst. Die dellige Haut der Orangen hat sich detailliert in der Form gezeigt, was mit großem Staunen wahrgenommen wurde. Nach dem Einölen der Form wurde wieder Gips angerührt und die Form gefüllt. Nach der Aushärtung wurden beide Teile mit Zuhilfenahme von allerlei Werkzeug voneinander gelöst. Das Ergebnis waren sechs besondere Gipsorangen.

Am Ende dieser beiden Stunden konnten die Kinder eigenständig Gips so anrühren, dass er sich für das Formen und zum Abguss eignet. An beiden „Gips-Tagen“ wurden die Kinder aber auch zum eigenen Erkunden ermutigt. Dieses Material hat insgesamt große Faszination ausgelöst und die Kinder zu einer Reihe von Experimenten angeregt, die zu einer Vielzahl von eigenwilligen Produkten führten.

Malen – Formulation

Material: Gouache-Farben, verschiedenfarbige Blätter (A2). Utensilien: unterschiedliche Pinsel, Spachtel und Spatel, Pappteller, Schälchen. Technik: Malen, Zeichnen, Mischen. Ort: Planschraum.

Arno Stern gilt als „*Begründer des ‚Mal-Orts‘ und Entdecker der Formulation*“ (vgl. Daiber 2009, S. 4). Gemalte „Äußerungen“ sind dabei nicht für andere bestimmt, sondern strömen aus dem Inneren der malenden Person. Es geht nicht darum, eine künstlerische Arbeit anzufertigen, sondern um die gemalte Äußerung, die sich gerade deswegen uneingeschränkt entwickeln kann. Diese Methode zielt auf das Erleben ab. Hierbei wird aus Freude, aus

Genuss an der eigenen Spur und um der Farbe willen gemalt (vgl. ebd.). Zeichnen, Malen und Formen zählen zu den intrinsisch motivierten Tätigkeiten von Kindern, die daher keiner besonderen Anregung bedürfen. Ist diese Tätigkeit außerdem mit positiven Gefühlen besetzt, führt sie schon zur Befriedigung. Dabei ist zu beachten, dass ein Vorschulkind bereits mit einer sachlichen Absicht zeichnet, malt und formt, aber andererseits auch Phasen erlebt, in denen das Geschehen mit der eigenen emotionalen Gestimmtheit verschmilzt (vgl. Reiß, 2000).

In dieser Angebotsstunde wirkten die Kinder bereits begeistert als sie den in einen „Malraum“ umfunktionierten Planschraum gesehen haben und malen durften, wonach ihnen der Sinn stand. Beim Malen stehen die Kinder nebeneinander vor den Wänden. Große Papiere sind bereits angebracht worden. Die Farben stehen in der Mitte des Raumes. Für jede Farbe gibt es jeweils einen Pinsel. Die Kinder wählen ihre Farbe mit Pinsel, legen beides nach dem Gebrauch wieder zurück und können sie gegen eine andere Farbe austauschen. Hoch motiviert und ohne weitere Aufforderung wurde gemalt. Anfänglich noch gegenständlich, wurden rasch immer mehr Farbschichten aufgetragen. Mit Spachteln und Spatel wieder frei gekratzt, Farben wurden gemischt und es wurde lebhaft probiert. Irgendwann reichten die Werkzeuge zum Farbauftrag nicht mehr aus, sinnlich wurde die Farbe nun mit beiden Händen weiter verarbeitet (s.a. Anhang 2.4). Mit auffallend viel Hingabe wurden im Anschluss auch die Pinsel, Gefäße und Werkzeuge gereinigt.

Porträtmalerei – schau dich mal ganz genau an, was kannst du entdecken?

Material: Spiegel, Gouache-Farben, silberne Pappe. Utensilien: unterschiedliche Pinsel, Spachtel und Spatel, Pappteller, Schälchen. Technik: Malen, Zeichnen, Mischen. Ort: Planschraum.

Für die Vertiefung des Umgangs mit Farben und entsprechenden Werkzeugen wurde den Kindern die Aufgabe gestellt, sich selber genau zu betrachten und dann zu malen. Dafür bekam jedes Kind einen Handspiegel und eine silberne Pappe als Maluntergrund. Jedes Kind stellte sich eine individuelle Farbpalette zusammen. Von den sechs Kindern widmete sich eines mit viel Sorgfalt dieser Aufgabe, das Ergebnis war erstaunlich nah am Original. Zwei Kinder haben sich nach einem gescheiterten Versuch eine eigene neue Aufgabe gestellt. Drei Kinder haben wie in der vorangegangenen Angebotsstunde zur „Formulation“ weitergearbeitet

(s.a. Anhang 2.5). Vermutet werden muss, dass diese Aufgabenstellung etwas zu schwierig war. Interessanterweise waren die Kinder nicht entmutigt, sondern widmeten sich eigenen Aufgabenstellungen, denen mit Hingabe und Intensität nachgegangen wurde. Dadurch, dass die Kinder in beiden Stunden „endlich mal wieder was matschen“ konnten, entwickelte sich das Angebot für die nächste Stunde.

Tonen – endlich mal wieder was matschen

Material: heller und dunkler Ton, Spieße, Zahnstocher, Material des Waldes. Utensilien: Modellierwerkzeuge. Technik: Formen, Modellieren, Ritzen, Kneten. Ort: Garten.

Ton gehört zum plastischen Urstoff überhaupt (vgl. Wagner, 2001), er zählt zu den amorphen Materialien, die taktile Reize auslösen. Die leichte Formbarkeit ermöglicht spontane Gestaltungen und steigert die Aktivität. Zeitgleich können die Grundlagen des Verarbeitens formbarer Materialien gelernt werden (s.a. Punkt 1.6.1) (vgl. Kirchner, 2008). Am Anfang der Angebotsstunde wurde über die Verarbeitung von Ton gesprochen. Um die geeignete Konsistenz zum optimalen Umgang mit Ton zu erreichen, sollten die Kinder den Ton vor der Verarbeitung zunächst einmal gut durchkneten. Mit jeweils einem Stück dunklen und hellen Ton wurden sie aufgefordert, beide Teile so lang zu kneten, bis am Ende nur noch ein Farbton zu sehen ist.

Einige Kinder wussten sofort, was sie gestalten wollen, andere Kinder haben erst einmal darüber gesprochen, welche Möglichkeiten es geben könnte. Ein Dialogausschnitt – Kind: „Ich weiß nicht, was ich machen soll!“ „Was isst du denn gerne?“ „Chips!“ „Dann mach doch das...“ Auf Grund dieser kurzen Konversation sind eine Vielzahl von unterschiedlichen Produkten zum Thema Ernährung entstanden (Brötchen, Hot-Dogs, Erdbeeren, usw.) aber auch viele Tiere, aufwendige kleine Skulpturen und glatte Kugeln „wie beim Froschkönig“ (s.a. Anhang 2.6).

Weihnachtsbasteln – mal was Schweres basteln!

Material: bunt bedruckte Papiere, rote Zwiebeln, Limetten, Perlen, Pailletten, Webbänder, Stecknadeln, Reißnägel. Utensilien: Schere, Kleber. Technik: Falten, Kleben, Schneiden, Stechen, Messen, Wickeln, Sortieren. Ort: freier Gruppenraum.

Mit dem Beginn der Weihnachtszeit äußerten die Kinder erneut den Wunsch, etwas „Schweres“ basteln zu wollen. Eine Gelegenheit, den Kindern ein weiteres sachorientiertes Angebot zu machen. Die Kinder konnten zunächst einen mitgebrachten dreidimensionalen Weihnachtsstern und zwei Weihnachtskugeln aus einer Limette und einer Zwiebel betrachten. Als erstes wünschten die Kinder einen Stern zu basteln. Nach der Papierwahl wurde gemeinsam, Schritt für Schritt, gefaltet, geschnitten und geklebt. Aus den Papierresten und Schnipseln sind darüber hinaus weitere Werke entstanden. Ähnlich verhielt es sich mit den Weihnachtskugeln. Bemerkenswert war der Stolz der Kinder auf ihre fertigen Produkte (s.a. Anhang 2.7).

Landart – Eis & Schnee

Material: gefrorene Wasserballons, heißer Tee, Material des Waldes. Utensilien/Werkzeug: Schnur, Schnitzmesser, Sägen, Rosenschere. Technik: Bauen, Konstruieren, Knoten, Sägen, Schnitzen. Ort: Waldstück am Flüsschen.

Inzwischen herrschen Minusgrade im Wald. Am Anfang dieser Stunde kam ein Bildband von Andy Goldsworthy³³ zum Einsatz. Die Bilder seiner Eisskulpturen lösten Staunen aus. Die Kinder waren sich einig, dass er das Eis irgendwie zusammengeklebt haben muss. Gemeinsam wurde überlegt, wie er das gemacht haben könnte. Nun wurden die mitgebrachten Eiskugeln aus den Luftballons gelöst. Durch die Wärme der Hände setzte ein Schmelzprozess ein. Damit wurde den Kindern deutlich, dass die Eiskugeln nicht mit einem „normalen“ Kleber aneinander haften können. Nach einigen Überlegungen und Tests produzierten die Kinder mit den Schnitzmessern und Sägen eigenen Schnee. Das Schmelzen der Kugeln wurde durch heißen Tee verstärkt. Durch das sofortige Anbringen des Schnees zwischen zwei angetauten Eiskugeln gelang es den Kindern, diese Eiskugeln zusammenzukleben. Dann fiel die Aufmerksamkeit der Kinder auf die wilde Strömung des Flüsschens. Es dauerte nicht lang und die ersten Eiskugeln flogen ins Wasser. Damit diese aber nicht einfach wegschwimmen konnten, wurden für den Transport der Eiskugeln Boote aus Stöcken und Moos gefertigt. Es wurden auch Überlegungen angestellt, welche Flüssigkeiten statt Wasser in einem Ballon eingefroren werden könnten (s.a. Anhang 2.8).

³³ Andy Goldsworthy gilt als einer der wichtigsten Vertreter der Land Art (vgl. DuMont, 2002).

Offene Werkstatt – alles darf benutzt und ausprobiert werden

Material/Utensilien/Werkzeug: alle „Dinge“, die von mindestens drei der Kinder in der Befragung zum Bedarf genannt wurden (s.a. Punkt 5.1). Technik: Diverse. Ort: Planschraum.

Zum letzten Termin wünschten sich alle Kinder, noch einmal etwas im Warmen zu bauen. Aus diesem Grund wurde im Planschraum eine offene Werkstatt eingerichtet. An zwei Werkbänken und einem Tisch konnten die Kinder an ihren eigenen Ideen arbeiten. Dafür standen ihnen an mehreren Stationen diverse Materialien, Utensilien und Werkzeuge zur freien Verfügung. Zunächst waren sich drei der Kinder unschlüssig darüber, welcher Aufgabe sie sich widmen wollen. Nach und nach haben sich dann alle Kinder, durch die Materialvielfalt und durch das Handeln der bereits aktiven Kinder, zum eigenen Arbeiten inspirieren lassen. Es wurde mit Wasser, Tüten und Krepppapier experimentiert, entwickelt wurden außerdem Zauberstäbe, Boote, Hundekörbchen und Geheimfächer. Ein Kind widmete sich über die gesamte Zeit der Aufgabe, einen Schatz herzustellen (s.a. Anhang 2.9). Dafür wurden große Mengen getrockneter Blätter und andere interessante Kleinteile silbern angestrichen und mit Glitzerpigmenten bestreut. Trotz des beengten Raumangebotes wirkten die Kinder vertieft in ihr Tun und jedes fand einen Platz, an dem es ungestört arbeiten konnte.

Das Angebot „offene Werkstatt“ bot den Kindern einen Handlungsrahmen, in dem sich ihre Fantasie frei entfalten konnte. Angeregt wurde dieser Prozess durch die breite Auswahl an Materialien und Techniken und durch die offene Aufgabenstellung. Die Kinder hatten hier zum einen die Möglichkeit, die zur Verfügung gestellten „Mittel“ auf ihre Weise zu erproben und zu erkunden. Zum anderen konnten sie bei Bedarf, durch die pädagogische Begleitung, auch den sachgerechten Umgang mit Materialien und Werkzeugen lernen.

4.2.3 Zusammenfassung

Mit Freude an den eigenen Schöpfungskräften setzten sich die Kinder in den einzelnen Angebotsstunden mit verschiedenen Materialien und Techniken auseinander. Ihr Tun war von anregenden sinnlichen Wahrnehmungstätigkeiten begleitet. Durch die experimentell und offen gehaltenen Lern- und Lehrsituationen konnten die individuellen Wahrnehmungsprozesse geachtet werden. Die Kinder hatten stets die Möglichkeit, ihren eigenen kreativen Ideen nachzugehen, wodurch das ästhetische Verhalten der Kinder und die individuellen Prozesse im gestalterischen Handeln angeregt wurden. Die unterschiedlichen Räume wurden

der Angebotsstunde entsprechend angepasst und bildeten die Basis, um eigenen Ideen selbstständig nachgehen zu können. Die bildnerischen Experimente und Ergebnisse der Kinder wurden dabei stets ernst genommen. Es gab ausreichend Zeit für eine genaue Beobachtung der Kinder, für Handlungsprozesse und für eine gemeinsame Auseinandersetzung. Allesamt Grundvoraussetzungen, die das Kind darin unterstützten, seinen eigenen Weg zu finden, bildnerisch-ästhetisch tätig zu werden (s.a. Punkt 2.3.1; 2.3.2; 2.3.4).

4.3 Untersuchungsmethode

Mit dieser Untersuchung sollen Erkenntnisse gewonnen werden, die für die bildnerisch-ästhetische Praxis bezüglich der kindlichen Perspektive von nachvollziehbarer Bedeutung sind. Die Fragestellung dieser Arbeit entspricht damit der heutigen Schulforschung. Zu den geeigneten Methoden zur Untersuchung von Kindern zählen neben Beobachtungsverfahren und Befragungen auch inhaltsanalytische Vorgehensweisen. Das persönliche Interview gilt als besonders geeignete Methode für die Ergründung der subjektiven Perspektive von Kindern bzgl. ihrer Denkweisen, Lerngewohnheiten, Arbeitsstile, Erwartungen und Interessen (vgl. Heinzl, 1997). Ebenso empfiehlt es sich, eine Triangulation, im Sinne der Methodenvielfalt und Kombination quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden, anzustreben. Die Vorzüge der Kombination liegen darin, dass unterschiedliche Aspekte und Facetten des Untersuchungsgegenstandes beleuchtet und miteinander kombiniert werden können. Außerdem lassen sich dadurch die Schwächen der einzelnen Methoden ausgleichen. Dieses Ergänzungsverhältnis ermöglicht eine komplexe Darstellung und Analyse des Geschehens und damit einen differenzierten Erkenntnisgewinn (vgl. Schröder-Lenzen, 1997).

In der heutigen Kindheitsforschung hat sich das Bild des Kindes vom unfertigen Erwachsenen zum sozialen Akteur und Konstrukteur seiner eigenen Persönlichkeit entwickelt. Kinder werden heute als Verarbeiter und Entwickler einer individuellen Sozialwelt verstanden. Kinder sind aus dieser Perspektive „*realitätsverarbeitende Subjekte*“, die ihre Persönlichkeit in der Auseinandersetzung mit der äußeren sozialen Umwelt und ihrer inneren Welt bilden und formen (vgl. Hurrelmann/Bründel 2003, S. 41). Auch deshalb wird heute der Perspektive von Kindern zunehmend mehr Bedeutung geschenkt. Allerdings ist es erforderlich, bei der Ermittlung ihrer Sichtweise die Wahl der Methoden und das Vorgehen sorgsam auf den Entwicklungsstatus der Kinder abzustimmen (vgl. Heinzl, 1997).

Zu den Methodenproblemen der Kindheitsforschung gehört, dass Kinder ihre Erfahrungen mit der Allgegenwart der Erziehungssituation auch in der Kommunikation mit Forschern zum Ausdruck bringen. Kindtypische Ausdrucksformen verlangen vom Interviewer deshalb die besondere Fähigkeit zur empathischen Verbalisierung der Bedürfnisse und Gefühle der Kinder. Denn das kindliche Antwortverhalten hängt stark von der jeweiligen Gesprächssituation, den Fragen und Anregungen ab. Zudem können begrenzte Möglichkeiten im sprachlichen Ausdruck zu Einschränkungen führen. Problematisch kann auch die kindgerechte Gestaltung des Untersuchungsmaterials und der Untersuchungsanforderungen werden (vgl. Heinzel, 2000).

Im deutschsprachigen Raum zeigen sich, trotz der genannten Schwierigkeiten, bereits seit den 70er-Jahren Bemühungen, Kinder in standardisiert angelegte Umfragen miteinzubeziehen. Seit den 90er-Jahren werden vor allem in soziologischen Forschungsarbeiten und in der Gesundheitsforschung zunehmend Befragungen von Kindern umgesetzt. Auch jüngere Kinder werden in den letzten Jahren vermehrt befragt (vgl. Kränzl-Nagel/Wilk, 2000). Nach Lipski (2000) wurde bereits 1976 erstmals empirisch bestätigt, dass es ohne gravierende Validitätsprobleme möglich sei, Grundschul Kinder zu befragen (vgl. Lipski, 2000). Zu beachten ist aber, dass die Datenqualität standardisierter Befragungen im wesentlichen durch den Inhalt, die Frageformulierungen und den Befragungskontext beeinflusst wird. Das bedeutet, erst wenn Kinder den Informationswunsch des Befragenden verstehen können, kommt es auch zum verwertbaren Informationsgewinn. So zeigen verschiedene Untersuchungen zur Prüfung der Verlässlichkeit von Kinderaussagen, dass es nur dann häufiger zu falschen Antworten kommt, wenn sich die Fragen auf Lebensbereiche beziehen, die außerhalb der unmittelbaren Erfahrung der Kinder liegen. Beziehen sich die Fragen aber auf ihren Erfahrungsbereich, ist der Prozentsatz falscher Angaben äußerst gering. Damit gehören Kinder heute zu einer befragungswürdigen Gruppe (vgl. Kränzl-Nagel/Wilk, 2000).

Auch wenn Kinder für mündliche Befragungen mindesten sechs Jahre alt sein sollten, werden in dieser vorliegenden Arbeit Vorschulkinder befragt, die etwas jünger sind. Die vorliegende Untersuchung ist dafür triangulär angelegt. Um ein tieferes Verständnis darüber zu erlangen, wie das „Angebot zum bildnerischen Gestalten“ von den Kindern wahrgenommen wird, wurden quantitative sowie qualitative Interviewformen gewählt. Denn zu diesem Thema gibt es Dinge, die gezählt werden und Dinge, die erzählt werden können (vgl. Engler, 1997).

Beide Methoden finden hier ihren Platz bei dem Versuch, Erkenntnisse über das bildnerisch-ästhetische Handeln von Kindern zu erfassen.

4.4 Untersuchungsdesign und Erhebungsmethode

In dieser Untersuchung geht es um die Vorlieben und Interessen von Vorschulkindern. Aufgrund der begrenzten Forschungslage ist das Forschungsdesign explorativ angelegt. So können auch keine Hypothesen im statistischen Sinne geprüft werden. Es kann aber eine Annahme über das zu erwartende Ergebnis, bezogen auf die Fragestellung, formuliert werden:

- Kinder im Vorschulbereich zeigen bestimmte Material- und Technikvorlieben.

Wenn die Vorlieben von Vorschulkindern verstärkt berücksichtigt werden, gewinnt das bildnerische Gestalten für Kinder an Bedeutung. Dieser Umstand steht im Zusammenhang mit den pädagogischen Zielen dieses Bildungsbereiches und seinem Einfluss auf die kindliche Entwicklung (s.a. Punkt 1.3; 1.4; 1.5; 3.2) (vgl. Malaka, 2009).

Die Untersuchung gliedert sich in drei Teilbereiche. Für die Datengewinnung zu den Teilbereichen I und II werden sechs Kinder einer Vorschulgruppe mittels eines strukturierten, standardisierten Fragebogens mündlich befragt. Hierbei handelt es sich um schriftliche Befragungen als eine Kombination aus schriftlichem Fragebogen und persönlichem Interview. Der Vorteil dabei ist, dass Erwachsene dem Kind bei Verständnisproblemen zur Seite stehen. Der Nachteil ist jedoch, dass Forscher und Eltern als Kontrollinstanz dem Kind gegenüber stehen (vgl. Atteslander, 2008). Ziel ist das Erfassen quantitativer Aspekte zu Materialien und Techniken, mit denen bereits gern gearbeitet wird, wofür weiteres Interesse besteht und wie sich ihre Gestaltungsgewohnheiten darstellen. Im Teilbereich II werden die Kinder zum konkret gemachten Angebot befragt (s.a. Punkt 4.2.2). In einem gemeinsamen Interview mit zwei der sechs Kinder werden in Teilbereich III qualitative Daten zur vertiefenden Darstellung der Ergebnisse aus Teilbereich II gesammelt. Die so gewonnenen Daten dienen zur Interpretation und Illustration der quantitativen Zusammenhänge (vgl. Oswald, 1997). Es sollen Erkenntnisse darüber gewonnen werden, wie ein „Angebot zum bildnerischen Gestalten“ von Kindern im Vorschulbereich wahrgenommen wird.

Vorschulkinder haben, anders als ältere Kinder, Schwierigkeiten damit, sich an periphere Details von Geschehnissen zu erinnern. Deshalb ist es angebracht, Gedächtnishilfen anzubieten (vgl. Fuhs, 2000). Aus diesem Grund kommen kurz vor der Befragung zum

Teilbereich II Erinnerungsfotos und Kurztexte zu den einzelnen Angebotsstunden zum Einsatz. Gemeinsam mit den Kindern spricht und schaut der Interviewer über das erlebte Geschehen. Auf diese Weise können eventuell auftretende Verständnisprobleme schon im Vorfeld geklärt werden. Auch für das Interview zum Teilbereich III werden den Kindern diese Erinnerungsfotos angeboten.

Teilbereich I – Bedarfsanalyse – Quantitative Datenerhebung

Vor Beginn der Untersuchung wird ein drei Seiten umfassender, standardisierter Fragebogen an die Kinder und ihre Eltern verteilt (s.a. Anhang 1). Im Begleitbrief wird auf die anonyme Verwendung, den Sinn der Befragung und seine Handhabung hingewiesen (vgl. Atteslander, 2008). Die Eltern werden gebeten, gemeinsam mit ihren Kindern Fragen zum bildnerischen Gestalten zu beantworten. Die Aussagen zu den Material- und Technikfragen können ergänzt werden. Ermittelt werden die diesbezüglichen Interessen und Vorlieben der Kinder, wofür bei ihnen weiteres Interesse besteht und welche Gestaltungsgewohnheiten es gibt. Ziel ist es, aus diesen Ergebnissen eine Art „Ist-Zustand“ zu ermitteln, damit das „Angebot zum bildnerischen Gestalten“ möglichst nah an den vorhandenen Interessen der Kinder ausgerichtet werden kann.

Die Entwicklung des Fragebogens berücksichtigt inhaltlich die Rahmenbedingungen der betreffenden Kita und enthält Elemente der Hamburger Bildungsempfehlungen, bezogen auf die dort erwähnten Materialien und Techniken. Bei der Konstruktion des Fragebogen I konnte die Einbeziehung von Kindern nicht berücksichtigt werden. Deshalb orientiert sich das Design dieses Fragebogens an einem Fragebogen, der für die Ermittlung medialer Interessen und Vorlieben von Kindern einer vierten Grundschulklasse konstruiert wurde. Malakas (2009) Fragebogen wurde auf seine Praxistauglichkeit hin überprüft. Der Pre-Test ergab, dass er die sprachliche Ausdrucksfähigkeit ausreichend berücksichtigt, zum Bearbeiten motiviert und Kinder nicht überstrapaziert (vgl. Malaka, 2009).

Teilbereich II – Fragen zum konkreten Angebot – Quantitative Datenerhebung

Die Befragung der sechs Kinder, die am „Angebot zum bildnerischen Gestalten“ teilnehmen, findet im Anschluss, zehn Wochen nach der Befragung zur Teiluntersuchung I, statt. Vor der Befragung werden mittels Erinnerungsfotos alle Angebotsstunden in chronologischer Reihenfolge gezeigt und besprochen (s.a. Anhang 2.1-2.9). So soll gewährleistet werden, dass

alle Kinder ihre Erinnerung gleichermaßen auffrischen können (vgl. Malaka, 2009). Der quantitativ angelegte Fragebogen umfasst zwei Seiten (s.a. Anhang 2). Bei seiner Konstruktion orientiert sich das Design ebenfalls an einem Fragebogen, der eine Schulklasse am Ende der Grundschulzeit zu durchgeführten Projekten im Kunst- / Gestalten- / Textilunterricht, befragt (vgl. ebd.).

