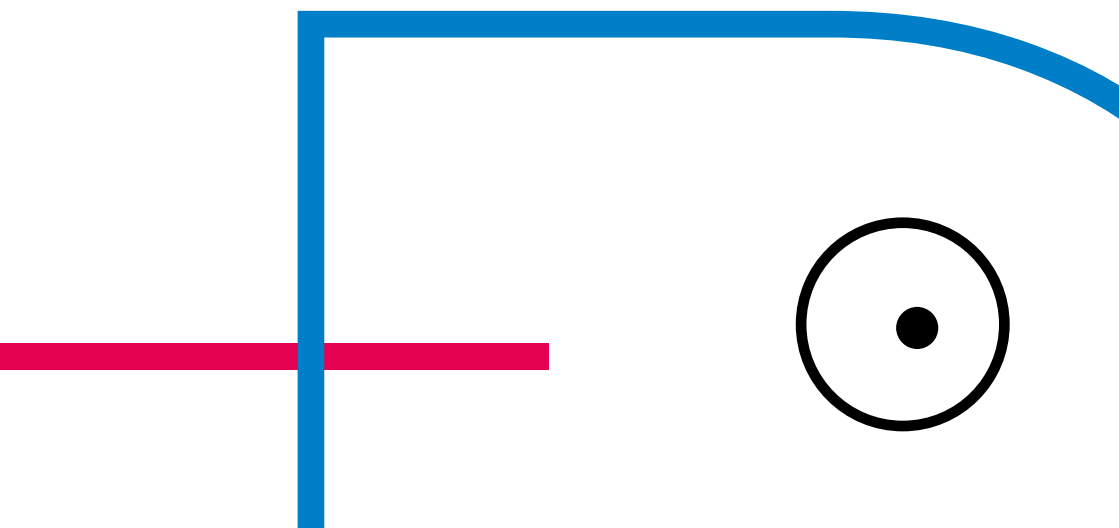


Alle wollen, dass es gut wird!



Perspektiven für Qualität in der kulturellen Bildung
der frühen Kindheit



Tina Bretz, Martina Janssen, Karin Knauf,
Marion Kußmaul, Angelika Tischer,
Christian Widdascheck (Autor:innen)

Das *Netzwerk Frühkindliche Kulturelle Bildung*, das sich im Februar 2020 gegründet hat, ist eine Initiative zur Stärkung ästhetisch-kultureller Bildung in der frühen Kindheit und vereint bundesweit Praktiker:innen, Wissenschaftler:innen sowie Vertreter:innen öffentlicher, privater und zivilgesellschaftlicher Institutionen aus Bildung, Kunst und Kultur. Die genannten Autor:innen sind Teil des Netzwerks Frühkindliche Kulturelle Bildung. Sie gehören zur „AG Qualität“ des Netzwerks.

Weitere Netzwerker:innen waren mit hilfreicher Kritik am Entstehen dieses Buches beteiligt. Die Autor:innen danken ganz besonders Karin Kraus und Sidonie Engels für ihre Beiträge zum Entstehen des Buches. Darüber hinaus auch großen Dank stellvertretend für viele andere an Sibylle Haas, Fabian Hofmann, Kerstin Hübner, Christine Raudies, Vanessa Reinwand-Weiss und Barbara Stiller für die zahlreichen fachlichen Hinweise.

Die in der *Edition Perspektiven* veröffentlichten Schriften eröffnen verschiedene Perspektiven auf die frühkindliche kulturelle Bildung.

Glossar

Im Text kommen zahlreiche Begriffe vor, die eine lange Begriffsgeschichte haben und von unterschiedlichen Autor:innen mit unterschiedlichen Bedeutungsnuancen verwendet wurden. Im Folgenden wird kurz dargelegt, mit welcher Bedeutung diese Begriffe, im Text blau markiert, in dieser Publikation verwendet werden.

Aisthesis bedeutet leib-sinnliche Wahrnehmung.

Ästhetische Erfahrung meint eine Erfahrung, in der der Mensch sich seiner eigenen sinnlichen Wahrnehmung als solcher bewusst wird.

Asthetisch-ästhetisch in der Verbindung bedeutet hier, dass Kinder sich ästhetisch sowie ästhetisch im Wechsel oder verwoben der Welt zuwenden. Bedeutung von ästhetisch s. ästhetische Erfahrung).