Die Kinder der vorliegenden Untersuchung werden zu den Produkten, die sie in den vergangenen Wochen hergestellt haben, zu ihrem Lieblingsangebot und zu ihrer generellen Einschätzung des „Angebotes zum bildnerischen Gestalten“ befragt. Die Kinder können den jeweiligen Aussagesätzen zustimmen oder Aussagen ergänzen. In einer letzten offenen Frage werden die Kinder gebeten, sich vorzustellen und zu erzählen, wie sie mit den Kindern basteln und gestalten würden, wenn sie die Pädagogen wären. Mit diesem Fragebogen werden Informationen gesammelt, die sich auf die konkreten Angebotsstunden beziehen. Ermittelt werden soll, welche Bedeutung die Kinder dem Material, der Technik, den Rahmenbedingungen und der prozessorientierten Umsetzung beimessen. Bei der Planung des Angebotes wurde überwiegend die prozessorientierte Arbeitsweise angestrebt (Collage, Flugobjekte, Malen, Tönen, Landart, offene Werkstatt). Doch auf Wunsch der Kinder gab es auch produktorientierte Angebote (Gipsen, Weihnachtsbasteln) (s.a. Punkt 2.3.1).

Teilbereich III – Interview mit zwei Kindern der Untersuchungsgruppe

Bei der Auswertung der quantitativen Daten aus Teilbereich II kann es zu Ergebnissen kommen, die auf theoretisch angenommenen Zusammenhangsmustern basieren. Möglicherweise lassen sich diese Ergebnisse mit dem bisher erhobenen Datenmaterial nicht überprüfen. Deshalb findet zum Abschluss der Untersuchung ein zusätzliches Interview statt. Das dabei gewonnene qualitative Datenmaterial dient der Vertiefung, Ergänzung und Erweiterung der quantitativen Daten (vgl. Kränzl-Nagel/Wilk, 2000).

Das teilstrukturierte Interview wurde mit zwei Kindern gleichzeitig durchgeführt. Es erhält dadurch einen dialogischen Charakter und bietet den Kindern Möglichkeiten zur Interaktion und für Pausen (vgl. Malaka, 2009). Der Gesprächsleitfaden enthält vorbereitete und vorformulierte Fragen, deren Abfolge offen ist. Aus dem Gesprächsverlauf heraus und mittels der ausgehängten Erinnerungsfotos können die Kinder ihre Erfahrungen zu den Angebotsstunden darstellen. Es sollen sich aber auch Momente ergeben, in denen die Kinder

sich zu weiteren Themen äußern (vgl. Atteslander 2008; vgl. Friebertshäuser 1997). Dem Interview liegen folgende Themen zugrunde:

- Warum genau haben bestimmte Angebotsstunden besonders gefallen?
- Hat das Angebot auch in ihren Alltag hineingewirkt, sodass mit den Materialien, Techniken und Themen der Angebotsstunden auch zu Hause weitergearbeitet wurde?
- Hat den Kindern im Gestaltungsangebot etwas gefehlt? Wenn ja, was war es?
- Gibt es Unterschiede zwischen dem bisherigen Gestaltungsangebot in der gesamten Vorschulgruppe (20 Kinder) und dem Angebot dieser Untersuchung (sechs Kinder)?

4.5 Stichprobe

Die ausgewählten Kinder, die an dem „Angebot zum bildnerischen Gestalten“ teilnehmen, kommen aus der Vorschulgruppe eines Waldkindergartens. Die Einrichtung gehört zum SterniPark und befindet sich in der Nähe des Forst Klövensteen im Stadtteil Rissen. Rissen liegt im Westen Hamburgs und zählt ca. 14.445 Einwohner. In diesem alten Elbdorf wohnen viele Familien der gehobenen Mittelschicht (vgl. Offizielles Stadtportal für Hamburg, o.J.). Dieses „Familienviertel“ verfügt über einige Naherholungsgebiete, die auch von den Vorschulkindern erkundet werden. Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit in diesem Waldkindergarten ist die Umwelt- und Naturpädagogik.

Das wichtigste Auswahlkriterium für das Zustandekommen der Untersuchungsgruppe ist die Erreichbarkeit der Informanten. Die Kinder sollten selten in der Institution fehlen und ihre Eltern sollten ein Interesse für die Teilnahme ihrer Kinder an einem Forschungsprojekt zeigen (vgl. Merrens, 1997). Auch das Alter der Kinder ist wichtig, denn für mündliche Befragungen sollten sie nach Lipski (2005) mindesten sechs Jahre alt sein. Die Kinder wurden aber auch nach der Wahrscheinlichkeit ausgewählt, dass es sich hier um Kinder handeln könnte, die Lust daran zeigen, an einem zehn Wochen dauernden „Angebot zum bildnerischen Gestalten“ teilzunehmen. Da die Teilnahme an den einzelnen Angebotsstunden auf Freiwilligkeit beruhte und die Untersuchungsgruppe mit nur sechs Kindern bereits recht klein angelegt ist, sollte damit zum einen ein „Abspringen“ der Kinder während des Verlaufs vermieden werden und damit auch die Gefahr, dass diese Untersuchung ungenau wird. Außerdem wurde bei der Zusammensetzung der Gruppe auch auf die Kompatibilität geachtet (s.a. Punkt 2.1.2). Ferner

wurde eine gleiche Anzahl von Mädchen und Jungen angestrebt (vgl. Merkens, 1997). Damit kamen von 20 möglichen Kindern zwölf in die engere Wahl. Aus diesen zwölf Kindern wurden sechs ausgewählt, die auch sonst ein Interesse am bildnerischen Gestalten zeigen.

Zunächst wurden die Eltern dieser sechs Kinder befragt, ob ihr Kind an dem Gestaltungsangebot teilnehmen darf und ob sie sich vorstellen können, dass ihr Kind daran Interesse zeigen wird. Das Interesse der Eltern an einer Teilnahme war groß. Sie erteilten bereits bei der ersten Anfrage ihre Genehmigung. Nachdem auch die ausgewählten Kinder ihr Interesse bekundeten, startete das Untersuchungsangebot. Die Gruppe besteht zu Beginn der Untersuchung jeweils aus drei Jungen und Mädchen mit einem Durchschnittsalter von 5,9 Jahren.

Bei der weiteren Auswahl von zwei Kindern für das Interview war die Erreichbarkeit der Informanten erneut ein wichtiges Auswahlkriterium. Die wenigen Fehlzeiten beziehen sich hierbei auf die Häufigkeit der Teilnahme am „Angebot zum bildnerischen Gestalten“. Die Kinder sollten zur Informationsgewinnung oft genug teilgenommen haben, da im Mittelpunkt des Interviews ihre Erfahrungen mit dem Gestaltungsangebot stehen. Vor dem Interview wurde erfragt welche Kinder sich die Zeit für das Interview nehmen würden und ob sie sich auf diese Art mitteilen möchten. Von den sechs Kindern erfüllten zwei Kinder alle genannten Kriterien, zufälligerweise ein Junge und ein Mädchen.

5 Teiluntersuchung I – Vorbefragung der Kinder zum Bedarf

Alle Fragebögen konnten in die Auswertung einfließen. Der maximale Rücklauf ist vermutlich auf das große Interesse der Eltern und auf die beigelegten adressierten und frankierten Rückumschläge zurückzuführen (vgl. Atteslander, 2008). Nach Aussage der Eltern hat ihnen und den Kindern der Frage- und Antwortaufbau keine Schwierigkeiten bereitet und die Befragung nahm etwa 15 bis 20 Minuten Zeit in Anspruch. Bei allen Fragen waren Mehrfachantworten möglich.

Die Fragen sind so konzipiert, dass die Antworten in Kategorien zusammengefasst werden können. Da es sich hier, wie in der Teiluntersuchung II, um Interviewverfahren im Rahmen einer Fragebogenerhebung handelt, werden die Antworten nicht aufgezeichnet, sie sind rein quantifizierend (vgl. Friebertshäuser, 1997). Im Folgenden wird zunächst beschrieben, welche Materialkategorien und welche Einzelmaterialien von den befragten Kindern zu Beginn der Untersuchung favorisiert werden. Daran anschließend werden die Ergebnisse der Befragung

zu den bevorzugten Techniken und Werkzeugen sowie die Rahmenbedingungen für das bildnerische Gestalten dargestellt. Die Ergebnisse der Bedarfsanalyse wurden im inhaltlichen Konzept zum Gestaltungsangebot dieser Untersuchung berücksichtigt (s.a. Punkt 4.2.2).

5.1 Darstellung der Antworten zu Vorlieben und Rahmenbedingungen

Materialvorlieben

Die erste Seite des Fragebogens erfragt die Materialien, mit denen die Kinder gerne arbeiten (s.a. Anhang 1). Dafür wurden unterschiedliche Materialkategorien zusammengestellt: Naturmaterial, Baumaterial, Verbindungsmaterial, Farben, Papiersorten, Alltagsmaterial. Alle befragten Kinder haben pro Materialkategorie mindestens ein Material angekreuzt, mit dem sie gerne arbeiten. Die dargestellte durchschnittliche Häufigkeit genannter Einzelmaterialien in Abbildung 1 lässt zunächst keine eindeutige Vorliebe für eine Materialkategorie erkennen.

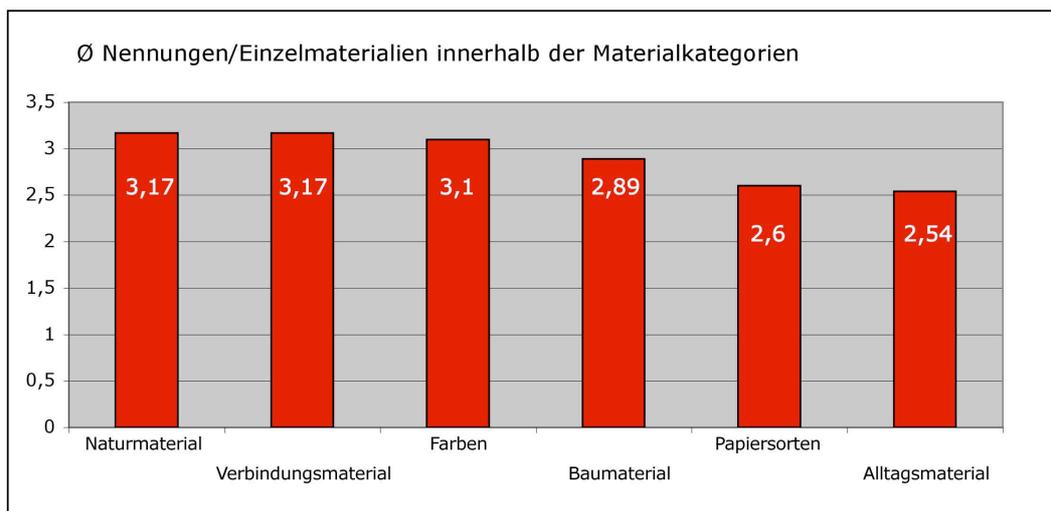


Abbildung 1 Rangfolge der bevorzugten Materialkategorien

Vier der sechs befragten Kinder benennen als Einzelmaterialien, mit denen sie gern arbeiten, aus den Kategorien Natur- und Verbindungsmaterial: Muscheln, Blätter, Federn, Kastanien, Leder, Tesafilm und Klebestift. Innerhalb der Kategorie Farben nennen sie Buntstifte, Wasserfarben, Öl- und Straßenkreide. In der Kategorie Baumaterial wird besonders häufig Gips, Knete, Ton und Pappe genannt. Das Glitzerpapier aus der Kategorie Papiere wurde von allen Kindern angekreuzt, dicht gefolgt vom Zeichenpapier. In der Kategorie Alltagsmaterial waren die Perlen das mit Abstand beliebteste Material. Stoffe, Korken, Schachteln, Bänder, und Knöpfe wurden von der Hälfte der Kinder gewählt. Bei der Betrachtung der Einzelmaterialien, unabhängig von ihrer Kategorie, ergibt sich folgende Rangliste:

1. Glitzerpapier und Perlen (sechs von sechs Kindern)
2. Muscheln, Gips, Knete (fünf von sechs Kindern)
3. Blätter, Federn, Kastanien, Leder, Ton, Pappe, Tesafilm, Klebestift, Kleister, Buntstifte, Wasserfarbe, Zeichenpapier, Öl- und Straßenkreide (vier von sechs Kindern)

Auffällig ist hier, dass die Rangliste der beliebtesten Materialien nicht der Rangfolge der Medienkategorien entspricht. Glitzerpapier und Perlen sind bei den befragten Kindern am beliebtesten. Eine Vorliebe für Perlen kann im Zusammenhang mit der Faszination für das Auffädeln stehen (vgl. Spiel und Zukunft, o.J.). Ein Interesse für Glitzer ist kulturell geprägt (vgl. Kohlhoff-Kahl, 2010). Durch das bedeutungsvolle Aufladen glänzender oder glitzernder Gegenstände werden diese Gegenstände als vermeintlich wertvolle Materialien wahrgenommen (vgl. Kirchner, 2008). Die Kategorie Papiersorten steht mit durchschnittlich 2,6 Nennungen/Einzelmaterial jedoch erst an vierter Stelle der Materialkategorien. Ähnlich verhält es sich mit den Perlen, die Kategorie Alltagsmaterial belegt hier sogar nur den fünften Rang. Weiter fällt auf, dass die ersten fünf beliebtesten Materialien aus vier unterschiedlichen Materialkategorien stammen.

Lieblingsmaterial: Alle befragten Kinder geben ein Lieblingsmaterial an (Blätter, Muscheln, Ton, Glitzerpapier). Am häufigsten werden Materialien aus der Kategorie Naturmaterial genannt, es folgen die Kategorien Papiersorten und Baumaterial. Unabhängig von den Materialkategorien benennt ein Kind einen Hammer als Lieblingsmaterial.

Wunschmaterialien: Die Hälfte der befragten Kinder gibt ein Material an, das es gerne einmal benutzen möchte. Diese drei gewünschten Materialien kommen aus den Kategorien Naturmaterial und Baumaterial (Ton, Moos, Gips).

Zusammenfassung: Anhand der dargestellten Ergebnisse lassen sich unterschiedliche Materialkategorien und Einzelmaterialien benennen, die Hinweise auf die Materialvorlieben von Kindern liefern. So zeigt sich, dass die Materialien aus dem Bereich Natur und Verbinden vermutlich am beliebtesten sind. Denn Werkstoffe aus der Kategorie Naturmaterial werden von den Kindern auch als Material, mit dem sie schon gearbeitet haben, sowie als Lieblingsmaterial und als Wunschmaterial benannt. Die Kategorie Farben steht in der Rangfolge auf dem zweiten Platz. Bei der Betrachtung der Häufigkeit der genannten

Einzelmaterialien stehen die Materialien aus dieser Kategorie jedoch erst an dritter Stelle. In der Kategorie Lieblingsmaterialien werden sie nicht genannt. Dagegen werden einzelne Materialien und Werkstoffe aus der Kategorie Baumaterial an zweiter und dritter Stelle sowie als Lieblings- und Wunschmaterial häufiger genannt.

Technikvorlieben

Die zweite Seite des Fragebogens befragt die Kinder zu unterschiedlichen Techniken, die im Umgang mit Materialien in gestalterischen Prozessen eingesetzt werden (s.a. Anhang 1). Zusätzlich wurden die Kinder nach den Werkzeugen befragt, die sie dafür gerne verwenden. Die Techniken wurden drei unterschiedlichen Bereichen zugeordnet: Papiertechniken (Malen, Zeichnen, Schreiben, usw.), Verbindungstechniken (Nageln, Tackern, Knoten usw.), Bautechniken (Sägen, Formen, Gipsen, usw.).

Alle befragten Kinder geben mindestens eine Technik pro Kategorie an, die sie besonders gerne anwenden. Es ergab sich folgende Randordnung:

1. Bautechniken, Ø 4 Nennungen/Einzeltechnik
2. Papiertechniken, Ø 3,25 Nennungen/Einzeltechnik
3. Verbindungstechniken, Ø 2,56 Nennungen/Einzeltechnik

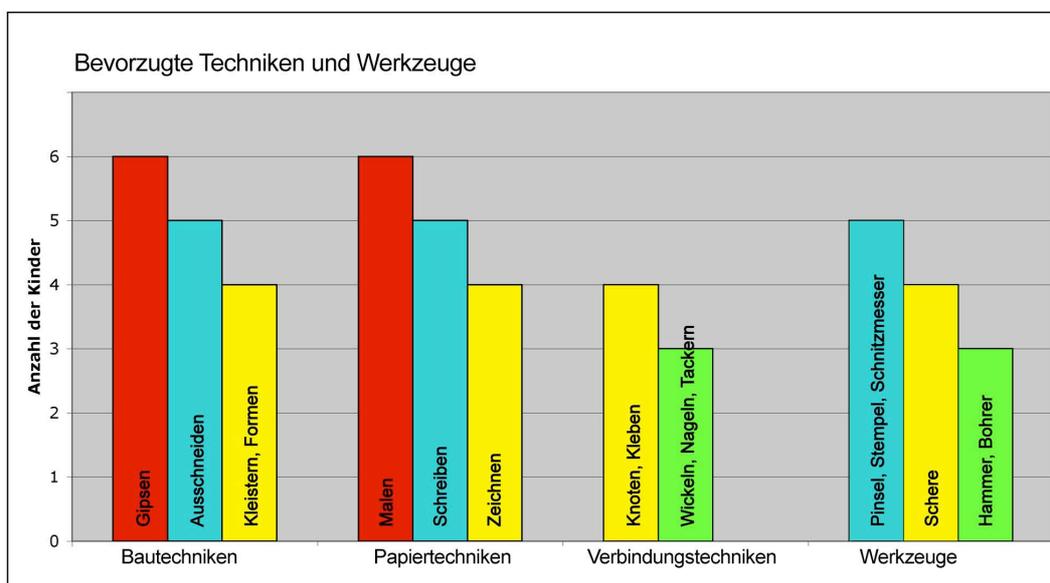


Abbildung 2 Bevorzugte Werkzeuge und Techniken innerhalb der Technikkategorien

In der Kategorie Bautechniken nennen alle Kinder das Gipsen als Technik, die sie gern anwenden. Dicht gefolgt vom Ausschneiden und der Technik Kleistern. In der Kategorie

Papiertechniken nennen alle Kinder das Malen als Technik, die sie bereits gern anwenden. Mit geringem Abstand folgen das Schreiben und das Zeichnen. In der Kategorie Verbindungstechniken steht das Knoten und Kleben an erster Stelle, darauf folgt das Wickeln, Nageln und Tackern. Bei der Werkzeugnutzung zeigt sich, dass fünf von sechs Kindern gerne mit Pinsel, Stempel und Schnitzmesser arbeiten. Zwei Drittel der Kinder benutzen gern die Schere und die Hälfte der Kinder Hammer und Bohrer.

Zu den Techniken mit den meisten Nennungen gehören unabhängig von der Kategorie:

1. Malen, Gipsen (sechs von sechs Kindern)
2. Schreiben, Ausschneiden (fünf von sechs Kindern)
3. Zeichnen, Knoten, Kleben, Kleistern, Formen (vier von sechs Kindern)

Auffällig ist hier, dass die vier beliebtesten Techniken aus den Technikkategorien Bauen und Papier kommen. Techniken aus der Kategorie Verbinden werden erst an dritter Stelle genannt.

Lieblingstechniken: Die Hälfte der Kinder kommt der Aufforderung nach, eine Lieblingstechnik zu benennen. Es werden Techniken aus der Kategorie Bautechnik (Formen, Gipsen) und aus der Kategorie Papiertechnik (Malen) benannt.

Wunschtechniken: Drei der befragten Kinder kommen der Aufforderung nach, eine Wunschtechnik zu benennen. Nur ein Wunsch lässt sich den aufgeführten Techniken (Nähen) zuordnen. Zusätzlich wurde das Weben und Filzen genannt.

Zusammenfassung: Im Hinblick auf die Technikvorlieben der Kinder scheinen die Bautechniken deutlich beliebter als die Verbindungstechniken zu sein. Diese Tendenz findet sich auch im Benennen der Lieblingstechniken und in der Rangliste der Einzelnennungen (Gipsen, Ausschneiden, Formen). Auch wenn die einzelnen Papiertechniken durchschnittlich seltener benannt wurden, zeigt sich auch hier eine deutliche Vorliebe für das Malen und Schreiben, verstärkt wird dieser Eindruck ebenfalls durch die Wahl der bevorzugten Werkzeuge (Pinsel, Stempel).

Rahmenbedingungen

Die Auseinandersetzung mit Materialien und Techniken kann in der Vorschulphase aber auch in freien Einrichtungen und Zuhause stattfinden. Deshalb wurden die Kinder im dritten Teil

des Fragebogens nach Rahmenbedingungen gefragt, die im Zusammenhang mit ihrem bildnerischen Tun stehen (s.a. Anhang 1). Gefragt wurde wo, wie oft und zu welchen Gelegenheiten sie sich bildnerisch beschäftigen und wovon oder wodurch sie sich inspirieren lassen.

Lieblingsort und Art: In dieser Untersuchung zeigt sich, dass die Hälfte der Kinder am liebsten im Waldkindergarten etwas bastelt oder herstellt, zwei der Kinder arbeiten vorzugsweise zu Hause und ein Kind am liebsten in einer freien Bastel- oder Malschule. Fünf der befragten Kinder arbeiten lieber frei als nach Vorlage. Wie in Abbildung 3 deutlich zu erkennen ist, zeigte sich dabei ein deutlicher Unterschied zwischen der Gruppe der Kinder, die lieber frei basteln und dem einen Kind, das gern nach Vorlage bastelt, hinsichtlich der Vielfalt an Nennungen bezogen auf die Material- und Technikmöglichkeiten. So geben die Kinder, die lieber frei arbeiten, eine deutlich breitere Materialfülle und Technikvielfalt an, mit der sie gern arbeiten.

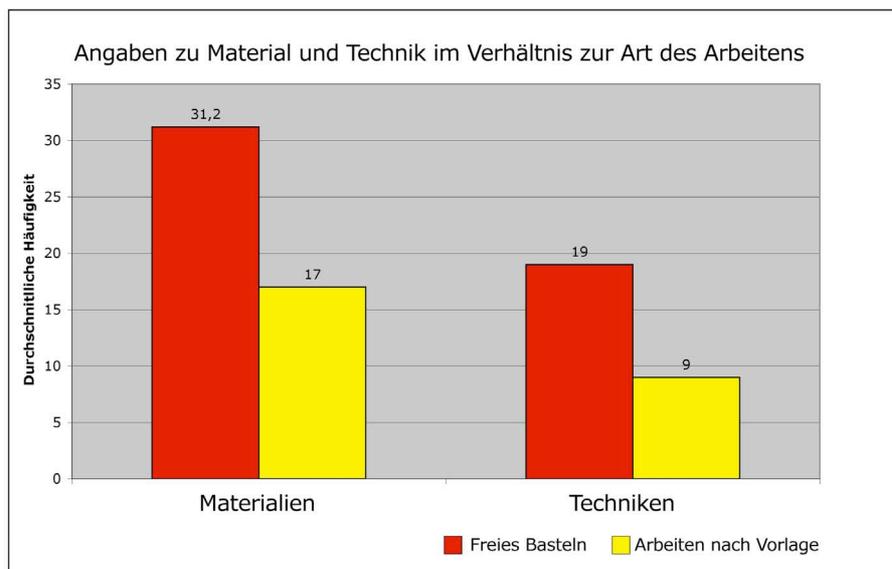


Abbildung 3 Durchschnittliche Material- und Techniknennungen im Vergleich

Die Rahmenbedingungen für das Basteln und Gestalten sind in vier Bereiche unterteilt, die in Abbildung 4 nebeneinander dargestellt werden.

Gestaltungsgründe: Neben dem Faktor, dass Kinder von allein auf Ideen zum Gestalten kommen, gibt es auch andere Situationen oder Gelegenheiten, die zum gestalterischen Arbeiten anregen. Alle befragten Kinder basteln und gestalten, weil sie Lust dazu haben. Fünf

Kinder tun dies, wenn ihnen eine gute Idee gekommen ist oder weil sie jemandem etwas schenken möchten. Ein Kind bastelt auch aus Langeweile.

Ideenlieferanten: Neben den Impulsen, die von Materialien ausgehen und zu gestalterischem Tun anregen, die Fantasie wecken und Ideen freisetzen, sind es auch häufig Begegnungen mit Menschen, die dazu führen, die Kinder zu neuen Ideen anzuregen. Auch durch Druck- und andere Massenmedien werden Kinder auf unterschiedliche Art und Weise angeregt. Um Erkenntnisse darüber zu erhalten, wie Aufgabenstellungen, Hilfeleistungen oder Arbeitsmaterialien in gestalterische Prozesse einbezogen werden können, wurden die Kinder befragt, woher sie am häufigsten ihre Ideen bekommen und welche Ideenlieferanten sie bevorzugen. Dafür wurden die Antwortmöglichkeiten Fernsehen, Bücher, Zeitschriften und Bastelvorlagen zur Gruppe "Medien" zusammengefasst. Alle Kinder gaben an, dass sie meistens von alleine auf Ideen kommen, was sie gerne basteln oder gestalten wollen. Am zweithäufigsten nennen die Kinder ihre Eltern, darauf folgen die ErzieherInnen. Eine untergeordnete Rolle spielen Medien als Ideenlieferanten.

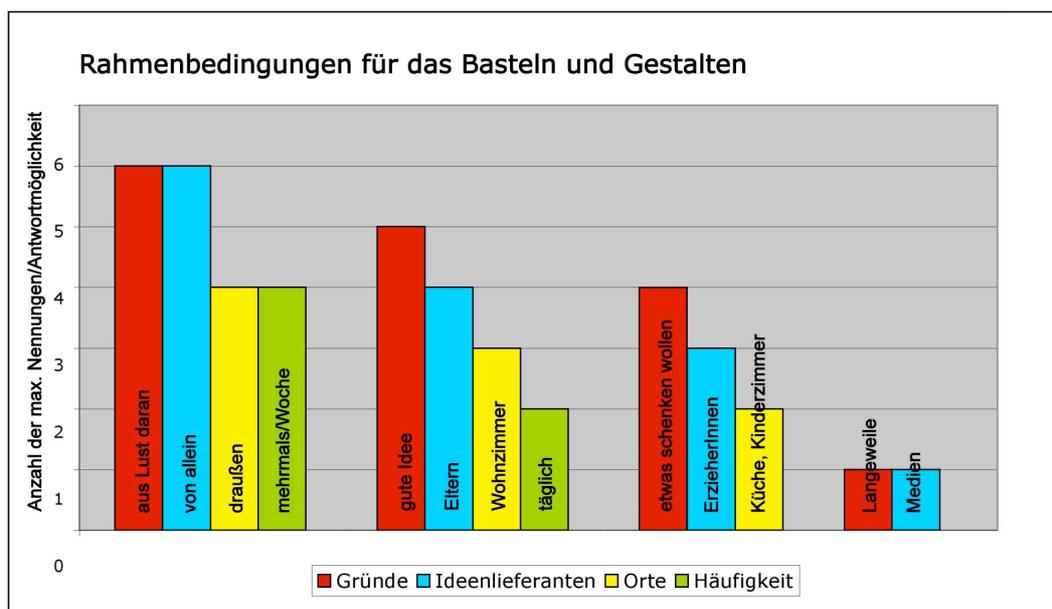


Abbildung 4 In Bezug zueinander gesetzte Rahmenbedingungen

Orte: Im Waldkindergarten basteln und gestalten die Kinder in der Regel im Wald oder in ihrem Gruppenraum. Die Frage, wo die Kinder ihre gestalterischen Ideen zuhause umsetzen können, erlaubt einen Einblick in die Alltagswelt der Kinder. Es kann vermutet werden, dass diese Kinder, die häufig in der Natur bzw. draußen basteln und gestalten, anders arbeiten als Kinder, die vornehmlich in geschlossenen Räumen etwas herstellen. Sie nutzen vermutlich

andere Materialien und dementsprechende Techniken. So zeigte sich, dass vier von sechs Kindern zuhause auch draußen im Garten arbeiten. Die Hälfte der Kinder bastelt im Wohnzimmer. Zwei der Kinder arbeiten auch in der Küche oder im Kinderzimmer.

Häufigkeit: Alle befragten Kinder der Vorschulklasse können einmal wöchentlich an einem Kunstangebot (Schwerpunkt Landart), das im Wald stattfindet, teilnehmen. An den anderen Tagen werden in dieser Kita unterschiedliche Bastel- und Gestaltungsmöglichkeiten angeboten. Es kann angenommen werden, dass die Kinder auch außerhalb des Kita-Alltags etwas gestalten, basteln oder herstellen. Die Frage nach der Häufigkeit der Gestaltungstätigkeit zeigt, dass zwei Drittel der Kinder mehrmals in der Woche und ein Drittel täglich etwas bastelt und gestaltet.

5.2 Ergebnisdiskussion – Teiluntersuchung I

Bei den befragten Kindern handelt es sich um Vorschüler eines Waldkindergartens. Sie verbringen drei Tage in der Woche im nah gelegenen Naturschutzgebiet Forst Klövensteen. Vermutlich beeinflusst dieser Umstand ihre Vorliebe für Naturmaterialien (s.a. Punkt 2.1.1). Außerdem kommt dieser Faktor einer zunehmenden Vorliebe für das Draußen-Spielen entgegen (s.a. Punkt 1.6.3).

Die Verwendung von Natur-, Verbindungs- und Baumaterial ist in der gestalterischen Tätigkeit häufig eng miteinander verzahnt. Dieser Zusammenhang spiegelt sich auch im Hinblick auf ihre Vorliebe für Bautechniken und Verbindungsmaterialien. Dem dreidimensionalen Gestalten mit Naturmaterialien können die Kinder im Waldkindergarten und auch Zuhause nachgehen. Obwohl Farben und Papiertechniken im Vorschulalltag dieser Kinder seltener zum Einsatz kommen als Naturmaterialien, scheinen diese beiden Kategorien für die Kinder von hohem Interesse zu sein. Vermutlich steht dies im Zusammenhang damit, dass das Zeichnen generell an vielen Orten und ohne viel Aufwand möglich ist und sich ebenfalls gut dafür eignet, sich die Welt gestaltend anzueignen (s.a. Punkt 2.2).

Die Befragung zeigt, dass die Mehrheit der Kinder insgesamt über ein breites Material- und Technikinteresse verfügt. Dieses Ergebnis entspricht ihrem experimentierfreudigen, flexiblen sowie sinnlichen Erkundungsverhalten, ihrer Lust am Entdecken, ihrer Neugierde und ihrem Wissensdurst auf der Suche nach Grenzen, Widerständen und Neuem (s.a. Punkt 1.5).

Im Vergleich zu den Verbindungstechniken erfreuen sich die Bautechniken einer deutlicheren Beliebtheit. Möglicherweise werden die Verbindungstechniken seltener genannt, weil die bisher erworbenen technischen und motorischen Fähigkeiten noch nicht ausreichen, um Dinge, die sie in ihrer Vorstellungskraft bereits konstruieren können, auch praktisch umzusetzen (s.a. Punkt 2.1.2). Dies zeigt sich auch in der Wahl der bevorzugten Verbindungstechniken, die allesamt auch ohne technische Raffinesse zu Ergebnissen führen. Die befragten Kinder basteln und gestalten überwiegend lieber frei als nach Vorlage. Dabei verdeutlicht die Abbildung 4, dass die Kinder ihre Gestaltungsideen in erster Linie aus sich heraus entwickeln, sich aber auch durch andere Menschen inspirieren lassen. Sie basteln oder gestalten nahezu täglich, gerne draußen und vorwiegend, weil sie dazu Lust haben oder jemandem eine Freude machen möchten.

Die Teiluntersuchung I verfolgt den Zweck ein Gestaltungsangebot entwickeln zu können, das sich an den Interessen und dem ästhetischen Verhalten der Vorschulkinder orientiert (s.a. Punkt 2.1.1). Aus diesem Grund sind die Ergebnisse dieser Bedarfsanalyse in die Gestaltung der Angebotsstunden eingeflossen (s.a. Punkt 4.2.2) mit dem Ziel, ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen (s.a. Punkt 1.3). Für die Herausbildung ästhetischer Erfahrungen ist es wiederum erforderlich, entsprechende Bedingungen herzustellen, unter denen ästhetische Wahrnehmungen möglich werden. Deshalb wurde bei der Entwicklung des „Angebotes zum bildnerischen Gestalten“ auf begünstigende Räumlichkeiten, gute zeitliche Bedingungen, die Ausbildung von Sachkompetenzen und auf eine individuelle Förderung Wert gelegt (s.a. Punkt 2.3.1; 2.3.2; 2.3.4). Damit die Kinder die Möglichkeit erhalten, individuelle Interessen und Vorlieben für Materialien und Techniken zu entwickeln, wurde das Angebotsspektrum breit angelegt (s.a. Punkt 3.4.2). Insbesondere sollen die Kinder viele Möglichkeiten zum Bauen erhalten. Ein Augenmerk liegt dabei auf der Vermittlung von Verbindungstechniken, um ggf. bisherige technische Möglichkeiten zu erweitern. An zwei von zehn Terminen können die Kinder ihrem Interesse für Farben und Papier nachgehen. Um sich auch gegenseitig inspirieren zu können, werden Anlässe geschaffen, in denen miteinander über Ideen gesprochen wird. Damit die Kinder an ihren Ideen auch zu Hause weiterarbeiten können, ist die Auswahl der Materialien und Techniken größtenteils auf Dinge beschränkt, die sich auch zu Hause finden lassen.

6 Teiluntersuchung II – Befragung der Kinder zum Angebot

Gemeinsam wurde zunächst mit allen Kindern, die an dem „Angebot zum bildnerischen Gestalten“ teilgenommen haben, über die einzelnen Angebotsstunden gesprochen. Zur Auffrischung ihrer Erinnerungen werden dafür die Erinnerungsfotos in chronologischer Reihenfolge gezeigt und ausgelegt. Am Anfang der darauf folgenden Einzelbefragung werden die Kinder gebeten zu erzählen, welche Produkte sie noch besitzen. Danach sollen sie mit Zuhilfenahme der Erinnerungsfotos aus den zehn durchgeführten Angebotsstunden eine Stunde auswählen, die ihnen am besten gefallen hat. Auf diese Weise soll es ihnen leichter gemacht werden, die Fragen mittels einer konkreten Angebotsstunde beantworten zu können (s.a. Anhang 2.1-2.9).

Es werden primär Aspekte dazu erfragt, warum sie diese ausgewählte Angebotsstunde positiv bewertet haben und wodurch sie sich von anderen abgehoben hat. Außerdem werden Informationen gesammelt, die einen Einblick gewähren, welchen Einfluss die Materialien und Techniken dabei eingenommen haben und was die Kinder bereichernd fanden oder auch vermisst haben. Bei allen Fragen sind Mehrfachantworten möglich.

Die Beschreibung der erhobenen Daten geschieht, auf Grund der geringen Stichprobe ($N = 6$), rein deskriptiv. Die Ergebnisse der Befragung sind keine statistisch gesicherten Daten und damit auch nicht generalisierbar. Durch die Aussagen der Kinder zu den einzelnen Aspekten eines Angebotes können aber Erkenntnisse gewonnen werden, die in die anschließende Formulierung einer Handlungsempfehlung einfließen. Im Folgenden werden die Aussagen zunächst dargestellt und zusammengefasst.

6.1 Darstellung der Antworten zum Gestaltungsangebot

Alle Kinder konnten sich an gefertigte Produkte erinnern. Sechs der Kinder sind noch im Besitz ihrer Gipsarbeiten, obwohl das Angebot „Gips – Form und Abguss“ von keinem Kind als Lieblingsangebot ausgewählt wurde. Ähnlich verhält es sich mit den Flugobjekten, die noch von fünf Kindern aufbewahrt werden. Die Weihnachtskugeln und –sterne sowie die Arbeiten, die im Angebot „offene Werkstatt“ gestaltet wurden, sind noch bei vier Kindern vorhanden. Damit steht die Wahl des Lieblingsangebotes vermutlich in keinem Zusammenhang mit den angefertigten Produkten. Denn in der Abbildung 5 wird zudem

deutlich, dass den meisten Kindern die Angebotsstunde „offene Werkstatt“ besonders gut gefallen hat.

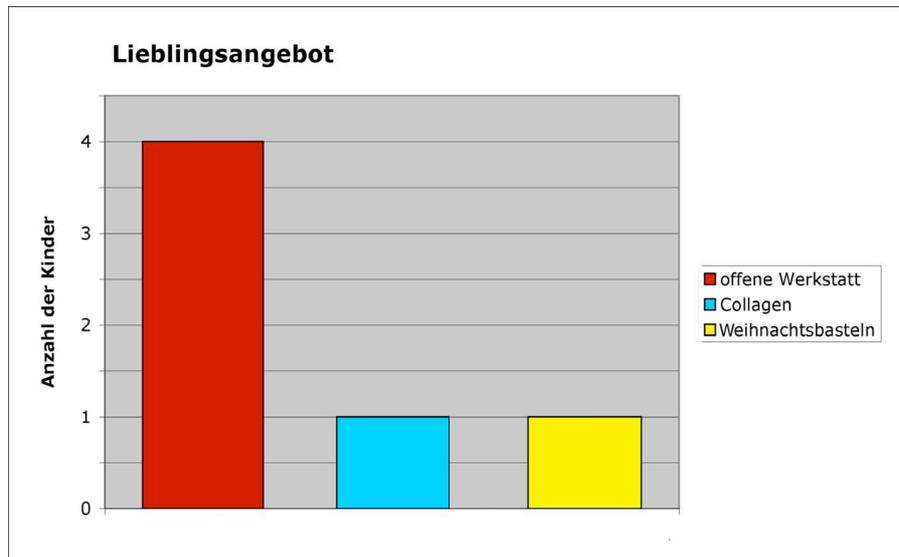


Abbildung 5 Angebotsstunden die besonders gut gefallen haben

Die Gründe warum Angebotsstunden generell gefallen werden in der Abbildung 6 ersichtlich.

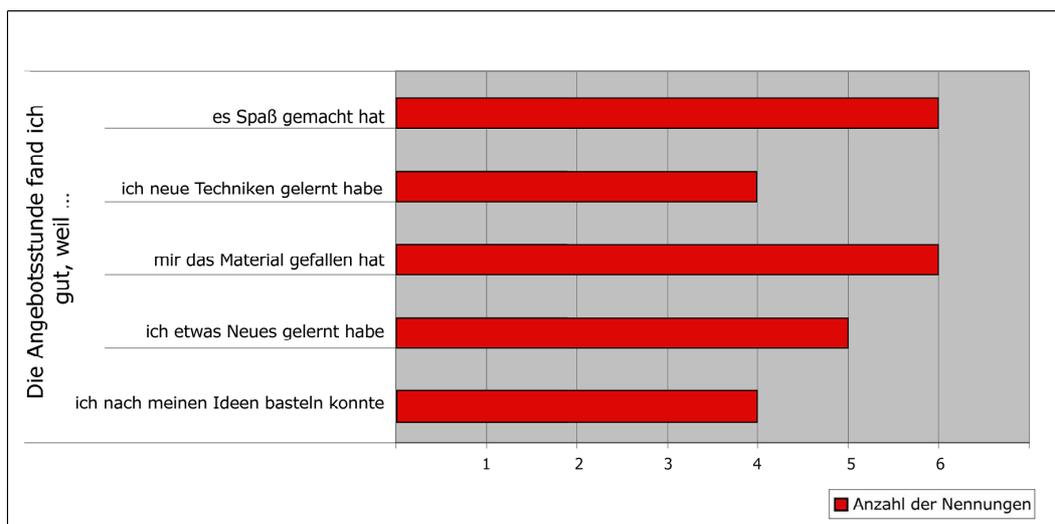


Abbildung 6 Aspekte, die ein Lieblingsangebot ausmachen

Zu den wichtigsten Aspekten, die ein Lieblingsangebot ausmachen, gehören nach Aussage aller sechs Kinder, dass es ihnen Spaß gemacht hat und ihnen das Material gefallen hat. Darüber hinaus ist es für fünf Kinder wichtig, etwas Neues zu lernen. Für vier der sechs Kinder trägt der Umstand, sich mit einer neuen Technik zu befassen und nach eigenen Ideen basteln zu können, dazu bei, eine Angebotsstunde zu mögen. Zusammenfassend lässt sich

sagen, dass besonders der Spaß an der Arbeit und die Auseinandersetzung mit Materialien gefallen hat. Auch der Aspekt, Neues erfahren zu wollen, wird hier deutlich.

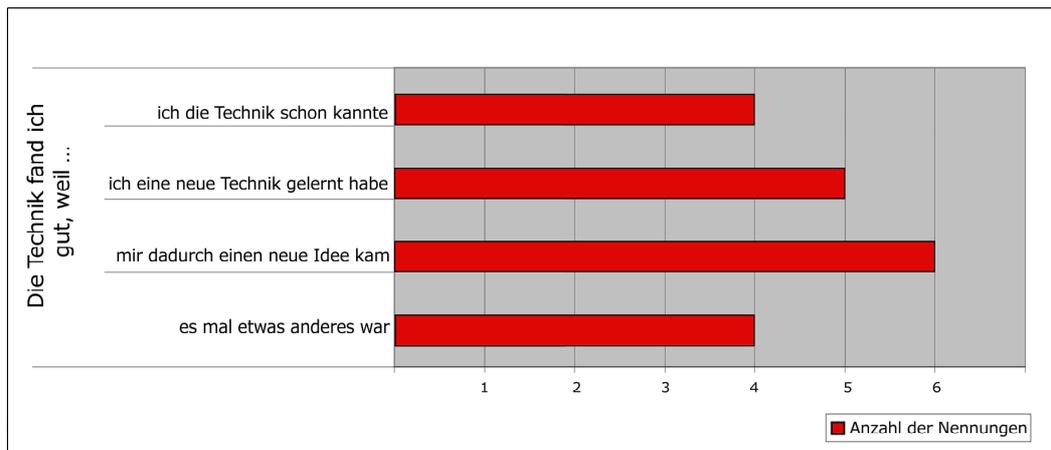


Abbildung 7 Gründe, warum eine Technik als gut befunden wird

Abbildung 7 gibt Angaben zu den Gründen wieder, warum die Kinder die Techniken ihres Lieblingsangebotes als positiv empfunden haben. Allen Kindern haben die jeweiligen Techniken gefallen, weil ihnen über die Auseinandersetzung damit eine neue Idee gekommen ist. Fünf Kindern gefällt es, eine neue Technik zu erlernen. Diese Aussage wird auch dadurch bestätigt, dass es für vier Kinder „mal etwas anderes war“. Es wird aber auch als positiv empfunden, wenn eine Technik bereits bekannt ist.

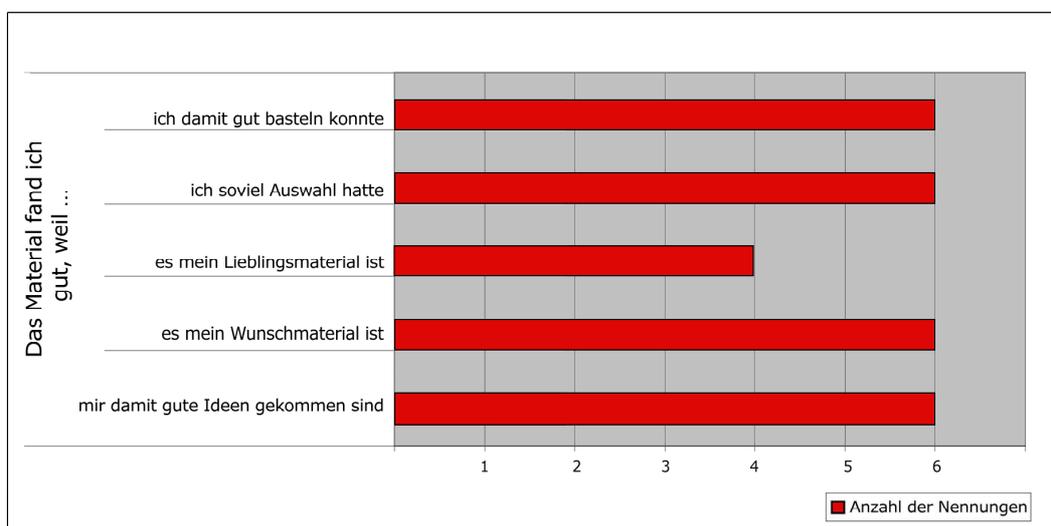


Abbildung 8 Gründe, warum ein Material als gut befunden wird

Die Antworten auf die Frage, warum den Kindern ein Material gefällt, zeigt die Abbildung 8. Für alle Kinder ist es entscheidend, dass sie mit dem zur Verfügung gestellten Material gut arbeiten können und ihnen eine große Auswahl angeboten wird. Außerdem ist das Material

wichtig, wenn es sich dabei um ein Wunschmaterial handelt und wenn es sie auf neue Ideen bringt. Für zwei Drittel der Kinder ist es wichtig, mit ihrem Lieblingsmaterial zu arbeiten.

Dass bei allen Kindern alle Aspekte für eine Angebotspräferenz wichtig sind, wird in der Abbildung 9 besonders deutlich. So ist es allen Kindern wichtig, dass sie nach ihren eigenen Ideen basteln und gestalten können. Sie finden es gut, an verschiedenen Orten und in kleinerer Gruppe zu arbeiten. Allen Kindern ist es gleichermaßen wichtig, neue Techniken wie auch neue Materialien ausprobieren zu können. Die Zeit zum Ausprobieren haben sie als ausreichend empfunden und sie schätzen es, nach ihren Wünschen gefragt zu werden.

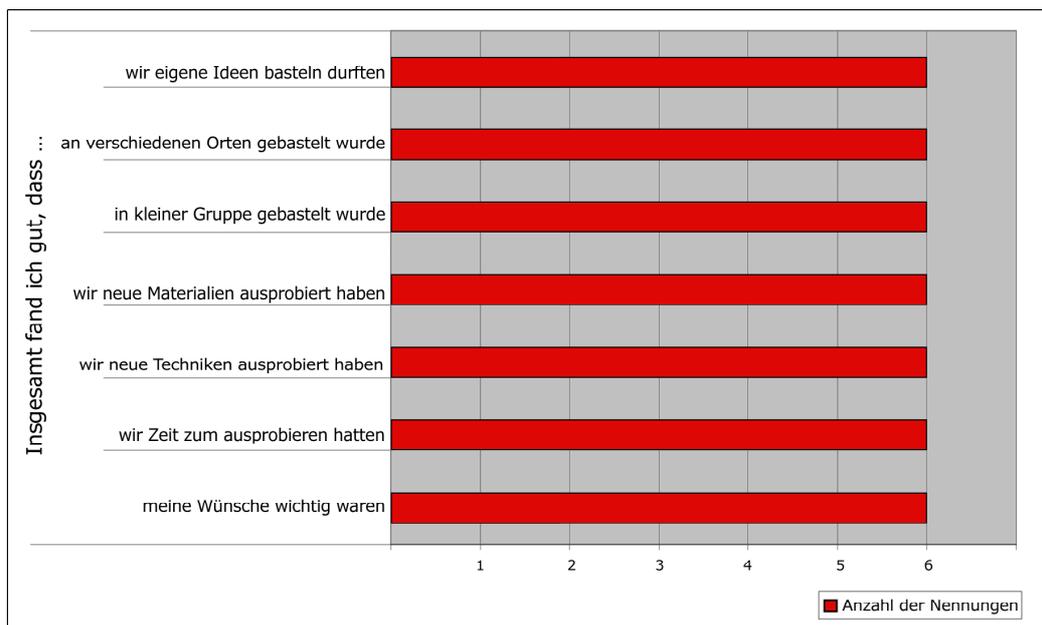


Abbildung 9 Aspekte, die für eine allgemeine Angebotspräferenz sprechen

Mit der Abbildung 10 zeigt sich, dass das Materialangebot nicht ausschöpfend zur Verfügung stand. Die Frage, ob sie noch mehr Material gebraucht hätten, beantworteten fünf Kinder. Dabei wird Holz besonders häufig genannt. Die Hälfte der Kinder gibt trotzdem an, nichts vermisst zu haben. Zwei der Kinder fehlten die anderen Vorschulkinder, „auch zum Spielen“. Ebenso viele Kinder hätten gern mehr nach Anleitung gebastelt. Auffallend ist, dass keinem Kind ein Werkraum oder Atelier fehlte. Es war für kein Kind ungewöhnlich, an vier verschiedenen Orten gebastelt und gestaltet zu haben und alle Kinder besonders gerne noch mehr ausprobiert hätten.

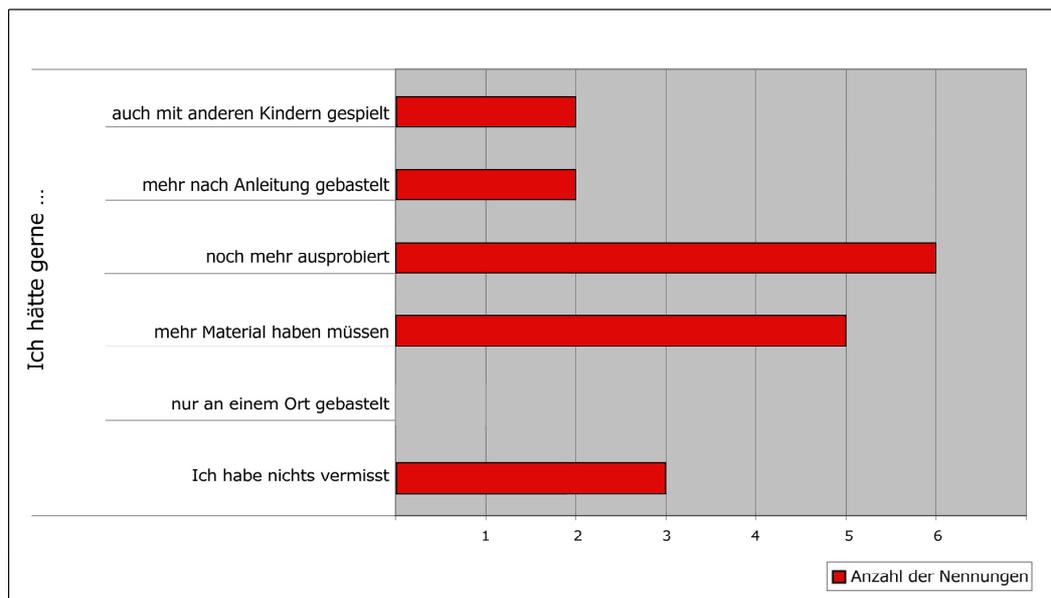


Abbildung 10 Was den Kindern in den Angebotsstunden gefehlt hat

Zum Abschluss der Befragung wurde den Kindern eine offene Frage gestellt. Diese bezieht sich auf ihre Vorstellungen darüber, wie sie ein Gestaltungsangebot ausrichten würden, wenn sie die Pädagogen wären. Dazu äußerten sich fünf Kinder. Die Hinweise lassen sich zu drei Gruppen zuordnen. Zum einen sind es Vorschläge, die Material und Technik in den Mittelpunkt stellen. So hätten zwei Kinder mehr aus „Papier, Zeitung, Pappe, Stoff und Schnee“ gebastelt. Ebenso viele Kinder würden insgesamt mit „mehr Material bauen“ und ein Kind gern „mal mit Elektrik und Kleister“. Zum anderen äußerten zwei Kinder konkrete Objektideen. Sie möchten „Schiffe und Flugobjekte“ herstellen. Zur Vorgehensweise meint ein Kind, „genauso“ wie die Angebotsleiterin vorzugehen. Ein weiteres Kind würde „mehr im Planschraum machen, weil dann die Sachen da trocknen können“. Und ein Kind würde es immer so ausrichten, wie „in der offenen Werkstatt“.

6.2 Ergebnisdiskussion – Teiluntersuchung II

Nach den Aussagen der Kinder lassen sich zusammenfassend einige Aspekte darstellen, die für das bildnerische Gestalten im Vorschulbereich von Bedeutung sind. So kann die „offene Werkstatt“ in dieser Teiluntersuchung als besonders beliebtes Angebot definiert werden. Das didaktische Prinzip der „offenen Werkstatt“ ähnelte dem der ästhetischen Werkstatt (s.a. Punkt 2.3.2). So sollten die Kinder in diesem Angebot ihren individuellen Neigungen und Begabungen nachgehen können. Für die Umsetzung eigener Ideen war es hier weder erforderlich, technische Verfahren zu beherrschen, noch war es nötig, die Materialien

sachgerecht zu verarbeiten. Dieses prozessorientierte Angebot bot den Kindern einen großen Spielraum für ihre Fähigkeit, sich ihre Welt durch selbstbestimmtes Ausprobieren zu erschließen und sich spielerisch-ästhetisch neuen Herausforderungen zu stellen (s.a. Punkt 1.6.1; 2.3.1). So gefällt es den Kindern auch, wenn sie auf Unbekanntes treffen und etwas Neues kennenlernen können. Dazu zählen neue Materialien und das Erlernen neuer Techniken. Eine große Materialauswahl und vielfältige Technikanwendungen inspirierte sie außerdem zu neuen Ideen. Auch die Teiluntersuchung II spiegelt das sinnliche Erkundungsverhalten, das Kinder im ästhetischen Verhalten, in Verbindung mit bildnerischen Mitteln und Verfahren, zeigen können (s.a. Punkt 1.5; 2.2).

Die Angebote haben außerdem gefallen, weil sie den Kindern Spaß bereiteten und ihnen Möglichkeiten geboten wurden, nach den eigenen Vorstellungen zu gestalten. „Spaß bereiten“ kann formal als „*Flow-Erleben*“³⁴ gedeutet werden (vgl. Malaka 2009, S. 69). Ein Flow-Erleben lässt vermuten, dass der Gestaltende seine Subjektivität und Individualität im Gestaltungsprozess erlebt, und deutet darauf hin, dass das Kind in seine gestalterischen Aktivitäten eintauchen konnte (s.a. Punkt 1.2; 2; 2.1; 2.2). Vermutet werden kann zudem, dass Kinder eine gemischte Anwendung neuer und alter Techniken bevorzugen. Die bekannten Werkzeuge und Techniken stellen dabei die Kontinuität dar, die sie zur Erkundung anderer Techniken ermuntert.

Durch die Aussagen der Kinder, was sie insgesamt an den verschiedenen Angeboten gut fanden (s.a. Abb. 9), lässt sich festhalten, dass die Umsetzung des Gestaltungsangebotes den Bedürfnissen der Kinder entgegengekommen ist. Zum einen konnten sie nach ihren eigenen Ideen basteln und gestalten, zum anderen auch neue Techniken und neue Materialien ausprobieren. Das Arbeiten in einer kleineren Gruppe und an unterschiedlichen Orten hat den Kindern gefallen. Nur eins der Kinder hat den Wunsch geäußert, mehr im Planschraum zu arbeiten – und kein Kind hat einen fest zur Verfügung stehenden Raum vermisst. Diese Aussage wird auch dadurch bestätigt, dass kein Kind nur am selben Ort gestalten möchte. Die Ergebnisse zeigen auch, dass der Bedarf der Kinder an bildnerischen Mitteln mit diesem Angebot nicht gedeckt werden konnte. Zudem variieren Materialwünsche je nach Institution (s.a. Punkt 2.1.1). In dieser Gruppe äußerten sich diese als Wunsch nach mehr Holz. Die hier

³⁴ Flow-Erleben ist ein Phänomen innerhalb der Diskussion um Kreativität. Dabei geht es um einen besonderen Zustand des Handelnden. Dieser Zustand erlaubt es konzentriert und entspannt an etwas zu arbeiten und dabei ablenkende oder störende Reize aus dem Bewusstsein ausblenden zu können, einhergehend mit einem veränderten Zeitgefühl (vgl. Malaka, 2009).

befragten Kinder haben zwar die Möglichkeit, mit den Materialien des Waldes zu hantieren, aber das hier gemeinte Holz, in Form von Leisten und Brettern, steht ihnen eher selten zur Verfügung. Zum Schluss sei noch angemerkt, dass es auch zwei Kinder gab, die trotz der großen Vorliebe zum freien Gestalten gerne noch mehr nach Anleitung gebastelt hätten.

7 Teiluntersuchung III – Interview mit zwei Kindern

Als geeigneter Raum für das Leitfadenterview wurde der Planschraum gewählt. Er ist ruhig und den Kindern bekannt. Das Interview dauerte insgesamt 50 Minuten. Das in dialogischer Form geführte Interview wurde mit zwei Kindern gleichzeitig durchgeführt und wörtlich transkribiert. Die Übertragung erfolgte in Schriftdeutsch. Unvollständige Wörter wurden ergänzt (s.a. Anhang 3). Zum Zeitpunkt des Interviews ist das Mädchen sechs Jahre alt und der Junge 5,8 Jahre. Laurin und Kiara³⁵ erfüllen alle Kriterien für das Interview (s.a. Punkt 4.5). Von ihrer Pädagogin wird Laurin als aufgeschlossen und lebhaft beschrieben. Auf Fragen antwortet er gerne ausführlich. Kiara ist ebenfalls aufgeschlossen, aber in ihrem Gesamtverhalten scheint sie ruhiger und zurückhaltender zu sein. Im Verlauf des Interviews nimmt ihre Zurückhaltung zu, während Laurins Redefluss weiter anhält. Beide Kinder wirken während des gesamten Gesprächs entspannt, locker, konzentriert und motiviert. Außerdem wirken sie stolz darauf, dafür ausgewählt worden zu sein. Die Motivation der Kinder steigerte sich, wenn sie sich mittels der Erinnerungsfotos zu einer Frage äußern konnten und ein bildhafter Bezug hergestellt wurde. Vermutlich führte der Umstand, dass sich die Kinder und die Interviewerin bereits kennen, zu der vertrauensvollen Atmosphäre während des gesamten Gesprächsverlaufes. Dies zeigte sich auch darin, dass die Kinder sich trauten, bei unverständlichen Fragen nachzuhaken oder daran, dass Instruktionen kommentiert wurden (s.a. Anhang 3). Außerdem handelte es sich um kein „heikles“ Thema, dem sie zurückhaltend oder ängstlich begegnen mussten (vgl. Heinzel, 1997).

7.1 Darstellung der Aussagen zum Gestaltungsangebot

Die Auswertung des geführten Interviews erfolgt an dieser Stelle in verkürzter Form. Für die Auswertung der qualitativen Daten wurde das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) gewählt. Berücksichtigt wurden dafür Gesprächsanteile des Interviews, die im Kontext des “Angebotes zum bildnerischen Gestalten” stehen (s.a. Anhang 3). Im ersten

³⁵ Die Namen wurden geändert.

Schritt wurde das Textmaterial, das zusammengefasst werden soll, bestimmt. In einem anschließenden Schritt wurden für die Paraphrasierung die nicht oder wenig inhaltstragenden Textbestandteile gestrichen. Die verbliebenen Textanteile wurden anschließend in eine einheitliche Sprachebene übersetzt und in eine grammatikalische Kurzform transformiert. Im zweiten Schritt wurden die Paraphrasen verallgemeinert. Inhaltsgleiche und über das Material verstreute Paraphrasen wurden zusammengefasst. Das Zusammenfassen führte zu Kategorien, die dahin gehend überprüft wurden, das Ausgangsmaterial repräsentieren zu können (vgl. Mayring, 2010). Auf eine detaillierte Auswertung und Darstellung der bei der Auswertung eingesetzten methodologischen Verfahren muss an dieser Stelle aus Platzgründen verzichtet werden. Die Erkenntnisse aus dieser explorativ angelegten Untersuchung beziehen sich zudem auf den Einzelfall und nicht auf die Generalisierbarkeit (s.a. Punkt 4.4).

Gründe, warum Angebote gefallen haben

Die Erinnerungsfotos waren für die Kinder während des gesamten Interviews sichtbar. Während des Gesprächsverlaufs wurden diese von beiden Kindern immer wieder als Hilfe und zur Veranschaulichung ihrer Erfahrungen genutzt. Auf die Frage, welches Angebot ihnen besonders gut gefallen hat, wurde ein Angebot von beiden Kindern ausgewählt.

„ ...die offene Werkstatt war mein Bestes.“ „Das fand ich toll (offene Werkstatt).“

Außerdem haben beide Kinder auch an allen anderen Angeboten Gefallen gefunden. Dies zeigte sich in konkreten Äußerungen oder dadurch, dass beim Nachfragen auf die jeweiligen Erinnerungsfotos gezeigt wurde. Eine Präferenz für ein bestimmtes Angebot lässt sich nicht eindeutig ermitteln.

„ ...ich sage einmal, was mir gut gefallen hat, [...] das, [...] das mit dem Ton, [...] das ist Gips, [...] das Buch, das ich gemacht hab, [...] die Sterne, die Zwiebel, [...] also mit Eis das fand ich auch schön [...] und das Boot das fand ich lustig, [...] offene Werkstatt genau gleich.“

Die Angebote haben den Kindern gefallen, weil sie selbstbestimmt bekannte und neue Techniken ausprobieren, kombinieren und erlernen konnten.

„ ...die offene Werkstatt fand ich toll, weil (ich eine) neue Technik ausprobiert habe und (weil ich) das kann.“ „Weil man da alles benutzen konnte.“

Auch das Vorhandensein von seltenem, neuem, schönem und beliebtem Material ist wichtig, um Gefallen an einer Angebotsstunde zu finden.

„ ...und andere Sachen dabei waren, [...] das gibt's bei uns nicht zu Hause.“ „ ...ich finde die blaue Farbe schön (Bastelpapier)“ „ ...und Ton finde ich gut, wenn ich irgendwas Flüssiges anfasse, erst einmal knete.

Neben dem Spaß und der Freude am Gestalten und Erschaffen hat es den Kindern gefallen, Neues und Irritierendes kennenzulernen.

„ ...weil ich dieses Heft gebastelt habe, [...] weil mit dem Ei (Gips) fand ich das [...] toll [...] und auch richtig schön. [...] Malen finde ich gut, weil man da so ein Haus malen kann oder [...] richtig tolle Sachen macht.“ „ ...also, weil es ganz anders aussieht und weil ich es noch nie gemacht habe (Collagen). Gips auch, weil ich das noch nie gemacht habe.“

Vor- und Nachmachen

Auch das Vor- und Nachmachen war für die Kinder ein wichtiger Bestandteil des Gestaltungsangebotes. Es gefällt ihnen, weil sie dadurch eine neue Technik ohne Umwege erlernen können. Gerade im Zusammenhang mit dem „Weihnachtsbasteln“ (s.a. Punkt 4.2.2) erwähnten die Kinder, dass die neue Technik gut nachvollziehbar war, eigenes Vorwissen und eigene Ideen eingebracht werden konnten und der Zeitpunkt des Bastelns selbst bestimmt werden konnte.

„ ...wenn du uns das nicht vorgemacht hättest weiß ich nicht, wie das geht, dann macht man da irgendwas falsch.“ „ ...weil du uns das beim Stern vorgemacht hast [...] konnten wir das nachmachen.“ „ ...und dann muss [...] man nicht, wenn man das falsch macht neu anfangen.“ „ ...aber das war dann auch ganz schön schwierig, das dann aufzuplustern.“

Durch die Wissenserweiterung, die Weitergabe von Wissen und den Stolz auf ein schönes Endprodukt fühlten sie sich zudem kompetent.

„ ...weil, dann habe ich Julia geholfen und deswegen wusste ich schon ein bisschen, wie man das macht.“ „ ...und weil es schön aussah.“ „ ...wenn du uns nur einmal was vorzeigst, was richtig Tolles, dann weiß ich wie das geht [...] und das finde ich richtig toll.“

Auch wenn das Nachmachen gut gefällt und anders geartet ist als das eigene Ausprobieren, lassen sich die Kinder gerne darauf ein. Gründe dafür sind ihre Erfahrungen, dass dabei etwas Neues entstehen und gelingen kann.

„Ich fand [...] die Schiffe, die wir da gebaut haben, ganz gut und dass wir diese Eiskugeln mal ausprobiert haben, das finde ich immer gut, wenn man alles einmal ausprobiert, weil was vielleicht gelingen würde, wenn es nicht gelingen würde, versucht man was anderes.“

Unzufriedenstellendes

Auf die Frage, was den Kindern nicht so gut gefallen hat, äußerten beide Kinder zunächst, dass ihnen alles gefallen hat. Lediglich beim „Weihnachtsbasteln“ fehlte es ihnen an Material, wodurch vermutlich auch die Entwicklung der eigenen Ideen eingeschränkt wurde. Denn in diesem Zusammenhang wird die „offene Werkstatt“ mit dem größten Material- und Verfahrensangebot erwähnt (s.a. Punkt 4.2.2). Ferner fehlten Wunschmaterialien für die Ausführung einer eigenen Idee.

„ ...das war, [...] bei den Sternen. [...] da hattest du zwei Sachen, man durfte, da hast du nichts anderes als Zwiebeln und Sterne.“ „ ...drei Sachen, das gefällt mir, aber was ich gut fand, die offene Werkstatt.“ „Ich hab mir bei diesem hier (Weihnachtsbasteln), [...] gewünscht, dass hier da bei dem noch [...] Knöpfe gab.“

Vor- und Nachteile beim Gestalten in einer kleinen Gruppe

Die interviewten Kinder können einmal wöchentlich auch an einem anderen Gestaltungsangebot teilnehmen. Dieses findet im Wald statt und ist für die gesamte Vorschulgruppe mit 20 Kindern ausgerichtet. Im Unterschied dazu wird das Arbeiten in der kleinen Gruppe von den Kindern als vorteilhafter empfunden, weil die Arbeitsatmosphäre ruhiger ist, ihnen mehr Platz und besseres Material zum Arbeiten zur Verfügung steht. Außerdem wird das Gestalten durch die Witterungsverhältnisse nicht einschränkt.

„ ...weil bei der Bastelgruppe gibt es ganz andere Sachen.“ „ ...weil da war es dann ruhig und ...nicht so voll [...] und mir macht das im Winter mehr Spaß, wenn man drin bastelt, [...] weil Winter ist [...] kalt, [...] dann friert man bei der Arbeit [...] und kann nicht basteln, weil [...] (dabei) muss man ja [...] still sein, beim Basteln, das ist dann nicht gut.“

Das Arbeiten in der großen Gruppe wird vor allem deshalb geschätzt, weil ihnen dort mehr Freunde zur Auswahl stehen. So wird es auch als nachteilig von den Kindern empfunden, wenn andere Vorschulkinder zum Bauen und Spielen vermisst werden.

„ ...da habe ich mehr Freunde.“ „ ...ich hab manchmal Luisa vermisst.“ „ ...und ich hab Steffi vermisst. Weil ich mit Steffi immer spiele.“ „ ...nur sechs, das fand ich auch ganz gut. Aber wenn wir mit allen was gebaut haben, dann konnte ich mit irgendjemand so was zusammen bauen und das fand ich auch ganz toll.“

Die Kinder konnten ihr Zeitempfinden beim Arbeiten in der kleinen Gruppe nur schwer einzuschätzen.

„Hier [...] haben wir mehr Zeit oder weniger, ich überlege gerade. Ich glaube hier ein bisschen weniger oder?“

Die Frage ob es sein kann, dass sich die Zeit zu sechst kürzer anfühlt, weil sie schneller vergeht, bejahten beide Kinder.

„Ja, weil wir nutzen mehr Zeit [...] und wir nehmen uns mehr Zeit und schon [...] klingelt der Wecker. [...] und weil wir dann dachten, mehr Zeit miteinander [...] also, ich sag mal so, dann braucht man richtig viel Zeit und schon klingelt der Wecker.“

Angeegnetes weiter ausführen und entwickeln

Zwei Angebote wurden auch zu Hause weiter geführt. Ein Unterschied zwischen den Möglichkeiten zum Basteln zu Hause oder beim Gestaltungsangebot wurde von den Kindern nicht empfunden.

„ ...also bei den Gips hab ich ein bisschen weitergemacht, ich hab da was reingefüllt ...und dann trocknet und da hab ich jetzt was reingekratzt [...] da ist was entstanden.“
„ ...hab's nachgemacht (Collagen), [...] genau an dem Tag, [...] das da hab ich dann zu Hause weitergemacht.“ „ ...wir machen (zu Hause) ähnliche Sachen.“

Angebotsende

Die Frage, ob es für die Kinder in Ordnung ist, dass dieses Gestaltungsangebot nun vorüber sei, beantworteten die Kinder uneindeutig.

„Ja, war aber auch schön.“ „Also ich finde es ein bisschen gut, äh, nicht so gut.“ „Ich finde es auch nur ein bisschen gut.“ „ ...am besten hätte ich noch ganz viel weitergemacht.“

7.2 Ergebnisdiskussion – Teiluntersuchung III

Die Präferenzen für ein Angebot variieren und verändern sich deutlich. So scheinen den Kindern subjektorientierte Angebote, wie die „offene Werkstatt“, genauso wichtig zu sein wie sachorientierte Angebote (s.a. Punkt 4.2). Damit zeigen diese Kinder, die sich im Übergang zur Schule befinden, ggf. bereits ein Bedürfnis nach produktorientierten Arbeitsweisen. Dass ihnen das Vor- und Nachahmen gut gefällt, wurde besonders deutlich mit dem Angebot „Weihnachtsbasteln“ (s.a. Punkt 4.2.2). Für die Kinder war es angenehm, sich mit der Hilfe eines Erwachsenen der Herausforderung stellen zu können, eine unbekannte Technik „ohne Umwege“ zu erlernen (s.a. Punkt 2.3.1). Das Angebot „Weihnachtsbasteln“ zeichnete sich dadurch aus, dass es präzise vermittelt wurde und den Kindern trotz klar vorgegebenen

Arbeitsschritten ein gewisser Spielraum in der Ausführung und Weiterführung erhalten blieb (s.a. Punkt 3.1). Ferner zeigte sich hier ein Kompetenzzuwachs durch die Weitergabe des erworbenen Wissens sowie Freude und Stolz, über ihr Können ein „schweres“ Endprodukt herstellen zu können (s.a. Punkt 3.3.3).

Das Vor- und Nachmachen steht für die Kinder in keiner Konkurrenz zum Entwickeln eigener Ideen. Denn auch das Ausprobieren gefällt beiden Kind gut, weil es dabei zum Einlassen auf Neues und Unbekanntes kommt, sie nach eigenen Problemlösungen suchen können und die Zuversicht haben, dass beim Ausprobieren auch immer etwas gelingen kann. Das Ausprobieren fördert zudem die Entscheidungsfähigkeit sowie das Imaginieren und Probehandeln, wodurch ein Stück Welt konstruiert und gleichzeitig Wirklichkeit angeeignet wird (s.a. Punkt 2.1.2; Anhang 3).

Auch in der Teiluntersuchung III wurde noch einmal deutlich, dass Angebote gefallen, wenn bekannte und neue Techniken ausprobiert, kombiniert und erlernt werden können und das Material ansprechend sowie in ausreichender Weise vorhanden ist (s.a. Punkt 2.1.3). Zudem befürworten die Kinder erneut, dass sie gerne selbstbestimmt in Bezug auf das Material, die Technik und ihre Ideen arbeiten. Angebote gefallen den Kindern, wenn sie Abwechslung bieten und die Auseinandersetzung mit Neuem, Bekanntem und Irritierendem beinhalten (s.a. Punkt 2.1.1). Somit spiegelt auch die Teiluntersuchung III das sinnliche Erkundungsverhalten, das Kinder im ästhetischen Verhalten, in Verbindung mit bildnerischen Mitteln und Verfahren, zeigen können (s.a. Punkt 1.5; 1.6; 2.2; 2.3.1).

Aber auch der Spaß und die Freude am gestalterischen Handeln waren für die Kinder erneut wichtige Bestandteile des Gestaltens. Gerade das in der Teiluntersuchung III festgestellte „Zeitmangelempfinden“ lässt vermuten, dass die Kinder Flow-Zustände erlebten und versunken in ihre gestalterischen Aktivitäten eintauchen konnten (s.a. Punkt 1.2; 2.1; 2.2; 2.3.2; 6.2). Ein „abruptes“ Unterbrechen des Gestaltens ließe sich ggf. durch ein noch früheres Ankündigen des Endes einer Angebotsstunde verhindern. Sinnvoller wäre es allerdings, wenn intensive und konzentrierte Gestaltungsprozesse nicht unterbrochen werden müssten. Dafür sollten Gestaltungsangebote allerdings nicht nur temporär stattfinden (s.a. Punkt 8.2).

8 Fazit, Handlungsempfehlung und Schlussbemerkung

Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zusammengefasst, bewertet, Handlungsempfehlungen zum bildnerischen Gestalten mit Kindern formuliert, Schlussfolgerungen gezogen und weiterer Forschungsbedarf geklärt.

8.1 Fazit zur Theorie

Ein Grund für die Länge dieser Bachelorarbeit ist, dass im Vorfeld nicht abzuschätzen war, dass sich das Ästhetische sowie das bildnerische Gestalten, auch für die Fachwelt, in einem sehr breiten, verwirrenden Spektrum bewegen (vgl. Aissen-Crewett, 2000; vgl. Mattenklott, 2004). Für eine Positionierung innerhalb der vorliegenden Arbeit war es deshalb nötig, sich ausführlich mit diesen Begriffen zu befassen und die wichtigsten Positionen aufzuzeigen. Bezogen auf die Ästhetik schließt sich die Autorin dem Pragmatismus an, denn demnach sind Kinder, anders als im Idealismus, zu ästhetischen Erfahrungen fähig. In Bezug auf das bildnerische Gestalten bedeutet dies, dass Kindern durch eine zwanglose, beiläufige und selbstverständliche Präsenz von Kunst ein subjektiv bedeutsamer Zugang ermöglicht werden sollte (s.a. Punkt 1).

Besonders aufschlussreich ist Aissen-Crewetts (2000) Theorie zur ästhetisch-aisthetischen Erziehung. In diesem Konzept gelingt es, das ästhetische Verhalten von Kindern und die Elemente des bildnerischen Gestaltens miteinander zu vereinen. Das sinnliche Wahrnehmen ist hier das Streben nach Selbstentfaltung, aktive und kritische Auseinandersetzung mit der wahrgenommenen Welt und die Erweiterung der Subjektivität, auch im Hinblick auf gesellschaftliche Bezüge. Verdeutlicht wird ferner, dass es sich bei der Herausbildung ästhetischer Erfahrungen nur um eine Steigerung des ästhetischen Verhaltens handeln kann. Denn ästhetische Erfahrungen sind nicht planbare persönliche Vorgänge, die sich der Erziehung entziehen. Angebote zum bildnerischen Gestalten können ästhetische Erfahrungsprozesse deshalb auch immer nur initiieren (s.a. Punkt 1.3; 1.4; 2; 2.3) (vgl. Aissen-Crewett, 2000).

Kapitel 1.6 verdeutlicht, dass sich das ästhetische Verhalten nicht nur auf das bildnerische Gestalten beschränkt, sondern viele Tätigkeiten und Felder umfasst. Gerade im Spiel, im Umgang mit der Umwelt und in der Natur finden Kinder unendlich viele Möglichkeiten, ästhetisch aktiv zu werden. Auch das bildnerische Gestalten hält viele Möglichkeiten zur

ästhetischen Auseinandersetzung bereit, wenn die Gestaltungsvorhaben das Potential in sich tragen, ästhetische Erfahrungen der Subjektivität hervorzubringen. Damit wird deutlich, dass das bildnerische Gestalten eine Möglichkeit ist, das ästhetische Verhalten von Kindern fördern, bewahren und wecken zu können. Denn generell ist unter beiden Begriffen ein sinnliches Wahrnehmen und Handeln zu verstehen, das einen emotionalen wie auch kognitiven Umgang mit der gegenständlichen und personellen Umwelt beinhaltet (s.a. Punkt 1, 5; 2; 2.1; 3.5.2).

Für die Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben und die Erweiterung ihrer Kompetenzen brauchen Kinder die Möglichkeit, sich in der Welt positionieren zu können. Durch ihr ästhetisches Verhalten befinden sich Kinder bereits von Geburt an in einem Prozess der Selbstbildung, sie konkretisieren und erweitern selbsttätig ihr Umfeld und ihre Fähigkeiten durch ästhetische Erfahrungen. Ästhetische Erfahrungen, ob durch das bildnerische Gestalten oder im Spiel usw. gewonnen, führen zu einem eigenen Weltverhältnis und dienen der Aneignung, Verarbeitung und Darstellung von Lebensgeschehen. Dieser Vorgang ist als ein fortwährender Bildungsprozess zu verstehen, den es zu unterstützen gilt (s.a. Punkt 1.2; 1.5). Kinder verfügen über eine ursprüngliche Lust am praktischen Arbeiten und Gestalten. Die Ausbildung handwerklicher Fähigkeiten und Fertigkeiten ist für Kinder eine entwicklungspsychologisch begründete Methode, sich aktiv und selbstbestimmt mit der Wirklichkeit auseinanderzusetzen (vgl. Sievert, 2005). Das bildnerische Gestalten steht somit in engem Bezug zur kindlichen Neugierde, ihrem Wissensdurst und inneren Erleben.

Auf welche Weise Kinder sich ästhetisch verhalten, ist abhängig vom Lebensumfeld, den individuellen Voraussetzungen, den Umwelterfahrungen und den entwicklungspezifischen Möglichkeiten. Altersgemäße Lernangebote zum bildnerischen Gestalten sollten sich deshalb immer an den Interessen der Lernenden orientieren. Denn erst das interessen geleitete Lernen ermöglicht einen motivierten Umgang mit ästhetischen Objekten (s.a. Punkt 2.1.1). Ferner bedarf es eines breiten Materialangebots, denn auch die Materialauswahl beeinflusst die Entwicklung des ästhetischen Verhaltens. Material in diesem Sinne ist mehr als eine stoffliche Substanz, denn es gibt Handlungsstrukturen vor, die wiederum mit Erfahrungspotenzialen und Bedeutungszuweisungen verbunden sind. Außerdem wird es Kindern erst durch eine große Auswahl an bildnerischen Mitteln möglich sein, Vorlieben bzw. Interessen für bestimmte Materialien entwickeln zu können (s.a. Punkt 2.1.3; 3.4.2).

Eine gelingende individuelle Förderung in Gestaltungsprozessen erfordert neben den bereits genannten Punkten, unterstützenden Arbeitsweisen und angemessenen Räumen auch eine fördernde professionelle Begleitung. Denn das intrinsisch-motivierte bildnerisch-ästhetische Verhalten kann leicht gestört werden. Buschkühle (2005) fordert in diesem Zusammenhang, dass Fachkräfte, die die Kinder dabei begleiten, über die Fähigkeit verfügen müssen, künstlerisch denken zu können. Auf Grundlage der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit wird diese Forderung unterstützt. Denn für die Umsetzung der Ziele einer ästhetisch-aisthetischen Erziehung ist es erforderlich, dass auch die Begleiter über Fähigkeiten wie Wahrnehmungssensibilität, Kontextreflexion und das imaginative Denken verfügen. Begleitende Fachkräfte müssen Möglichkeiten und Erfordernisse erkennen können, die Kinder zu eigenen Werkprozessen führen (s.a. Punkt 2.3.4; 3.4.2). Ferner sind Gestaltungen die Transformation von sensibler Wahrnehmung, dem Denken in Zusammenhängen und der Fähigkeit zur Vorstellungsbildung (s.a. Punkt 2.1.2), denen mit Verständnis, Achtung und Wertschätzung begegnet werden muss. Folglich ist das bildnerische Gestalten ein besonderes Lernprinzip, das zum einen eine inhaltliche Auseinandersetzung mit der Persönlichkeitsbildung verbindet und zum anderen demokratische Fähigkeiten wie die Selbstbestimmung und Freiheit zum Ziel erklärt (vgl. Buschkühle 2005).

Im Kapitel 3 wird das breite Spektrum deutlich, in dem sich das bildnerische Gestalten im institutionellen Kontext bewegen kann. Nicht nur dass sich Kita und Schule in der Vermittlung von Lerninhalten unterscheiden, auch in der Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher zeigen die einzelnen Bundesländer starke Unterschiede in ihren Schwerpunktsetzungen. Kapitel 3.3-3.5 stellt drei Auffassungen zur Umsetzung der Inhalte des bildnerischen Gestaltens dar, die den Vorschulbereich in der Kita und in der Schule repräsentieren können. Trotz der Unterschiede beschreiben alle drei als zentralen Kern die Förderung und Entwicklung der Wahrnehmungs-, Empfindungs- und Ausdrucksfähigkeiten von Kindern.

Die Hamburger Bildungsempfehlungen verdeutlichen zu diesem Bildungsbereich, dass eine genaue Beobachtung des Kindes im Gestaltungsprozess für eine Förderung durch die pädagogischen Fachkräfte sehr bedeutsam ist. Die Zieldefinierung für das bildnerische Gestalten steht hier mit dem Erwerb bestimmter Kompetenzen in Verbindung. Welche Kompetenzen durch bestimmte Aktivitäten gefördert und unterstützt werden können, ist gut

dargestellt. Die Ausführungen zur Umsetzung der Inhalte wirken jedoch wie eine Aufzählung möglicher Praxisideen. Es bleibt fraglich, ob ein solcher „Ideenkatalog“ für die Umsetzung einer ästhetisch-aisthetischen Erziehung hilfreich und ausreichend sein kann. Die Reggio-Pädagogik hingegen stellt das bildnerische Gestalten als ein individuell ausgeprägtes Bedürfnis von Kindern dar, dem mit einer entsprechenden Vielfalt begegnet werden sollte. Um die Interessen und Vorlieben herausfinden zu können, stehen den Kindern neben einer breiten Materialauswahl auch Ateliers mit professioneller Atelierbegleitung zur Verfügung. Außerdem wird in den Überlegungen zur praktischen Umsetzung deutlich, dass sich gestalterische Aktivitäten nicht in jeder Institution auf gleiche Weise entwickeln können, sondern immer in Bezug zum jeweiligen System. Dem Lehrplan der Schweizer Volksschule gelingt es, die Lerninhalte des bildnerischen Gestaltens unmissverständlich und klar zu beschreiben. Zu den wichtigsten Unterrichtszielen zählt der Erwerb der Bildsprache und damit die bedeutsame Fähigkeit, Informationen gezielt und sinnvoll auswählen zu können, auch um sich einer Manipulation oder Reizüberflutung entziehen zu können. Damit wird ein Zusammenhang von Kunst, Alltag und späterem Leben hergestellt. Diesem Lehrplan gelingt es m.E. zudem, individuelle Vorlieben und Interessen von Kindern mit dem Fach Kunst zu vereinen.

8.2 Fazit zur Praxisforschung und Handlungsempfehlung

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen im Vergleich zu den theoretischen Ausführungen eine Reihe von Übereinstimmungen, aber auch Überraschungen. Zunächst sei angemerkt, dass nicht zur Diskussion steht, ob das Untersuchungsangebot zu ästhetischen Erfahrungen führte. Denn wie bereits oben angeführt, können ästhetische Erfahrungsprozesse nur initiiert werden. Ob eine Angebotsstunde auch zu ästhetischen Erfahrungen führt, ist weder beeinflussbar noch sicher beobachtbar oder messbar. Ziel des Gestaltungsangebotes war es herauszufinden, was Kinder aus ihrer Perspektive zum gestalterischen Tun anregt, zu Aktivität auffordert und infolgedessen ihr ästhetisches Verhalten weckt, fördert und bewahrt.

In der Kombination erwiesen sich die drei Teiluntersuchungen als erkenntnisreich. So zeigen bereits die Ergebnisse der Teiluntersuchung I, dass die Kinder über ein breites Material- und Technikinteresse verfügen. Sie basteln und gestalten überwiegend lieber frei als nach Vorlage, nahezu täglich, gerne draußen und vorwiegend, weil sie Lust dazu haben. Ihre Gestaltungsideen entwickeln sie aus sich heraus oder durch andere Menschen (s.a. Punkt 5.2).

Die wesentlichen Ergebnisse der Teiluntersuchung II ergeben, dass die „offene Werkstatt“ hier das beliebteste Angebot der gesamten Reihe war. Vermutlich hat es den Kindern gut gefallen, weil die „offene Werkstatt“ dem didaktischen Prinzip der ästhetischen Werkstatt ähnelte (s.a. Punkt 2.3.2). Damit bot dieses Angebot den Kindern einen großen Spielraum für ihre Fähigkeit, sich ihre Welt durch selbstbestimmtes Ausprobieren zu erschließen und sich spielerisch-ästhetisch neuen Herausforderungen zu stellen (s.a. Punkt 1.6.1; Anhang 2.9). Die breite Materialauswahl und Technikanwendungen dienten ihnen zudem als Inspirationsquelle für neue Ideen. Außerdem bereitete ihnen dieses Angebot Spaß. Nach Aussage der Kinder gefiel den Kindern das gesamte „Angebot zum bildnerischen Gestalten“, weil generell nach eigenen Ideen gebastelt und gestaltet werden durfte und sie neue Techniken und neue Materialien ausprobieren und kennenlernen konnten. Auch das Arbeiten in einer kleineren Gruppe und an unterschiedlichen Orten hat ihnen gut gefallen. Die Ergebnisse zeigen aber auch, dass der Bedarf der Kinder an bildnerischen Mitteln mit diesem Angebot nicht gedeckt werden konnte (s.a. Punkt 6.2). Es erwies sich als Vorteil, die Interessen und Vorlieben der Kinder vor der Konzeption des Gestaltungsangebotes zu ermitteln (s.a. Punkt 5.2). Denn es kann vermutet werden, dass die Ausrichtung des „Angebotes zum bildnerischen Gestalten“ von den Kindern positiv bewertet wurde, weil durch die Informationen aus der Teiluntersuchung I deutlich wurde, dass ein Schwerpunkt in der Ausbildung von Sachkompetenzen zu legen war und ein abwechslungsreiches und breit angelegtes Material- und Technikspektrum zur Verfügung gestellt werden sollte. Zusätzlich wurden begünstigende Räumlichkeiten und gute zeitliche Bedingungen geschaffen. Auch auf eine individuelle Förderung und ein gut kooperierendes „kreatives Feld“ wurde geachtet (s.a. Punkt 1.1; 2.1.2; 4.2.3; 4.5).

Die gemeinsamen Ergebnisse der Teiluntersuchungen II und III zeigen, dass den Kindern Angebote gefallen, wenn bekannte und neue Techniken ausprobiert, kombiniert und erlernt werden können und das Material ansprechend sowie in ausreichender Weise vorhanden ist (s.a. Punkt 2.1.3). Zudem betonen die Kinder, dass sie gerne selbstbestimmt in Bezug auf das Material, die Technik und ihre Ideen arbeiten. In der Teiluntersuchung III gefielen Angebote außerdem, wenn sie neben der Auseinandersetzung mit Neuem und Bekanntem auch Irritierendes beinhalten (s.a. Punkt 2.1.1). Aufschlussreich sind auch die weiteren Ergebnisse der Teiluntersuchung III. So variieren hier überraschenderweise, anders als in der Teiluntersuchung II, die Präferenzen für ein Angebot deutlich. Hier zeigte sich bei

vertiefender Nachfrage, dass den Kindern subjektorientierte Angebote (offene Werkstatt), genauso wichtig waren wie sachorientierte Angebote (Weihnachtsbasteln) (s.a. Punkt 7.2; Anhang 2.7; 2.9). Das Vor- und Nachmachen in Angeboten gefiel beiden Kindern, weil sie sich dabei mit Hilfe eines Erwachsenen einer „schweren“ Aufgabe stellen konnten und dadurch eine unbekannte Technik erlernten. Ihr Können erfüllte sie zudem mit Freude und Stolz, sie fühlten sich kompetent, auch weil sie ihr erworbenes Wissen an andere Kinder weitergeben konnten. Vermutlich kann das Vor- und Nachmachen positiv angenommen werden, wenn eine neue Technik präzise vermittelt wird und den Kindern ein gewisser Spielraum in der Ausführung und Weiterführung erhalten bleibt (s.a. Punkt 4.2.2). Es kann auch angenommen werden, dass diese Kinder, die sich im Übergang zur Schule befinden, bereits ein Bedürfnis nach produktorientierten Arbeitsweisen haben. Oder aber sie möchten ihren „Werkzeugkoffer“ erst weiter anfüllen, bevor sie sich an eigenständige Werkprozesse heranwagen. Vielleicht erklärt aber auch die in diesem Alter eingeschränkte Fähigkeit zur Selbstreflexion, dass die sach- und subjektorientierten Bezüge in Gestaltungsvorhaben gleichermaßen wichtig waren (s.a. Punkt 2.3.1; 3.4.1; 4.2). Eine weitere Ursache könnte auch darin liegen, dass die Gestaltungsangebote nur temporär stattfinden konnten. Denn temporär angelegte Zugänge erschweren das Eintauchen in ein eigenes Thema mit subjektiver Schwerpunktsetzung (vgl. Hagstedt, 2005).

Im Bezug auf das ästhetische Verhalten von Kindern kann mit den Ergebnissen der Teiluntersuchungen II und III gezeigt werden, dass dieses „Angebot zum bildnerischen Gestalten“ ihrem experimentierfreudigen, flexiblen sowie sinnlichen Erkundungsverhalten, ihrer Lust am Entdecken, ihrer Neugierde und ihrem Wissensdurst auf der Suche nach Grenzen, Widerständen und Neuem entgegengekommen ist. In Verbindung mit bildnerischen Mitteln und Verfahren erhielten sie Möglichkeiten zum eigenständigen Ausprobieren, wodurch ihre Entscheidungsfähigkeit sowie das Imaginieren und Probehandeln gefördert wurden und vermutlich auch ein Stück Welt konstruiert und gleichzeitig Wirklichkeit angeeignet werden konnte (s.a. Punkt 1.5; 1.6; 2.2; 2.3.1). Das festgestellte Spaß-Erleben und das in der Teiluntersuchung III gezeigte „Zeitmangelempfinden“ lässt annehmen, dass die Kinder Flow-Zustände erleben konnten und versunken in ihre gestalterischen Aktivitäten eintauchten. Dies lässt wiederum vermuten, dass die Kinder ihre Subjektivität und Individualität im Gestaltungsprozess erleben konnten (s.a. Punkt 1.2; 2.1; 2.2; 4.2; 6.2; 7.2).

Im Bezug auf die Fragestellung dieser Arbeit zeigen die Ergebnisse somit, dass das bildnerische Gestalten im Vorschulbereich, unter den hier aufgeführten Voraussetzungen, das ästhetische Verhalten von Kindern wecken, fördern und bewahren kann.

Ferner lassen sich durch die Ergebnisse Handlungsempfehlungen für diesen Waldkindergarten formulieren. Um dem ästhetischen Verhalten der Kinder intensiver begegnen zu können, wäre die Einrichtung einer ästhetischen Werkstatt sinnvoll (s.a. Punkt 2.3.2). Den Kindern bieten sich so Gelegenheiten zum eigenen, selbstbestimmten Machen und darüber hinaus können sie Einblicke und Einübungen in die Produktionsweisen der Erwachsenenwelt gewinnen (s.a. Punkt 3.4.2). Auch das Gestalten in einer kleinen Gruppe, das gegenüber dem Arbeiten in einer großen Gruppe als vorteilhafter empfunden wurde, ließe sich an einem solchen Ort umsetzen. Neben einer angenehmen Arbeitsatmosphäre (Ruhe, Platz) und einer ansprechenden Ausstattung kann das Gestalten unabhängig von der Witterung stattfinden und es muss auch zu keiner Einschränkung bezogen auf die Auswahl an Spiel- und Bastelfreunden mehr kommen. Gestaltungsangebote müssten durch das Vorhandensein einer ästhetischen Werkstatt auch nicht mehr „uneindeutig“ enden. Denn es kann vermutet werden, dass eine Weiterentwicklung des hier dargestellten Untersuchungsangebotes zu einem „offenen Angebot“, das von den Kindern entsprechend ihres Bedarfes jederzeit aufgesucht werden kann und zudem kontinuierlich an den Lernenden ausgerichtet wird, vermutlich zum „ganz viel weiter machen“ ermuntern würde (s.a. Punkt 7.1; 7.2). Damit die Kinder auch weiterhin mit Mut und Zuversicht an das Ausprobieren herangehen können, bedarf es einer konstant zur Verfügung stehenden Begleitung durch Personen, die das Ausdrucksverhalten von Kindern wertschätzen und verstehen. Denn ein wichtiger Aspekt bei Gestaltungsvorhaben ist, wer die Inhalte des bildnerischen Gestaltens vermittelt und wie diese Inhalte vermittelt werden (s.a. Punkt 2.2; 2.3.1; 2.3.4; 3.4.1; 3.4.2). Damit Kinder aber auch zu Hause Unterstützung und Förderung in ihren Schaffensprozessen erfahren und Angebote auch dort weiter geführt werden können, sollten die Eltern in die aktuellen Gestaltungsvorlieben und –interessen ihrer Kinder einbezogen werden (s.a. Punkt 3.4). Sinnvoll wäre es zudem, Eltern darüber zu informieren, warum und wie Kinder gestalten und welche Möglichkeiten sie als Eltern haben, das bildnerisch-ästhetische Handeln ihrer Kinder zu fördern und zu unterstützen.

Die Konzeption, Durchführung und Evaluierung dieses Untersuchungsangebotes liefert auch eine Reihe von Erkenntnissen, die heute in meine Tätigkeit als „Kreativkraft“ einfließen. Das

Gestalten mit den Kindern wird nun nicht mehr als Kunst-Angebot betitelt, denn eine Überfrachtung durch diesen Begriff ist im Umgang mit Kindern unbedingt zu vermeiden (s.a. Punkt 2.3.2). Die individuellen Interessen und Möglichkeiten werden nun vermehrt ermittelt und berücksichtigt (s.a. Punkt 2.1.1). Inzwischen wird auch auf den Wunsch der Kinder, etwas vorgemacht zu bekommen, sensibler eingegangen (s.a. Punkt 3.1). Weitere gewonnene Eindrücke sind zudem, dass Gestaltungsvorhaben ohne großen Aufwand realisiert werden sollten, damit das Interesse der Kinder erhalten bleibt. Deshalb sollte auch die Themenwahl in diesem Alter nicht zu eng gefasst werden, denn erst ein gewisser Freiraum führte die Kinder zur Umsetzung ihrer eigener Ideen.

8.3 Schlussbemerkung

Das bildnerische Gestalten ist ein Bildungsbereich, in dem Kinder sich kompetent fühlen können, es stärkt ihr Selbstbewusstsein und ihre Identitätsentwicklung. Gestalterisches Handeln ermöglicht das Ordnen und Strukturieren von Lebensgeschehen und hilft bei der Entwicklung des Denkens, der Vorstellungsbildung, Fantasie, Intelligenz und Konstruktion von Lebensentwürfen. Hervorgebrachtes verleiht Erfolgsgefühle und stärkt die Persönlichkeitsbildung. Bildnerisches Gestalten führt zu selbstständigen Lösungen, motiviert und weckt die Freude über eigene Schaffensprozesse (vgl. Kirchner, 2008). Erfahrungen aus Gestaltungsprozessen wirken sich somit positiv auf das Selbst aus. Sich flexibel, innovativ und eigenständig mit Problemen befassen zu können, ist generell als eine Bereicherung für alle Lebensbereiche und Lebensphasen zu verstehen. Das bildnerische Gestalten kann somit auch Brücken zu anderen Fächern und Disziplinen schlagen (vgl. Buschkühle, 2005).

Kindern sollte deshalb generell die Möglichkeit geboten werden, ihren spontanen Einfällen jederzeit nachgehen zu können. Dafür brauchen Kinder ausreichend Zeit, Material, Raum und eine förderliche Begleitung. Stimulierende Umgebungen, wie nach dem Prinzip der ästhetischen Werkstatt, in denen Wertfreiheit herrscht und Gedanken schweifen dürfen, erhöhen außerdem die Wahrscheinlichkeit für außergewöhnliche Gedanken. Aus diesem Grund ist zu überlegen, das Konzept der ästhetischen Werkstatt in allen Bildungseinrichtungen umzusetzen. Wobei zu beachten ist, dass sich der Werkstattgedanke didaktisch nicht auf eine Vorgehensweise festschreiben lässt. Die Herausforderung ist deshalb, ob in der Kita oder in der Schule, Kinder Facetten der Werkstattarbeit kennenlernen und ausprobieren zu lassen. Entsprechend der gesammelten Erfahrungen sollte die Werkstattarbeit dann

weiterentwickelt und -gedacht werden, denn nur so kann sich dieser Gedanke für das bildnerische Gestalten konzeptionell wie auch praktisch entfalten (vgl. Kirchner/Peez 2005).

Zudem steht seit einigen Jahren das Schulfach „Kunst“ zur Disposition, in Fächern wie Musik, Sport, Theater integriert zu werden (vgl. Peez, 2001). Dem Kunstunterricht drohen dadurch Stundenkürzungen in fast allen Schulstufen (vgl. Eid/Langer/Ruprecht, 2002). Es ist bereits heute fraglich, ob die bisherigen zwei Stunden Unterricht pro Woche grundsätzlich für einen Kunstunterricht im Sinne der ästhetisch-aisthetischen Erziehung ausreichen können. Gerade im Zuge der Umsetzung der Ganztagsbetreuung in Schulen bietet es sich deshalb an, für die Nachmittagsbetreuung ästhetische Werkstätten einzurichten.

Ferner ergeben sich durch diese Untersuchung weitere Forschungsfragen. Grundsätzlich erscheinen die unter Punkt 2.3 zusammengefassten Faktoren pädagogischer Arrangements empfehlenswert und umsetzbar. Dennoch konnte der Umgang mit Künstlern und Kunstwerken aus organisatorischen Gründen nur marginal berücksichtigt werden. Gerade die Aneignung der Bildsprache und Weiterentwicklung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit sind jedoch beachtenswerte Faktoren, die generell untersuchenswert sind (s.a. Punkt 3.4.2). Zudem bietet die Beschäftigung mit Kunst die Teilhabe am kulturellen Erbe, was wiederum eine Bereicherung für das gesamte Leben darstellen kann. Somit bleibt fraglich, wie Vorschulkinder mit Kunst umgehen, da es hierüber meines Wissens bisher keine Empirie gibt. Auch die Vermutung, dass die Kinder der vorliegenden Untersuchung bestimmte Material- und Technikvorlieben zeigen würden, konnte nicht bestätigt werden (s.a. Punkt 4.4). Es zeigte sich eher ein breit gefächertes Interesse daran, Neues kennenlernen und ausprobieren zu wollen. Dieses Ergebnis lässt darauf schließen, dass Kinder im Vorschulbereich andere Gestaltungsinteressen und -vorlieben als Grundschüler haben. Denn Malaka (2009) konnte mit ihrer Untersuchung von Viertklässlern auch genderspezifische Unterschiede bezüglich der medialen Vorlieben ermitteln. Unklar bleibt auch, warum subjektorientierte Angebote bei den Vorschulkindern weniger stark im Fokus standen als bei den Grundschulern der Malaka-Studie (vgl. Malaka, 2009).

Aus diesen Gründen wäre es interessant, folgenden Fragen in weiteren Forschungen nachzugehen:

- Welchen Kunstumgang bevorzugen Kinder im Vorschulbereich?

- Lassen sich bereits im Vorschulbereich Material- und Technikvorlieben ermitteln?
- In welcher Weise wirken sich temporär angelegte Gestaltungsangebote auf den Gewinn ästhetischer Erfahrungen aus?
- Lassen sich ästhetische Erfahrungen im Vorschulbereich durch dichte Beschreibungen erkennen oder steht dies in einem Widerspruch zur Selbstreflexionsfähigkeit der Kinder in diesem Alter?

Außerdem gibt es nach meiner Recherche zwar viele unterschiedliche Fachbücher, Methoden, Konzepte und Anregungen zum bildnerischen Gestalten für den Vorschulbereich, aber keine Studien, die ein Verfahren begründen können. Deshalb sollte es Studien geben, in denen es nicht um die Rechtfertigung von Angeboten geht, sondern die sich damit beschäftigen, wie Konzepte aussehen müssen, die ästhetische Erfahrungen im Kontext des bildnerischen Gestaltens im Vorschulbereich ermöglichen.

Literaturverzeichnis

- Aissen-Crewett, M.** (2000). Ästhetisch-ästhetische Erziehung. Zur Grundlegung einer Pädagogik der Künste und der Sinne. Universität Potsdam: Publikationsstelle.
- Atteslander, P.** (12. durchgesehene Auflage 2008). Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: Erich Schmidt.
- Bergler, R.** (2. Auflage 1994). Warum Kinder Tiere brauchen. Informationen, Ratschläge, Tips. Freiburg: Herder.
- Berk, L.** (3. aktualisierte Auflage 2005). Entwicklungspsychologie. München: Pearson Studium.
- Bildungsplan Grundschule** (2011). Bildende Kunst. Freie Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.). Verfügbar unter: <http://www.hamburg.de/contentblob/2482206/data/> (12.11.2012).
- Böhme, G.** (1989). Für eine ökologische Naturästhetik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bosse, D.** (2. unveränderte Auflage 2005). Die ästhetische Werkstatt als Ort entdeckenden und eigenständigen Lernens. In: Constanze Kirchner & Georg Peez (Hrsg.): Werkstatt: Kunst: Anregungen zu ästhetischen Erfahrungs- und Lernprozessen im Werkstattunterricht. Norderstedt: Books on Demand.
- Brenne, A.** (2004). Ressource Kunst. Künstlerische Feldforschung in der Primarstufe. Qualitative Erforschung eines kunstpädagogischen Modells. Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Brunner, A.** (2008). Kreativer denken. Konzepte und Methoden von A–Z. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Burow, O. A.** (1999). Die Individualisierungsfalle. Kreativität gibt es nur im Plural. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Buschkühle, C.-P.** (2005). Kunstpädagogen müssen Künstler sein. Zum Konzept künstlerischer Bildung. Hamburg: Hamburg University Press.
- Daiber, B.** (2009). „Hier kann ich malen was ich will.“ Aufbruch ins Malspiel. In: TPS, Theorie und Praxis der Sozialpädagogik Nr. 1/09, S. 4-8. Friedrich Verlag.
- Dienstbier, A.** (2010). Kinder, Kunst und Kompetenzen. Kreatives Gestalten in der Sozialpädagogik. Hamburg: Handwerk und Technik.
- Dietrich, C./Krinninger, D./Schubert, V.** (2012). Einführung in die ästhetische Bildung. Weinheim, Basel: Juventa.
- Dreier, A.** (4. Auflage 1999). Was tut der Wind, wenn er nicht weht? Begegnungen mit der Kleinkindpädagogik in Reggio Emilia. Berlin, Neuwied: Luchterhand.
- Duderstadt, M.** (o.J.). Ästhetik und Wahrnehmung. Verfügbar unter: <http://www.aesthetische-bildung.uni-bremen.de/Dateien/Aesthetik%20und%20Wahrnehmung%20.pdf> (14.02.2013).
- Dulisch, F.** (o.J.). Psychologie der Mitarbeiterbeurteilung: Grundlagen der Wahrnehmungspsychologie. Verfügbar unter: <http://www.personalbeurteilung.de/wahrnehmungspsychologie.html> (05.02.2013).
- DuMont** (2002). Land Art. In: Hubertus Butin (Hrsg.): DuMonts Begriffslexikon zur zeitgenössischen Kunst. Köln: DuMont Literatur und Kunst Verlag.
- Eid, K./Langer, M./Ruprecht, H.** (6. durchgesehene Auflage 2002). Grundlagen des Kunstunterrichts. Eine Einführung in die kunstdidaktische Theorie und Praxis. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

- Engler, S.** (1997). Zur Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden. In: Barbara Friebertshäuser & Annedore Prengel (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa.
- Friebertshäuser, B.** (1997). Interviewtechniken – ein Überblick. In: Barbara Friebertshäuser & Annedore Prengel (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa.
- Fuhs, B.** (2000). Qualitative Interviews mit Kindern. Überlegungen zu einer schwierigen Methode. In: Friederike Heinzel (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim, München: Juventa.
- Gebhard, U.** (3. überarbeitete und erweiterte Auflage 2009). Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gombrich, E. H.** (1978). Kunst und Illusion. Zur Psychologie der bildlichen Darstellung. Stuttgart [u.a.]: Belser.
- Grözinger, W.** (4. unveränderte Auflage 1970). Kinder kritzeln, zeichnen, malen. Die Frühformen kindlichen Gestaltens. München: Prestel-Verlag.
- Hagstedt, H.** (2. unveränderte Auflage 2005). Die betrogene Hand. Werkstatt-Lernen ohne Perspektive. In: Constanze Kirchner & Georg Peez (Hrsg.): Werkstatt: Kunst: Anregungen zu ästhetischen Erfahrungs- und Lernprozessen im Werkstattunterricht. Norderstedt: Books on Demand.
- Hamburger Bildungsempfehlungen** (2. überarbeitete Neuauflage 2012). Für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen. Freie Hansestadt Hamburg, Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (Hrsg.). Verfügbar unter: <http://www.hamburg.de/kita> (12.11.2012).
- Heinzel, F.** (2000). Methoden und Zugänge der Kindheitsforschung im Überblick. In: Friederike Heinzel (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim, München: Juventa.
- Heinzel, F.** (1997). Qualitative Interviews mit Kindern. In: Barbara Friebertshäuser & Annedore Prengel (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa.
- Hurrelmann, K./Bründel, H.** (2. vollständig überarbeitete Auflage 2003). Einführung in die Kindheitsforschung. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Kanton Aargau** (2013). Departement Bildung, Kultur und Sport. Kindergarten & Volksschule. Verfügbar unter: https://www.ag.ch/de/bks/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule.jsp (16.04.2013).
- Kämpf-Jansen, H.** (3. geringfügig korrigierte Auflage 2012). Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. Marburg: Tectum.
- Kirchner, C.** (2010). Malen und Zeichnen. In: Ludwig Duncker, Gabriele Lieber, Norbert Neuss & Bettina Uhlig (Hrsg.). Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule. Seelze: Kallmeyer-Klett.
- Kirchner, C.** (2008). Kinder & Kunst. Was Erwachsene wissen sollten. Seelze-Velber: Kallmeyer-Klett.
- Kirchner, C.** (2003). Ästhetisches Verhalten im Kindes- und Jugendalter. In: Klaus Peter Busse (Hrsg.): Kunstdidaktisches Handeln. Norderstedt: Books on Demand.

- Kirchner, C.** (1999). Kinder und Kunst der Gegenwart. Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule. Frankfurt (Main): Kallmeyer.
- Kirchner, C./Peez, G.** (2. unveränderte Auflage 2005). Kunstunterricht als Werkstatt. Aspekte ästhetischer Erfahrungs- und Lernprozessen im Werkstattunterricht. In: Constanze Kirchner & Georg Peez (Hrsg.): Werkstatt: Kunst: Anregungen zu ästhetischen Erfahrungs- und Lernprozessen im Werkstattunterricht. Norderstedt: Books on Demand.
- Kohlhoff-Kahl, I.** (2010). Glitzer, Glimmer, Kleidungsstücke. In: Ludwig Duncker, Gabriele Lieber, Norbert Neuss & Bettina Uhlig (Hrsg.). Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule. Seelze: Kallmeyer-Klett.
- Kränzl-Nagel, R./Wilk, L.** (2000). Möglichkeiten und Grenzen standardisierter Befragungen unter Berücksichtigung der Faktoren soziale und personale Wünschbarkeit. In: Friederike Heinzel (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim, München: Juventa.
- Lehrplan Gestalten** (o.J.). Volksschule Kanton Aargau. Departement Bildung, Kultur und Sport. Verfügbar unter:https://www.ag.ch/media/kanton_aargau/bks/dokumente_1/volksschule_kindergarten/unterricht_schulbetrieb/lehrplan/vs/BKSVS_Lehrplan_Gestalten.pdf (28.02.2013).
- Lingenauber, S.** (2004). Handbuch der Reggio-Pädagogik. Bochum, Freiburg: projektverlag.
- Lingenauber, S.** (2001). Einführung in die Reggio-Pädagogik. Kinder, Erzieherinnen und Eltern als konstitutives Sozialaggregat. Bochum: projektverlag.
- Lipski, J.** (2000). Zur Verlässlichkeit der Angaben von Kindern bei standardisierten Befragungen. In: Friederike Heinzel (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim, München: Juventa.
- Mattenklott, G.** (2004). Einleitung 1. Teil: Zur ästhetischen Erfahrung in der Kindheit. In: Gundel Mattenklott & Constanze Rora (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung. Weinheim, München: Juventa.
- Malaka, R.** (2009). Mediale Vorlieben von Jungen und Mädchen. Explorative Studie im Kunst / Gestalten / Textilunterricht der Grundschule. Zürich [u.a.]: LIT Verlag.
- Mantler, W. A.** (2010). Zusammenhänge von imaginativen Begreifen und Sprache – lässt sich Literacy über bildnerisches Gestalten fördern? In: Pädagogische Hochschule Wien (Hrsg.): Europäische Perspektiven 3. Jahrbuch des Büros für internationale Beziehungen, Studienjahr 2009/10. Wien: LIT Verlag.
- Mayr, T. & Ulich, M.** (2. Auflage 2003). Die Engagiertheit von Kindern. Zur systematischen Reflexion von Bildungsprozessen in Kindertageseinrichtungen. In: Wassilios E. Fthenakis (Hrsg.): Elementarpädagogik nach Pisa. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg im Breisgau [u.a.]: Herder.
- Mayring, P.** (11. aktualisierte und überarbeitete Auflage 2010). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim, Basel: Beltz.
- Merkens, H.** (1997). Stichproben bei qualitativen Studien. In: Barbara Friebertshäuser & Annedore Prengel (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa.
- Meyers Grosses Taschenlexikon** (5. Auflage 1995). Kunst (Band 12). Mannheim [u.a.]: B.I.-Taschenbuchverlag.
- Mollenhauer, K.** (1996). Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Weinheim, München: Juventa.

- Offizielles Stadtportal für Hamburg**, (o.A.; o.J.). Rissen – Eine grüne Oase für Familien ganz im Westen von Hamburg. Verfügbar unter: <http://www.hamburg.de/rissen/> (12.04.2013).
- Oswald**, H. (1997). Was heißt qualitativ forschen? Eine Einführung in Zugänge und Verfahren. In: Barbara Friebertshäuser & Annedore Prengel (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa.
- Otto**, G./**Kirchner**, C. (1998). Praxis und Konzept des Kunstunterrichts. In: Gunter Otto (Hrsg.): KUNST+UNTERRICHT, Heft 223/224, S. 4-11. Seelze: Erhard Friedrich.
- Otto**, G. (1994). Projekte in der Fächerschule. In: Gunter Otto (Hrsg.): KUNST+UNTERRICHT, Heft 181, S. 35-37. Seelze: Erhard Friedrich.
- Parmentier**, M. (2004). Ästhetische Bildung. In: Dietrich Benner & Jürgen Oelkers (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Pawlik**, K. (2006). Selbstkonzept. Handbuch Psychologie. Wissenschaft, Anwendung, Berufsfelder. Heidelberg: Springer.
- Peez**, G. (2011). Kinder kritzeln, zeichnen und malen – Warum eigentlich? Von der Welt- und Selbsterkundung. Verfügbar unter: <http://www.forschung-frankfurt.uni-frankfurt.de/36050772/10Peez.pdf> (16.04.2013).
- Peez**, G. (2. überarbeitete und aktualisierte Auflage 2005). Einführung in die Kunstpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Peez**, G. (2004). "Und da hat sie auf einmal keine Angst mehr gehabt." Wirkungen ästhetischer Erziehung am "Fallbeispiel Beate" (12 Jahre). Verfügbar unter: <http://www.georgpeez.de/texte/adelfest.htm> (16.04.2013).
- Peez**, G. (2. unveränderte Auflage 2001). Qualitativ empirische Forschung in der Kunstpädagogik. Methodologische Analysen und praxisbezogene Konzepte zu Fallstudien über ästhetische Prozesse, biografische Aspekte und soziale Interaktion in unterschiedlichen Bereichen der Kunstpädagogik. Norderstedt: Books on Demand.
- Picht**, G. (1986). Kunst und Mythos. Vorlesungen und Schriften. Studienausgabe. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Prengel**, A. (1997). Perspektivität anerkennen – zur Bedeutung von Praxisforschung in Erziehung und Erziehungswissenschaft. In: Barbara Friebertshäuser & Annedore Prengel (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa.
- Reiß**, W. (2000). Zur Produktion und Analyse von Kinderzeichnungen. In: Friederike Heinzel (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim, München: Juventa.
- Rettkowski-Felden**, J. (2011). Wahrnehmen und Gestalten. Kunstpädagogik für sozialpädagogische Berufsfelder. Köln: Bildungsverlag EINS.
- Schilling**, D. (2005). So seh ich das! Bildnerisches Gestalten mit Kindern. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Schründer-Lenzen**, A. (1997). Triangulation und idealtypisches Verstehen in der (Re-)Konstruktion subjektiver Theorien. In: Barbara Friebertshäuser & Annedore Prengel (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa.
- Sievert**, A. (2. unveränderte Auflage 2005). Kunstwerkstätten in der Grundschule. Die Kunstwerkstatt als Prinzip und als Ort ästhetischen Lernens. In: Constanze Kirchner & Georg Peez (Hrsg.): Werkstatt: Kunst: Anregungen zu ästhetischen Erfahrungs- und Lernprozessen im Werkstattunterricht. Norderstedt: Books on Demand.

- Sill, Katrin** (2010). Der Übergang von Kindern aus der Familie in die Schule. Ein sozialpädagogisch begründetes Ganztagsbetreuungskonzept im Kontext der Transitionsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Spiel und Zukunft** (o.A.; o.J.). Fädeln. Verfügbar unter: <http://www.spielundzukunft.de/spiele/spiele-von-a-bis-z/2522-faedeln> (13.04.2013).
- Spitz, R. A.** (1969). Vom Säugling zum Kleinkind. Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehung im ersten Lebensjahr. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Uhlig, B.** (2005). Kunstrezeption in der Grundschule. Zu einer grundschulspezifischen Rezeptionsmethodik. München: kopaed.
- Welsch, W.** (1997). Ästhetische Rationalität modern: Familienähnlichkeiten des Ausdrucks 'ästhetisch'. In: Dietrich Grünewald, Wolfgang Legler & Karl-Josef Pazzini (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung. Perspektiven ästhetischer Rationalität. Seelze: Friedrich.
- Wagner, M.** (2001). Das Material der Kunst. Eine andere Geschichte der Moderne. München: C. H. Beck.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Rangfolge der bevorzugten Materialkategorien	74
Abbildung 2: Bevorzugte Werkzeuge und Techniken innerhalb der Technikkategorien.....	76
Abbildung 3: Durchschnittliche Material- und Techniknennungen im Vergleich	78
Abbildung 4: In Bezug zueinander gesetzte Rahmenbedingungen	79
Abbildung 5: Angebotsstunden die besonders gut gefallen haben	83
Abbildung 6: Aspekte, die ein Lieblingsangebot ausmachen.....	83
Abbildung 7: Gründe, warum eine Technik als gut befunden wird	84
Abbildung 8: Gründe, warum ein Material als gut befunden wird.....	84
Abbildung 9: Aspekte, die für eine allgemeine Angebotspräferenz sprechen	85
Abbildung 10: Was den Kindern in den Angebotsstunden gefehlt hat.....	86

Anhang 1 – Fragebogen zum Bedarf

Dreiseitiger Fragebogen, Seite 1

Zum Basteln und Gestalten brauchst du Material.

Kreuzt bitte zusammen an, welche der genannten Materialien du besonders gerne magst.

Hast du vielleicht auch ein Lieblingsmaterial? Wenn ja, schreibt es zum Herz.

Gibt es ein Material, das du unbedingt mal benutzen möchtest? Dann schreibt es zum Pfeil.

Du kannst auch mehrere Dinge ankreuzen!

Naturmaterial

- Blätter
- Filz/Filzwolle
- Federn
- Eicheln
- Moos
- Kastanien
- Rinde
- Muscheln,
- Stöcker
- Tannenzapfen
- Steine
- Leder

oder

Baumaterial

- Styropor
- Knete
- Schaumstoff
- Holzreste
- Gips
- Holzleisten
- Sand
- Pappe
- Ton

oder

Verbindungsmaterial

- Paketschnur
- Tesafilm
- Tüddeldraht
- Klebestift
- Klebeband
- Kleister

oder

Farben

- Bleistifte
- Straßenkreide
- Buntstifte
- Zeichenkohle
- Wasserfarbe
- Kugelschreiber
- Fingerfarbe
- Stempelkissen
- Ölkreide
- Pigmente
- Zeichentusche

oder

Papiere

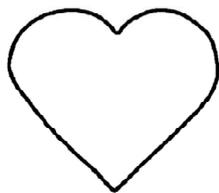
- Tapete
- Pergamentpapier
- Tonpapier
- Zeitungspapier
- Buntpapier
- Transparentpapier
- Glitzerpapier
- Zeichenpapier
- Druckerpapier

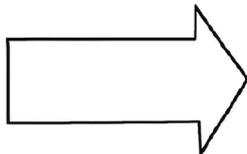
oder

Alltagsmaterial

- Schwämme
- Schachteln
- Strohhalme
- Bänder
- Stoffe
- Knöpfe
- Korken
- Perlen
- Papierrollen
- Wäscheklammer
- Holzspieße
- Flaschendeckel
- Tüten

oder





Anhang 1 – Fragebogen zum Bedarf

Dreiseitiger Fragebogen, Seite 2

Beim Gestalten wendest du unterschiedliche Techniken an.

Kreuzt bitte an, welche der genannten Techniken du besonders gerne magst.

Hast du eine absolute Lieblingstechnik? Wenn ja, schreibt sie zum Herz.

Gibt es eine Technik die du gerne lernen würdest? Dann schreibt sie zum Pfeil.

Du kannst auch mehrere Dinge ankreuzen!

Papiertechniken

<input type="checkbox"/> Malen	<input type="checkbox"/> Ausmalen
<input type="checkbox"/> Zeichnen	<input type="checkbox"/> Reißen
<input type="checkbox"/> Messen	<input type="checkbox"/> Ritzen
<input type="checkbox"/> Schreiben	<input type="checkbox"/> Drucken

oder

Verbindungstechniken

<input type="checkbox"/> Knoten	<input type="checkbox"/> Nageln
<input type="checkbox"/> Wickeln	<input type="checkbox"/> Tackern
<input type="checkbox"/> Kleben	<input type="checkbox"/> Nähen
<input type="checkbox"/> Schrauben	<input type="checkbox"/> Verschnüren

oder

Bautechniken

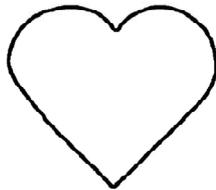
<input type="checkbox"/> Gipsen	<input type="checkbox"/> Sägen
<input type="checkbox"/> Kleistern	<input type="checkbox"/> Bohren
<input type="checkbox"/> Modellieren	<input type="checkbox"/> Ausschneiden
<input type="checkbox"/> Formen	

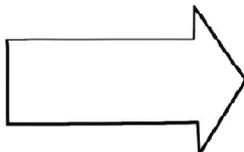
oder

Und welches Werkzeug benutzt du gern?

<input type="checkbox"/> Schere	<input type="checkbox"/> Schnitzmesser
<input type="checkbox"/> Tacker	<input type="checkbox"/> Schraubendreher
<input type="checkbox"/> Pinsel	<input type="checkbox"/> Bohrer
<input type="checkbox"/> Hammer	<input type="checkbox"/> Rosenschere
<input type="checkbox"/> Zange	<input type="checkbox"/> Stempel

oder





Seite 2

Anhang 1 – Fragebogen zum Bedarf

Dreiseitiger Fragebogen, Seite 3

1. Bastelst oder gestaltest du lieber

- zu Hause
- im Kindergarten
- in freier Bastel- Malschule

2. Arbeitest du lieber frei nach Vorlage

3. Wie kommst du meistens auf deine Ideen?

- sie fallen mir von alleine ein
- durch meine Eltern
- durch meine Geschwister
- durch meine Freunde oder Freundinnen
- durch meine Erzieher oder Erzieherinnen
- durch das Fernsehen
- durch Bücher oder Zeitschriften
- durch fertige Bastelpackungen
- oder _____

4. Wo bastelst du zu Hause?

- im Kinderzimmer
- in der Küche
- im Wohnzimmer
- im Hobbykeller
- in einer Werkstatt
- in der Garage
- draußen
- oder _____

5. Wie oft bastelst oder gestaltest du etwas?

- jeden Tag
- mehrmals in der Woche
- etwa einmal in der Woche
- seltener

6. Wenn du etwas bastelst oder gestaltest, machst du das, wenn

- dir langweilig ist
- dir gerade eine gute Idee gekommen ist
- du jemandem etwas schenken möchtest
- du Lust hast
- du musst
- oder _____

Hier ist der Fragebogen zu Ende.

Vielen Dank für deine Hilfe.

Du hast mir mit deinen Antworten sehr geholfen.

Und vielen Dank für die Unterstützung auch an die Eltern.

Seite 3

Anhang 2 – Fragebogen und Erinnerungsfotos zum Gestaltungsangebot

Zweiseitiger Fragebogen, Seite 1

1. Hast du noch etwas von den Sachen, die wir in den letzten Wochen gemacht haben?

- Collagen
- Flugobjekte
- Gipsei, Gipsorange, eigenes Gipsobjekt
- Gemalte Bilder
- Tonfiguren
- Weihnachtsstern oder –kugel, eigene Papierarbeiten
- weiß nicht so genau
- oder _____

2. Versuch dich langsam zu entscheiden. Zeige mir den Tag, der dir besonders gut gefallen hat. (Frage nach dem Lieblingsangebot)

- _____

3. Denke an diesen Tag, der dir besonders gut gefallen hat und sag mir welcher Satz am besten zu diesem Tag passt oder was dir dazu einfällt: Den Tag fand ich gut, weil ...

- mir das Thema Spaß gemacht hat
- ich neue Techniken gelernt habe
- mir das Material gefallen hat
- ich etwas Neues gelernt habe
- ich nach meinen Ideen basteln konnte
- weiß nicht so genau
- oder _____

4. Wir bleiben noch bei diesem Tag. An diesem Tag konntest du verschiedene Techniken ausprobieren. Welcher Satz passt am besten zur Technik oder was fällt dir dazu ein? Die Technik fand ich gut, weil ...

- ich die Technik schon kannte
- ich eine neue Technik gelernt habe
- mir durch die Technik eine neue Idee gekommen ist
- es mal etwas anderes war
- weiß nicht so genau
- oder _____

Anhang 2 – Fragebogen und Erinnerungsfotos zum Gestaltungsangebot

Zweiseitiger Fragebogen, Seite 2

5. An diesem Tag gab es bestimmte Materialien. Sag mir welcher Satz am besten zum Material passt. Oder fällt dir noch etwas anderes dazu ein? Das Material fand ich gut, weil ...

- ich damit gut basteln konnte
- ich so viel Auswahl hatte
- es mein Lieblingsmaterial ist
- ich schon immer mal damit basteln wollte
- mir damit gute Ideen gekommen sind
- weiß nicht so genau
- oder _____

5. Denke nun wieder an alle Bastel- und Gestaltungstage. Sage mir, welcher der folgenden Sätzen am besten passt oder was dir dazu einfällt: Ich fand es gut, dass ...

- jeder an seinen eigenen Ideen basteln konnte
- wir an verschiedenen Orten gebastelt haben
- wir in einer kleineren Gruppe als sonst gebastelt haben
- ich neues Material ausprobieren konnte
- ich neue Techniken ausprobieren konnte
- ich genug Zeit zum Ausprobieren hatte
- ich nach meinen Wünschen für das nächste Treffen gefragt wurde
- weiß nicht so genau
- oder _____

6. Ich hätte ...

- an den Bastel-Tagen gern mit den anderen Raben (Vorschulgruppenname) gespielt
- gerne mehr nach Anleitung gebastelt
- gerne noch mehr ausprobiert
- mehr Material haben müssen. Welches? _____
- lieber an nur einem Ort gearbeitet
- ich habe nichts vermisst
- oder _____

7. Nun stell dir vor du wärst hier der/die Erwachsene. Was würdest du mit den Kindern basteln und gestalten? Erzähl mir davon!

Anhang 2.1 – Fragebogen und Erinnerungsfotos zum Gestaltungsangebot

Thema dieser Angebotsstunde: Collagen – Mensch und Tier, das misch ich mir.

Collagen – Mensch und Tier, das misch ich mir

Material: Zeitungen, Journale, Papier, Neonölkreide.

Utensilien: Klebstifte, Scheren.

Technik: Kleben, Reißen, Ausschneiden, Zeichnen.

Ort: Wald.

Das war unser erstes Gestaltungsangebot, es war recht kalt. Nachdem ich euch die Technik kurz vorgestellt habe, habt ihr sofort losgelegt, es sind viele verschiedene Werke entstanden und auch neue Ideen. Im Abschlusskreis haben wir über eure Arbeiten gesprochen ...

Woran erinnert ihr euch?



Anhang 2.2 – Fragebogen und Erinnerungsfotos zum Gestaltungsangebot

Thema dieser Angebotsstunde: Flugobjekte – alles was so fliegen kann.

Flugobjekte – alles, was so fliegen kann

Material: Blätter, Papier, Zeitungen, Federn, Stoffe, Holzspieße, Kastanien und andere Materialien des Waldes.

Utensilien: Draht, Schnur, Gummibänder, Kleber, Klebebänder.
Technik: Bauen, Konstruieren, Knoten, Wickeln, Verknüpfen, Kleben, Bohren.

Ort: Wald.

Ihr habt ein besonderes Interesse für die Stoffe, Draht, Schnur, die langen Spieße und die Federn gezeigt. Ihr habt sofort losgelegt, einige wollten etwas bauen, andere haben Stoffe auf Papier geklebt. Dann wurden die Stäbe an den Enden bearbeitet, am Baum hängend konnten sie dann wie eine Waage austariert werden – echte „Schwebobjekte“, die im Wind wild wackelten, das war spannend. Auch eine Lichtmaschine ist entstanden, ein Federstab ...



Anhang 2.3 – Fragebogen und Erinnerungsfotos zum Gestaltungsangebot

Thema zweier Angebotsstunden: Gips – Form und Abguss.

Gips – Form und Abguss

Material: Gips, Wasser.

Utensilien: Plastiktöpfe, Schälchen, ausgepumpte Eier, Kerzen, Öl Rührstäbe, Papier, Scheren, Bohrer, Kratzwerkzeuge.

Technik: messen, formen, modellieren, bohren, feilen, mischen.
Ort: Planschraum.

Ihr habt erst mal über den Raum gestaunt, wo seid ihr hier denn gelandet, der Planschraum wurde zur Gipswerkstatt umfunktioniert ...

Wir saßen im Kreis und haben über Gips gesprochen, gefühlt und gerochen, schnell waren wir alle weiß. Dann habe ich euch erklärt, wie Gips angerührt werden sollte. erinnert ihr euch noch? Wie kam der Gips in das Ei? Und wofür brauchten wir Orangen?



Anhang 2.4 – Fragebogen und Erinnerungsfotos zum Gestaltungsangebot

Thema dieser Angebotsstunde: Malen – Formulierung.

Malen – Formulierung

Material: Gouache-Farben, verschiedenfarbige Blätter (A2).

Utensilien: unterschiedliche Pinsel, Spachtel und Spatel, Pappteller, Schälchen.

Technik: Malen, Zeichnen.

Ort: Planschraum.

Ihr ward sofort begeistert, als ihr den unfunktionierten Planschraum gesehen habt mit all den Farben und Pinseln. Kurz habe ich euch gesagt, dass ihr heute einfach mal malen könnt, was ihr wollt – allerdings immer nur mit einer Farbe zurzeit und passendem Pinsel. Wenn ihr mit einer Farbe fertig seid, solltet ihr sie auf den Tisch zurückstellen.

Ihr habt die Pinsel schwingen lassen, Pappteller, Holzstückchen mitverarbeitet und später sogar mit den Händen gemalt.



Anhang 2.5 – Fragebogen und Erinnerungsfotos zum Gestaltungsangebot

Thema dieser Angebotsstunde: Porträtmalerei.

Porträtmalerei – Schau dich mal ganz genau an, was kannst du entdecken?

Material: Spiegel, Gouache-Farben, silberne Papppe.
Utensilien: unterschiedliche Pinsel, Spachtel und Spatel,
Pappteller, Schälchen.

Technik: Malen, Zeichnen.
Ort: Planschraum.

Heute solltet ihr euch ganz genau ansehen und dann mal selber malen. Jedes Kind bekam dafür einen Spiegel und eine eigene Farbpalette mit eigenen Pinseln. Gemalt habt ihr auf Silberpapppe. Oder habt ihr etwas anderes gemalt? Was habt ihr gemalt?

Woran erinnert ihr euch?



Anhang 2.6 – Fragebogen und Erinnerungsfotos zum Gestaltungsangebot

Thema dieser Angebotsstunde: Tonen – endlich mal wieder was matschen.

Tonen – endlich mal wieder was matschen...

Material: heller und dunkler Ton, Spieße, Zahnstocher, Material des Waldes.

Utensilien: Modellierwerkzeuge.

Technik: Tonen, Formen, Modellieren, Ritzen, Kneten.

Ort: Garten.

Am Anfang habe ich euch etwas über die Verarbeitung von Ton erzählt. Dieser sollte vor dem Gebrauch möglichst gut durchgeknetet werden. Mit jeweils einem Stück dunklen und hellen Ton habt ihr euch eifrig daran gemacht, beide Teile so gut durchzukneten, dass am Ende nur noch ein Farbton zu sehen war. Dann habt ihr losgelegt und geformt. Einige von euch wussten sofort, was sie gestalten wollen, andere Kinder haben erst einmal darüber gesprochen und nachgedacht. Ich erinnere mich noch an sehr viele Sachen, die ihr geformt habt.



Anhang 2.7 – Fragebogen und Erinnerungsfotos zum Gestaltungsangebot

Thema dieser Angebotsstunde: Weihnachtsbasteln – mal was Schweres basteln!

Weihnachtsbasteln – mal was Schweres basteln!

Material: bunt bedruckte Papiere, rote Zwiebeln, Limetten, Perlen, Pailletten, Webbänder, Stecknadeln, Reißnagel.

Ursinilien: Schere, Kleber.

Technik: Falten, Kleben, Schneiden, Stechen, Messen, Wickeln, Sortieren.

Ort: freier Gruppenraum.

Ihr wolltet alle unbedingt zuerst einen Stern selber machen. Gemeinsam haben wir Schritt für Schritt gefaltet, geschnitten und geklebt. Aus den Papierresten und Schnipseln habt ihr noch andere Sachen gebastelt. Die Weihnachtskugeln haben gar nicht weihnachtlich gerochen. P. sind sogar die Tränen gekommen, als sie so stark an der Zwiebel schnupperte.

Woran erinnert ihr euch?



Anhang 2.8 – Fragebogen und Erinnerungsfotos zum Gestaltungsangebot

Thema dieser Angebotsstunde: Landart – Eis & Schnee.

Landart – Eis & Schnee

Material: gefrorene Wasserballons, Tee, Material des Waldes.
Utensilien/Werkzeug: Schnur, Schritzmesser, Sägen.
Technik: Bauen, Konstruieren, Knoten, Sägen, Schnitzen.
Ort: Waldstück am Flüsschen.

Erst habe ich euch Bilder von Goldsworthys Eisskulpturen gezeigt. Gemeinsam haben wir überlegt, wie er das Eis wohl zusammengeklebt haben könnte. Mit Schnee! Wie haben wir dafür selber Schnee hergestellt? Und wer kam auf die Idee, dass die Eiskugeln antauen müssen und dann geklebt werden können? Schnell flogen die Eiskugeln auch in die wilde Flusschenströmung. Damit diese aber nicht einfach wegschwimmen konnten, habt ihr Boote aus Stöcken und Moos gefertigt.



Anhang 2.9 – Fragebogen und Erinnerungsfotos zum Gestaltungsangebot

Thema dieser Angebotsstunde: Offene Werkstatt – alles darf benutzt und ausprobiert werden.

Offene Werkstatt – alles kann, nichts muss

Material/Utensilien/Werkzeug/Technik: alle "Dinge", die von mindestens der Hälfte der Kinder in der Bedarfsanalyse genannt wurden.

Ort: Planschraum.

An unserem letzten Tag haben wir noch einmal im Warmen gebaut. Der Planschraum wurde zur offenen Werkstatt. Ihr durftet alle Materialien, Utensilien und Werkzeuge benutzen, wie euch der Sinn stand. Ihr habt mit Wasser, Tüten und Krepppapier experimentiert. Gebaut habt ihr Zauberstäbe, Boote, Hundekörbchen und Geheimfächer. S. hat viele Blätter und andere kleine Sachen silberm angestrichen und mit Glitzerpigmenten bestreut. An diesem Tag war es richtig eng im Planschraum und trotzdem hatten alle Platz genug.



Anhang 3 – Leitfadeninterview

Thema: Welche Erfahrungen haben die Kinder mit dem „Angebot zum bildnerischen Gestalten“ gemacht?

Interviewt wurden zu gleicher Zeit ein Junge (J), 5,8 Jahre und ein Mädchen (M), 6,0 Jahre alt, von Sylke Rother (I). Stattgefunden hat die Befragung am 20.12.2012, von 12:10-13:00 Uhr, im Planschraum des Waldkindergartens Grot Sahl in Hamburg.

Transkription des Interviews

Das Interview beginnt mit einer längeren Sequenz, in der die Kinder die Möglichkeit nutzen, mit dem Aufnahmegerät zu spielen. Sie nehmen Stimmen und Geräusche auf, spulen das Gerät zurück, lachen dabei und machen sich mit dem Gerät vertraut. Dann beginnt das Interview mit einem Rückblick auf die zuvor ausgefüllten Fragebögen der Teiluntersuchung II.

(I) Also, ich muss schon sagen, ihr habt diesen Fragebogen ja schon sehr gut beantwortet. Und soll ich euch verraten, warum wir hier jetzt zu dritt sind?

(M) Warum? (M kichert)

(I) Also, es ist häufig so, dass ein Interview leichter ist, wenn man sich zu dritt einfach unterhalten kann, wie in einem Gespräch. Das kann dann nämlich gut sein, dass (J) dann irgendwann mal nichts einfällt, aber dir und dann erzählst du etwas und der (J) denkt: „Ah, ja das stimmt, da will ich auch was zu sagen.“ Und so ist das Interview dann wie ein ganz normales Gespräch.

(J/M kichern und nicken zustimmend)

(I) Wenn wir uns zu dritt unterhalten, kann auch jeder mal eine Pause machen und nachdenken und dann wieder was sagen und was erzählen.

(J) Äh, was ist das, in der Kiste ist alles nur, alles aus Teig ... (Gespräch driftet für 30 Sekunden ab, es geht um Kekse die zum Interview mitgebracht wurden).

(I) Alles, was hier aufgenommen wird, das bleibt unter uns und ich brauche die Aufnahmen auch nur, damit ich sie mir später zu Hause genau anhören kann. Wenn

ich jetzt alles mitschreiben würde, dann würde ich bestimmt irgendetwas vergessen aufzuschreiben, weil, so schnell kann ich gar nicht schreiben. Wie schon gesagt, auch hier gibt es kein richtig oder falsch. Alles, was ihr euch vorstellt, ist wichtig und alles, was ihr sagen möchtet, auch. Ja?

(J) Wir sagen kein Quatsch.

(I) Ihr könnt auch ruhig mal Quatsch reden, aber ihr müsst nicht denken ...

(J) (J unterbricht) ... aber, ah ich hatte etwas vergessen, nach, also als ich, wir die Interviews, als, als wir das geschrieben haben (J spricht vom Fragebogen II), da wollte ich dir was sagen, nämlich was mit der CD. Das erzähl ich noch mal von vorne ... (Gespräch driftet für 2:50 Minuten ab, es geht um Feuerwehr, Polizei-Vernehmung und um ein Aufnahmegerät).

(I) (unterbricht) ... wir müssen heute aber auch mal über unser Bastel-Angebot reden. Seht ihr das? (I zeigt auf die Fotos im Planschraum, die das Gestaltungsangebot in chronologischer Reihenfolge repräsentieren). Könnt ihr noch gut erkennen, was auf den Bildern ist? (Zum Zeitpunkt des Interviews ist es im Planschraum etwas dunkler als beim Beantworten des Fragebogens II).

(J/M) Hmm (zustimmend).

(I) Ihr habt mir ja bei der Befragung (Fragebogen II) schon ganz viel verraten, also nicht verraten, sondern ganz viel erzählt und ganz viele wichtige Informationen habe ich bekommen und jetzt möchte ich mich einfach mit euch auch darüber unterhalten.

(kurze Unterbrechung durch Störung: Ein Ball wird von außen an die Tür geschossen, öffnet unseren Blick für den Planschraum, der ein Durchgangsraum ist)

(M) Man konnte hier sonst immer durchgehen und auch so rausgehen (M zeigt auf die Hintertür).

(I) Ja, das war eigentlich ganz schön, ne? Aber jetzt ist dieser Raum immer abgeschlossen und nichts passiert hier drin, außer wenn wir hier reingehen.

(M) Da wird gehämmert und geknetet (M kichert).

- (I) Genau, den haben wir uns ganz gut erobert, den Raum. So, ihr habt ja schon erzählt, was euch beiden gefallen hat. Kannst du (J) dich noch erinnern, was dir am besten gefallen hat? Welches Angebot du ausgewählt hast (Frage bezieht sich auf den Fragebogen II)?
- (J) Ja also, ich hatte gesagt die Werkstatt, die offene Werkstatt hat mir gefallen.
- (I) *I fragt M:* Das hast du auch gesagt, oder?
- (M) Ja.
- (I) Ah das ist ja praktisch, dass ihr beide das gesagt habt.
- (J) Und, dass wir jetzt beide hier sind.
- (I) Ja, und dass ihr jetzt beide hier seid, ganz genau. Möchtet ihr noch mal einfach so, ohne dass ihr Sätze bejahen oder verneinen müsst ...
- (J) (J unterbricht, zeigt auf das Aufnahmegerät) ... und dann kannst du dir das nochmal anhören.
- (I) Das mach ich dann ganz zum Schluss. Was hat euch denn nun eigentlich so besonders gefallen? (M) willst du mal anfangen?
- (M) Darf ich dabei aufstehen?
- (I) Ja natürlich.
- (M) (M steht auf und stellt sich zunächst zu den Fotos mit Tonarbeiten) Ja, also mir hat das mit dem Kneten ganz gut gefallen (wechselt die Position) und die Sterne (Weihnachtsbasteln) haben mir auch ganz gut gefallen. Und das hier (M zeigt auf offene Werkstatt-Fotos).
- (I) Was hat dir denn so besonders gut daran gefallen? Oder was war da das Besondere?
- (M) Weil man da alles benutzen konnte und weil du uns das beim Stern (zeigt jetzt auf die Weihnachtsbastel-Fotos) vorgemacht hast, also so Vorlage und dann konnten wir das nämlich nachmachen.
- (I) Ach so, das fandest du gut, mal etwas nachzumachen?

- (J) Jetzt bin ich dran.
- (I) Warte mal (J), ganz kurz, du bist gleich dran. I zu M: Also das hat dir gefallen, etwas nachzumachen?
- (M) Ja.
- (I) Was ist denn das Gute daran, wenn du mal was nachmachst?
- (M) Weil dann weiß man schon, wie das dann geht und dann kann man das ...
- (J) (J unterbricht) ... und dann muss, ich rede mal weiter für dich, also dann, weil dann, weil dann, dann muss man nicht, wenn man das falsch macht neu anfangen. Zum Beispiel wenn man dann was ganz falsch schneidet. Und du hast ja gezeigt also ganz, also, also ganz kurz schneiden.
- (I) Du meinst, wie weit der Stern eingeschnitten wird?
- (J) Ja, extra einen Punkt gemacht.
- (I) Und das war hilfreich?
- (M) Ja, das war so gut, als das da wo wir eigentlich Klebe drauf machen sollten, dass du da so einen Punkt gemacht hast, aber das war dann auch ganz schön schwierig, das dann aufzuplustern, dass das dann nicht so platt ist, ähm, sondern so mit dem Finger so, das fand ich ganz schön schwer.
- (I) Als du das gemacht hast, hattest du dann das Gefühl, du hast die Technik verstanden oder war das schwer gewesen, sich das vorzustellen, wie das geht?
- (M) Ich fand das dann auch richtig gut, dass ich da vorher zugucken konnte, weil dann habe ich Julia geholfen und deswegen wusste ich schon ein bisschen, wie man das macht.
- (I) Ja.

(Beide Kinder wechseln ihren Standort, setzen sich zusammen auf den Beckenrand der großen Badewanne, Gespräch wird durch das Umstellen des Aufnahmeapparates für 45 Sek. unterbrochen)

- (J) Und ich sage einmal, was mir gut gefallen hat (J springt auf, stellt sich zunächst zu den Collage-Fotos). Das, wo man, also wo man, wo ich das gemacht hab und sogar mit einer Menschennase. (J geht nach chronologischer Folge der Fotos weiter) Die Lichtmaschine (Flugobjekte), das mit dem Ton.
- (I) Ja?
- (J) Das ist, das ist Gips, bei das Gips und Ton hat mir gefallen, mein Brötchen (aus Ton). Und das hat mir Spaß gemacht!
- (I) Das Malen? Und das Porträtmalen?
- (J) (J nickt bejahend und geht weiter) Das Buch, das ich gemacht habe (eigenes Produkt von ihm, entstanden beim Weihnachtsbasteln), die Sterne, die Zwiebel, häh, was machen die da noch mal da?
- (I) Das war am Fluss, mit Schnee und Eis (Landart).
- (J) Mit Schnee, mit Schnee, also mit Eis das, das fand ich auch schön!
- (I) Ja?
- (J) Guck mal, guck mal und das Boot fand, und das Boot fand, das fand ich lustig (Landart). Das offene Werkstatt genau gleich, weil ich ja (J ist jetzt sehr aufgeregt, Stimme überschlägt sich, für 3 Sek. UNV.).
- (I) (J) komm mal bitte her, du hast jetzt alles aufgezählt, dir hat alles gut gefallen, ähm, was ist denn das Besondere gewesen also was gefällt dir denn also ...
- (J) ... am besten?
- (I) Ja oder was ist das, also warum gefällt es dir eigentlich? Hast du eine Idee?
- (J) Also ich, ich, ich, ich überlege, wenn ich bei den Fotos stehe.
- (I) Ja.
- (J) Also weil, also, weil es ganz anders aussieht und weil ich es noch nie gemacht habe (J steht dabei vor den Collage-Fotos).

- (I) Ah, es war also etwas Neues für dich?
- (J) Ja. Und diese, guck mal ich baue eigentlich zurzeit nicht, aber das, und schau und da habe ich gemalt und gebaut (J zeigt auf seinen Papierhut, geht weiter zu den Flugobjekte-Fotos).
- (I) Und bei den Flugobjekten? Da hast du doch an einer Licht-, Licht- wie hieß das nochmal?
- (J) Licht-, Licht-, Licht- also Lichtmaschine!
- (I) Lichtmaschine! Du hast eine Lichtmaschine gemacht.
- (J) Und das und Ton und Gips auch, weil ich das noch nie gemacht habe (J steht bei den Gips-Fotos). Und weil mit dem Ei fand ich das auch toll, dass man da was reinfüllen konnte und, und auch richtig schön und, und Ton, und den und Ton finde ich gut, weil es, wenn ich irgendwas Flüssiges anfasse, erst einmal knete. Teig, Knete, Ton. Malen finde ich gut, weil man da so ein Haus malen kann oder also richtig tolle Sachen macht. Das (J zeigt auf Porträtmalerei-Fotos)?
- (I) Das war das Porträtmalen.
- (J) Und das, das beides, das bin ich (J zeigt auf Fotos, auf denen er beim Porträtmalen zu sehen ist) und mein Heft, weil ich dieses Heft gebastelt habe (J steht jetzt vor den Weihnachtsbastel-Fotos), weil ich dieses Papier so richtig toll finde, damit habe ich schon gebastelt, aber mein Heft, davon habe ich schon so richtig viele. Und den (J zeigt auf die Weihnachtskugeln) fand ich auch so richtig gut. Ich weiß nicht genau warum.
- (I) Bei dem Weihnachtsbasteln weißt du nicht genau, was dir gefallen hat?
- (J) Ja, aber bei dem weiß ich das (J zeigt auf ein Stern-Foto), also weil du, also weil du ...
- (M) (M unterbricht) ... das ist meiner (Stern), das erkennt man.
- (I) (J) du wolltest gerade etwas sagen.
- (J) Weil du, genau weil du, weil du uns das vorgezeigt hast.

- (I) Was ist denn gut, wenn ich dir etwas vorzeige, weil, du hast ja auch ziemlich viele Ideen und machst eigentlich ...
- (J) (J unterbricht) ... ja aber, wenn du uns nur einmal was vorzeigst, was richtig Tolles, dann weiß ich wie das geht und jetzt hast du mir das da gezeigt und jetzt weiß ich wie das geht (Weihnachtsterne). Jetzt weiß ich wie das geht und das finde ich richtig toll.
- (I) Also war das Basteln, also so einen Stern basteln gut, weil es auch eine neue Technik war?
- (J) Ja und weil es schön aussah. Und guck mal, und guck mal hier, schöne kleine Sterne. Und die offene Werkstatt fand ich toll, weil, das hab ich dir ja schon so gesagt, weil neue Technik die ich ausprobiert habe und das kann. Und na ja, andere Sachen dabei waren, z.B. Holz, kleine Holzleisten, große Holzbretter, das gibt's bei uns nicht zu Hause.
- (I) Hui, das war ja jetzt ganz schön ausführlich. Das fand ich super, das war sehr aufschlussreich für mich. (M) möchtest du da noch was zu sagen?
- (M) Mhmm (zustimmend aber zögerlich).
- (I) Ja? Probier mal.
- (M) Ich hab, mir ist gerade was aufgefallen. Hier mit dem Fisch und der Lampe (beides Planschrauminventar), dass man das ja auch basteln kann (Fisch) und den wickelt man da dann an die Lampe und dann macht man die an und dann leuchtet das?!
- (I) Ah ja, ein Leuchtfisch?!
- (J) Ja wollen wir, ja probieren wir mal aus?
- (I) Das probieren wir jetzt sofort aus, warum nicht.
- (J) Nee, wo ist die Steckdose?
- (M) Da vorne ist ein Stecker.
- (8 Sek. UNV.)

- (I) Ah warte mal, nicht ziehen, die (Lampe) ist nämlich aus Glas, ich hoffe die geht auch, Glühbirne ist drin. Ich stell die mal hier hoch.
- (J) Oder wollen wir die hier, wo ist die Steckdose?
- (I) Da neben der Tür, magst du das da mal reinstecken?
- (J) Ja (3 Sek. UNV.).
- (M) Zeig mal!
- (J) Hier ist ne Kindersicherung, ich weiß, wie die geht.
(5 Sek. UNV., Lampe wird mit Strom versorgt)
- (I) Oh, der leuchtet leider glaube ich nicht, das sah so aus, ne? Wegen dem Transparentpapier. Na ja, aber so ist das auch nicht schlecht.
- (J) Ist egal, ist egal, guck mal hier, das ist ein verstecktes Licht. Ein Ritter, ein Verstecktes. Ein ganz Verstecktes oder ja tolle Lampe! Ein verstecktes Licht. „Ey Fisch – hast du ein Licht gefressen?“ „Na klar!“ Guck mal, jetzt hat er, guck mal, der hat ein Licht gefressen.
- (I) Oh ja!
- (J) (3 Sek. UNV.)
- (I) Wir können den Fisch gerne anlassen. (M) magst du noch mal weiter erzählen?
- (M) Ja.
- (J) Weißt du, wie ich am besten nachdenken kann? Wenn ich renne, weil dann denke ich immer nach.
- (M) Ich fand ja, ähm, diese Weihnachtssachen am besten. Wieso weiß ich auch nicht so genau. Aber ich fand das schon gut das, ich finde auch die blaue Farbe da ganz schön (M zeigt auf das bläulich bedruckte Bastelpapier, das auf den Erinnerungsfotos zu sehen ist).
- (I) Ja? Das Papier, das du dir ausgesucht hast?

- (M) Und ich fand das toll, dass du uns das erstmal vorgemacht hast, dann wusste man nämlich: „Ah, das kann ich jetzt machen!“ oder wenn du uns das nicht vorgemacht hättest, äh dann weiß ich gar nicht, wie das geht, dann macht man da irgendwas falsch, z.B. dann wird das Papier da einfach nur zerknickt oder ein Papierball.
- (I) Ähm, aber so selbst ausgedachte geklebte oder gefaltete Sachen können auch ganz reizvoll aussehen oder schön werden.
- (J) (3 Sek. UNV.)
- (I) Ist es euch wichtig, dass es so ganz genau gemacht wird?
- (M) Ja.
- (J) Ja, sonst muss man das wieder auseinanderfalten und wieder was Neues und schon wieder zerfalten und wieder, wenn das mal passiert, ist das okay oder, wenn ... (J ist plötzlich von einer Kabeltrommel abgelenkt – Gespräch driftet für 28 Sekunden ab).
- (M) Ich möchte noch etwas sagen.
- (I) Ja.
- (M) Ich fand ja die Schiffe, die wir da (M zeigt auf Landart-Fotos) gebaut haben, ganz gut und dass wir diese Eiskugeln mal ausprobiert haben, das finde ich immer gut, wenn man alles einmal ausprobiert, weil was vielleicht gelingen würde, wenn es nicht gelingen würde, versucht man was anderes.
- (I) Ja, genau.
- (M) Das mag ich immer ganz gerne machen.
- (I) Und wie geht es dir, wenn dir mal etwas nicht gelingt? Ist das dann schlimm oder ist das egal?
- (M) Wenn mir, wenn mir jetzt das da (M zeigt auf ein Boot der Landart-Fotos), der Stock zu lang wäre und der wäre so, von da bis da und der so lang, dann würde ich noch ein Stück absägen und gucken, ob die dann gleich lang sind und sonst, wenn mir die dann zu kurz sind, dann muss ich alle kürzer abschneiden.

- (I) Also du findest das nicht schlimm, wenn du da so lange daran weiter tüftelst oder ausprobierst, bis es passt?
- (M) Ja! (M lacht)
- (I) Du hast mir beim Arbeiten in der offenen Werkstatt dein kleines Hundekörbchen gezeigt und erzählt, dass ihr gerade zwei Hunde in Pflege habt und dass du auch gern einen Hund hättest.
- (M) Aber die sind gestern auch gerade abgeholt worden.
- (J) (J beginnt eine traurige Katzengeschichte zu erzählen, das Gespräch driftet für 62 Sek. ab).
- (I) Ich könnte mir vorstellen, dass es etwas gab (I zeigt auf alle Erinnerungsfotos), das euch nicht so gut gefallen hat. Was war das?
- (J) Also mir hat ...
- (M) (M unterbricht) ... ich fand das nicht so toll, dass ich hier nicht mitmachen konnte (M zeigt auf die Malen-Fotos, an diesem Tag fehlte sie).
- (I) Weil du an dem Tag nicht da warst, okay, ja das fand ich auch schade, dass du nicht da warst. (J) gab es bei dir etwas, was nicht so gut war? Was dir irgendwie nicht so viel Freude bereitet hat?
- (J) Was, was ich nicht so toll fand? (Pause) Äh, äh (J überlegt scheinbar angestrengt).
- (I) Du musst dir nichts ausdenken, nur wenn dir wirklich etwas nicht gefallen hat, okay?
- (J) Ich guck einmal, ich geh einmal rum (J schaut sich alle Erinnerungsfotos an). Das hat mir ganz gut gefallen. Wenn ich sage nicht gut gefallen, dann, dann (kurze Pause) ich finde zur Zeit nichts. Ich lauf nochmal zurück (J geht von Foto zu Foto). Nein, da ist nichts, das hat mir gefallen, das hat mir gefallen, das da, häh, das hat mir gefallen, das hat mir gefallen.
- (I) Das Porträtmalen hat dir auch gefallen?
- (J) Das hat mir gefallen, das hat mir gefallen, alles hat mir gefallen!

- (I) Oh ha!
- (J) Alles, alles, alles.
- (I) Und gab es in den Angeboten, die dir gefallen haben, irgendetwas, das dir nicht gefallen hat? Irgendetwas, dass es z.B. nicht genug Material gab oder ihr euch gestritten habt?
- (J) Nee.
- (I) Oder, dass ich zu streng war oder irgendwie sowas?
- (J) Wo du zu wenig Material hattest?
- (I) Ja, zum Beispiel.
- (J) Hmm, das war, ich geh mal zurück (J schaut sich verschiedene Erinnerungsfotos an) bei dem, bei den Sternen.
- (I) Bei den Sternen (Weihnachtsbasteln)?
- (J) Ja, guck mal, da hattest du zwei Sachen, man durfte, da hast du das, hast du das, hast du nichts anderes als Zwiebeln und Sterne.
- (I) Und das war zu wenig?
- (J) Hmm (bejahend).
- (I) Okay, wäre es dir lieber gewesen, wenn ich, wenn man noch was anderes hätte basteln können?
- (J) Ja, drei Sachen, das gefällt mir, aber was ich gut fand, die offene Werkstatt, das war mein Bestes.
- (I) Ah, alles klar. Jetzt ist vielleicht die (M) mal wieder dran. (M) gab es bei dir etwas, irgendetwas, was dir nicht so gefallen hat? Vielleicht auch von der Art, wie wir es gemacht haben?
- (M) (M steht auf und geht zu den Fotos) Ich fang mal hier an.
- (I) Ja, fang mal bei der Werkstatt an.

- (M) (M geht weiter) Ich fand auch bei den Sternen, das war ein bisschen zu wenig Material.
- (I) Okay, also war für die Sterne und die Weihnachtskugeln genug Material da, aber ...
- (J) (J unterbricht) ... also, wir haben ein bisschen, (M) und ich haben fast gleiche Sachen, oder? Z.B. das hier.
- (M) Das fand ich toll (offene Werkstatt), das fand ich auch gut (Landart), ähm, das war mir zu wenig Material (Weihnachtsbasteln), hier geht so (Malen, (M) fehlte an dem Tag) und das auch, und das auch, und das auch, und das auch, und das auch (während des Aufzählens geht (M) von Foto zu Foto).
- (I) Na super, da bin ich ja erleichtert. Nun kennt ihr mich ja auch von freitags, wir sind ja auch jeden Freitag in der großen Gruppe (alle 20 Vorschüler) zusammen und in den letzten zehn Wochen haben wir uns außerdem noch in dieser kleinen Gruppe getroffen. (M) was denkst du, gibt es da einen Unterschied zwischen dem Basteln am Freitag und dem Basteln und Gestalten in der kleinen Gruppe hier? Gibt es da einen Unterschied für dich?
- (M) Also ich fand ja, also wenn wir so weniger waren, nur sechs, das fand ich auch ganz gut. Aber wenn wir mit allen was gebaut haben, dann konnte ich mit irgendjemand so was zusammen bauen und das fand ich auch ganz toll.
- (J) Also bei mir, also bei mir, genau das Gleiche, genau das Gleiche, was sie gesagt hat, weil, weil also, weil wir sind Freunde und darum haben wir manche Sachen, die gleich sind (J zeigt auf unterschiedliche Fotos).
- (I) Ja, was Gleiches machen. Aber manchmal kann man ja auch als Freunde mal was Unterschiedliches machen. Gab es denn für dich noch Unterschiede?
- (J) Ein bisschen Unterschied, hmmm, also was hast du, also was hast du gefragt?
- (I) Also ich hab gefragt, wir haben ja das Freitagbasteln mit allen Kindern und dieses Basteln. Und gab es da noch mehr Unterschiede?
- (J) Ich fand das auch schön, fand ich, hmm, wenn du freitags und hier (J zeigt auf die Fotos) fand ich auch schön mit den sechs Kindern, weil da war es dann ruhig und da

könnte, und da, und da, und da war es nicht so voll und, und, und mir macht das im Winter mehr Spaß, wenn man drin bastelt, weil das geht auch nicht.

- (I) Das konnten wir ja öfter machen (mit der Kleingruppe, die große Gruppe trifft sich immer draußen).
- (J) Ja, weil Winter ist und weil es kalt ist, dann friert man bei der Arbeit. Da muss man rennen und kann nicht basteln, weil dabei muss man ja, muss man ja still sein, beim Basteln, das ist dann nicht gut.
- (I) Ja ich verstehe. Gibt's sonst noch Unterschiede? Wie ist das, habt ihr manchmal eure Freunde vermisst oder so? Oder war das komisch nicht zu wissen ...
- (M) (M unterbricht) ... ich hab manchmal Luisa vermisst.
- (I) Ja, das hab ich gemerkt.
- (J) Und ich hab, und ich hab Steffi vermisst. Weil ich mit Steffi immer spiele und mit (M) und so.
- (I) Das war ja auch komisch, wenn ihr nicht wusstet, was die anderen machen und die wussten ja auch nicht, was wir hier machen.
- (J) Da hatte auch Marvin einmal mit Simon reingeguckt und da haben wir gesagt: „Nein, nein, bitte raus. Wir wollen Ruhe haben.“
- (I) Jetzt ist ja dieses Gestaltungsangebot mit mir zu Ende heute und, ähm, wir sehen uns jetzt in Zukunft, also im nächsten Jahr weiterhin freitags. Ist das in Ordnung für euch, reicht euch das dann?
- (J) Ja.
- (M) Ja
- (I) Ja, ne? Das war jetzt auch ganz schön viel Programm immer für euch, was wir hier hatten.
- (J) Ja, war aber auch schön.
- (I) War auch schön.

(M) Aber gleich möchte ich auch mal erzählen, was Mama und ich machen wollen (M hustet und entdeckt dabei das ausschlagende Signal am Aufnahmegerät). Oh, ich hab mich verschluckt.

(J) Wenn man, wenn man, da wir ganz ruhig sind, kann man genau, kann man genau, und wenn man dann gehustet hat (J hustet) und schau: hey, der geht immer weiter.

(I) Das reagiert auf deine Stimme.

(J macht jetzt verschiedene Laute und beobachtet die Reaktionen des Aufnahmegerätes – Gespräch driftet für 64 Sek. ab)

(I) Dann frag ich noch mal was. Ihr habt mir ja, seid ihr so weit?

(J) Ja wir sind bereit, alles bereit, soweit ist alles bereit.

(I) Hervorragend! Ihr habt hier ja auch ganz neue Sachen gemacht, die ihr vorher noch gar nicht kanntet, zumindest habe ich das so euren Fragebögen entnommen, die ihr mit euren Eltern ausgefüllt habt.

(J) Ja und in mein Herz wurde etwas geschrieben, was ich noch nie vorher gemacht habe und was, und was ich mal basteln will, mit dir im Herz. Hast du dich daran erinnert?

(I) Ja, ich habe mir das alles ganz genau aufgeschrieben, was ihr zu euern Herzen und Pfeilen aufschreiben lassen habt.

(J) Zwei Sachen schreibe ich zu mein Herz.

(I) Ja? Die du gerne magst oder mal machen willst, was war das noch mal genau?

(J) Eins, eins weiß ich noch, ähm, das war das war so mit Ton oder Knete, so Sachen machen.

(I) Ihr habt ja auch viele Sachen mit nach Hause genommen, die Gipssachen oder das mit den Zeitungen (Collagen) oder z.B. das mit den Eisballons. Habt ihr da auch von den Ideen etwas mit nach Hause genommen, also ich mein habt ihr das da auch nochmal ausprobiert oder weitergemacht?

- (J) Hmm (J überlegt), also bei den Gips hab ich ein bisschen weitergemacht, ich hab da was reingefüllt und hatte dir ja doch versprochen, also ich hatte ja so eine Dose, wo man einfach Gips reinfüllt und dann trocknet und da hab ich jetzt was reingekratzt.
- (I) Oh, okay, also du hast da zu Hause was reingekratzt?
- (J) Ja einfach, einfach, also das sieht jetzt ganz schön aus, kein Haus, sondern Striche und da ist was entstanden.
- (I) Und habt ihr auch mal was mit Zeitungspapier gemacht?
- (M) Ich schon.
- (J) Ich auch schon.
- (I) Auch so ausgeschnitten und geklebt (I zeigt auf Collage-Fotos).
- (J) Ja also ich hab's nachgemacht, als, als, als genau an dem Tag wo Sylke kam, uns das gezeigt hat, da hab ich dann zu Hause weitergemacht. Und jetzt hab ich ganz viele von denen (Collagen).
- (I) Aha, okay.
- (J) Ne ganze Schublade voll.
- (I) Und was anderes? Habt ihr auch noch was anderes zu Hause weitergemacht?
- (J) Hmm, nein sonst nichts.
- (I) Ah doch, ich erinnere mich, du hast nach dem Eis (I zeigt auf Landart-Fotos), hast du mir zu Hause ein Rezept geschrieben, wie man daraus Milcheis macht.
- (J) Ja, aber dann, ja aber was mir dann eingefallen ist, die anderen Tage, man kann Rühreis machen, einmal.
- (I) Was kann man?
- (J) Oder Apfelsafts.
- (I) Ah, als Kugel, ne?

- (J) Ja und dann, und dann tut man das in einen Riesentopf und dann macht man selbst, macht man Apfelsafts und dann löst sich das auf und dann tut man ein Minibisschen Wasser rein und dann löst sich das auf und dann hat wieder neues Apfelsaft, das kann man aufbewahren so.
- (I) Das sollten wir im Frühjahr unbedingt ausprobieren.
- (J) Ja!
- (I) Oder warum nicht gleich nach den Ferien?
- (J) Ja, dann, dann, dann, dann bringst also, was du dann mal mitbringst: eine Schüssel, in deinen, in Sylkes Eimer und dann, und dann Luftballons mit Wasser, also mit Apfelsaft gefüllt und ein Minibisschen Wasser tust du schon mal in die Schüssel und dann tust, und dann lassen wir das auftauen.
- (I) Okay!
- (J) Guck mal die schmecken auch richtig lecker ... (J untersucht jetzt die Kekse und Mandeln – Gespräch driftet für 46 Sek. ab)
- (I) Und zu Hause habt ihr ja angekreuzt, bastelt und gestaltet oder malt ihr auch ganz schön oft. Macht ihr da eigentlich so ähnliche Sachen wie hier (I zeigt auf die Fotos) oder macht ihr da was anderes?
- (J) Hmm, wir machen ähnliche Sachen und ich hab was rausgefunden, das hab, das will ich mal (M) sagen. Also ich sag das nur mal (M).
- (I) Ja, okay mach das.
- (J) (M) soll ich soll ich mal sagen was ich gemacht hab? Ich hol mir heute noch mal was aus dem Keller, erst sage ich dir ... (3Sek. UNV.) ... Trampolin. Also ein Kleines, weil wir haben kein Kleines mehr, wir haben zwar ein Kleines aber das hier ist noch kleiner. Das verschenke ich. Und, und, und da baue ich euch heute noch das Netz und Sprungfedern. Im Keller haben wir richtige Sprungfedern, große, kleine.
- (I) (M) magst du noch mal was sagen?
- (M) Ja.

- (I) Dann frag ich dich jetzt noch mal etwas. Obwohl ihr das eigentlich schon mal beantwortet habt. Gab es etwas, das ihr euch gewünscht habt und die Wünsche wurden erfüllt oder vielleicht auch nicht erfüllt?
- (M) Ich hab mir bei diesem hier (Weihnachtsbasteln), habe ich mir gewünscht, dass hier da bei dem noch so, hmm, noch so solche Knöpfe gab, da kann man dann so eine Nadel durchstecken und die sind dann, da kann man die dann auch so reinstecken.
- (I) Also, eine kleine Lampe für die Weihnachtskugeln, das hättest du dir gewünscht? Und sonst nichts, sonst war immer alles da und möglich?
- (M) Ja (M lacht).
- (J) Und bei mir, was auch gefehlt, nämlich eine, bei mir hat eine Bastelsache, nämlich, guck mal auch, eigentlich hab ich das schon gesagt, nämlich Eisenstangen.
- (I) Eisenstangen und Holz?
- (J) Weißt du und Eisenstangen fehlen, weil ich die brauche bei ... (3Sek. UNV.) ... aber wenn der weg ist, kann ich die dann einbauen und das Netz anbauen.
- (I) Das habe ich jetzt nicht verstanden. Das musst du mir noch mal erklären, weil, das war gerade so unruhig an der Tür. Magst du noch mal sagen, wo du was anbauen willst?
- (J) Ja, also ich, ich hab ein Trampolin und da fehlt ein Pfosten und da will ich für den Adventskalender, und da brauche ich (J ist jetzt sehr aufgeregt, Stimme überschlägt sich), weil sonst hängt ja so rum. Und, und aber dann heute im Keller (zu Hause), dann suche ich, ob ich vielleicht ein Netz und Sprungfedern, das gibt's, das haben wir nämlich im Keller. Wir haben auch ein großes Trampolin, aber, aber da waren so viele Sprungfedern dabei und kleine Sprungfedern, ich brauche nämlich kleine und kleine habe ich.
- (I) Was machst du denn mit den Sprungfedern?
- (J) Na als Trampolin, weil, weil Babys sind so leicht, dafür nimmt man jetzt nicht die großen Sprungfedern, weil die kosten noch viel mehr Geld, die benutzt man nur, wenn man sie ganz dringend braucht, nämlich dann. Ich nehme lieber kleine Sprungfedern. Ich hab nämlich eine ganze Kiste voller mit kleinen Sprungfedern.

- (M) Ich weiß jetzt was du mit den Schüsseln meinst.
- (I) Also ich hab jetzt eigentlich alles gefragt, was ich fragen wollte. Vielleicht können wir ja noch mal auf eine Sache zurückgehen. Noch einmal den Unterschied zwischen freitags und diesem Basteln, noch mal gucken, noch mal kurz überlegen, was ist der Unterschied? Oder sagen wir mal so, was ist freitags besser und was ist hier besser?
- (J) Bei mir gibt's einen Unterschied.
- (I) Ja?
- (J) Nämlich, weil bei der Bastelgruppe gibt es ganz andere Sachen.
- (I) Andere Sachen als sonst, worin unterscheiden sie sich?
- (J) Stoff hast du ja manchmal auch mit, aber eine Sache hast du sonst nicht mit.
- (I) Nämlich?
- (J) Die dicken Holzbretter.
- (I) Die dicken Holzbretter. Also du findest das Material in der Kleingruppe besser? Was findet ihr denn freitags besser?
- (J) Da habe ich mehr Freunde.
- (M) Ich auch.
- (I) Also ist euch die kleine Gruppe manchmal zu klein gewesen? Sehe ich das richtig?
- (J) Nein, nur wir haben in der einen Gruppe mehr Freunde sozusagen.
- (I) Also ihr habt die anderen nur manchmal vermisst?
- (M) Ja.
- (J) Hmm (bejahend).
- (I) Okay, das kann ich verstehen. Ähm, wie ist es denn mit der Zeit? Habt ihr freitags genauso viel Zeit zum Basteln, wie wenn wir uns hier treffen?

- (J) Hier, hier finde ich, hier haben wir, ich glaube hier haben, haben wir mehr Zeit oder weniger, ich überlege gerade.
- (I) Ja, überleg mal.
- (J) Ich glaube hier ein bisschen weniger oder (M)?
- (M) Ich glaub das auch.
- (I) Also, weil ihr hier in der kleinen Gruppe ...
- (J) (J unterbricht) ... äh, da mussten wir zum Schluss, weil du machst, ja immer manchmal das Ding da an (gemeint ist die Uhrfunktion im Telefon, 10 Minuten, bevor die Aufräumzeit beginnt, spielt es ein Lied) und wenn das dann klingelt, oh, und dann kommt die Musik und dann immer schnell beeilen. Guck mal, guck mal und was ich dann gemacht habe (J macht tanzende Bewegungen).
- (I) Aber könnte es auch sein, dass die Zeit, wenn ihr zu sechst bastelt, die Zeit einfach schneller vergeht?
- (M) Ja.
- (J) Ja, weil wir, weil wir nutzen mehr Zeit, wir suchen erst deine Sachen zusammen (J spricht hier vom Anfang jeder Angebotsstunde, in der die Materialien und Techniken erläutert werden) und wir nehmen uns mehr Zeit und schon, und schon, und schon klingelt der Wecker (Telefon) und also, ich weiß jetzt nicht, wie ich es sagen soll und schon klingelt der Wecker, und weil wir dann dachten, dann mehr Zeit miteinander, und das dann, und dann geht das viel schneller, weil dann muss man alles erst mal zusammen, das, das, das, das dann da also, ich sag mal so, dann braucht man richtig viel Zeit und schon klingelt der Wecker.
- (I) Also braucht ihr hier im Bastelangebot mehr Zeit?
- (J/M) Ja.
- (I) Hab ich das richtig verstanden, du brauchst mehr Zeit, weil du mehr machen kannst?
- (J) Ja.

- (I) Okay, ich verstehe. Gibt es noch irgendetwas, was ihr noch erzählen möchtet zu unserem kleinen Projekt? Worüber wir vielleicht noch gar nicht gesprochen haben?
- (J) Ich überlege.
- (I) Ja, überlegt mal in Ruhe.
- (M) Ich möchte was über Hasen reden.
- (I) Über Hasen? Okay.
- (M) (M beginnt von ihren Hasen zu berichten – Gespräch driftet für 69 Sek. ab)
- (I) Ich glaube jetzt haben wir über unsere Bastelgruppe auch genug geredet, Oder?
- (J) Ja.
- (I) Dann werde ich jetzt nämlich das Aufnahmegerät mal abschalten ...
- (J) (J unterbricht) ... ich sag noch mal was, ganz schnell, ich hab auch Tiere ... (J beginnt von seinen Tieren zu berichten – Gespräch driftet für 60 Sek. ab).
- (I) Ich sag jetzt mal was zum Abschluss ... (I bedankt sich für die Projektzeit, für die Bereitschaft der Kinder, daran teilgenommen zu haben, für das Interview und ihr Vertrauen. Es wird noch über das Interview gesprochen, einige Passagen angehört und Kekse gegessen, ... es entwickelt sich noch eine weitere Frage).
- (I) Werdet ihr das hier dann vermissen? Oder findet ihr es gut, dass es zu Ende ist?
- (J) Also ich finde es ein bisschen gut, äh, nicht so gut. (J wendet sich an M) Findest du das gut?
- (M) Ich finde es auch nur ein bisschen gut.
- (I) Ein bisschen gut, dass es vorbei ist?
- (J) Ja, aber nicht so gut, am besten hätte ich noch ganz viel weitergemacht.
- (M) Ich auch.
- (J) *J fragt I:* Ja, und gehst, und gehst du irgendwo zu einer Schule?

- (I) Nein erst mal nicht. Vielleicht wenn ihr dann zur Schule geht. Wir sehen uns auf jeden Fall noch bis zum Sommer an jedem Freitag. Das verspreche ich euch.
- (J) *J fragt M:* In welche Schule gehst du?
- (M) In den Marschweg.
- (J) Ich auch.
- (I) Das kann ich mir ja schon mal merken, vielleicht komme ich dann auch irgendwann in den Marschweg.
- (J) Ja und wir sehen uns dann!

Gespräch wird durch das Klopfen an der Tür unterbrochen. Die Kinder müssen zum Mittagessen, das Interview wird an dieser Stelle beendet.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, Sylke Rother, an Eides statt, dass ich die vorliegende Bachelorarbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind in allen Fällen unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Hamburg, den _____ Unterschrift _____