Anfänglichkeit von Bildung bezieht sich hier auf die ästhetisch-ästhetische Handlungs- und Zugangsweise zur Welt, die dem Lernen der Kinder eigen ist.

Artikulation ist nicht nur auf das Verbale bezogen, sondern auf alle Arten von Ausdrucksweisen wie bildnerisch, sprachlich, mimisch-gestisch bewegend und musikalisch etc.

Ästhetik gilt als philosophische Disziplin. In ihr geht es um die Lehre von der sinnlichen Wahrnehmung.

Bildung setzt hier den Transformationsprozess in den Mittelpunkt, d. h. Erfahrungen, die zu Veränderungen des Selbst-Welt-Verhältnisses führen.

Bildungshandeln meint bildende Erfahrungen, die sich ausgehend vom Handeln mit den Dingen ereignen, im Unterschied zu rein kognitivem Lernen.

Conditio humana meint die Grundbedingungen des menschlichen Seins, auch in seinem Beziehungsgefüge (Spüren, Wahrnehmen, Handeln, Denken).

Dezentrierung des Selbst meint Momente, in denen der Mensch aufgrund eines Ereignisses aus seinen gewohnten Strukturen in Bezug auf Wahrnehmung, Denken und Handeln herausfällt.

Dissidenz bedeutet hier eine im Verhältnis zu kulturellen Selbstverständlichkeiten befremdliche Handlungsweise zu vollziehen.

Existentiell meint hier eine das Leben betreffende elementare Schwellenerfahrung.

Eigenräumlichkeit bedeutet eine subjektive Raumerfahrung, die sich nicht ausschließlich auf den faktischen Raum bezieht.

Eigenzeitlichkeit bezieht sich auf eine Zeiterfahrung, in der das Zeitempfinden im Vordergrund steht.

Gestaltungskonstitutiv meint die Bedingtheit der Bedingungen der Gestaltung einer Situation.

Künste und ihre Handlungsformen/Künstlerische Handlungs- und Verfahrensweisen umfassen im Unterschied zu technischen Verfahren die Handlungs- und Verfahrensweisen, denen ästhetisch-ästhetische Wahrnehmungen sowie „dissidente“ Handlungs- und Bildungsweisen innewohnen.

Leibsinlich bedeutet die unwiderrufliche Gebundenheit des Menschen an seinen Körper in seiner Sinneswahrnehmung.

Liminale Erfahrung bezieht sich auf Schwellenerfahrungen.

Mimetisch meint hier ein Nachahmen von etwas, im Sinne eines Sich-ähnlich-Machens, kein Kopieren.

Offene Dichte meint die durch offen-sinnlichen Zugang entstehende Dichte der Erfahrungen und Erkenntnisse.

Pathisch bedeutet, unweigerlich von etwas ergriffen zu werden, dem sich ein Mensch nicht entziehen kann.

Performativ, Performativität meint ein Hervorbringen von Wirklichkeiten im Augenblick des Entstehens.

Responsiv bedeutet ein wahrnehmendes Antworten und umfasst alle leiblichen Dimensionen des Antwortens wie Nicken, Zeigen, Lächeln, aber auch Sprechen.

Responsiv-verwickelt meint ein Ineinander von Antworten und Handeln zwischen Menschen untereinander sowie zwischen Menschen und Dingen.

Selbst-Weltverhältnis bezeichnet ein sich in Begegnung bildendes Verhältnis des Menschen zur Welt (Menschen, Natur, Kultur) und zu sich selbst.

Unverfügbarkeit bezieht sich darauf, dass sich dem Menschen etwas entzieht. Der Mensch ist einem Ereignis ausgesetzt und findet keine Deutungen im Gewohnten.

Inhalt

2 Zur Einführung

- 8 Theoretische Grundlegung des Qualitätsverständnisses
- 10 Zur ästhetisch-existentialen Dimension kultureller Bildung
- 14 Zur Verortung der Künste in früher kultureller Bildung

18 Frühe kulturelle Bildung und ihre ästhetisch-dialogische Didaktik

- 20 Grundverständnis
- 24 Praktisch-konzeptionelle Perspektiven

- 25 Dialog_Interaktion
- 30 Zeit_Raum_Orte
- 34 Thema_Themenfelder
- 37 Medien_Material
- 42 Diversität_Inklusion
- 46 Partizipation_Kooperation
- 52 Prozess_Ergebnis

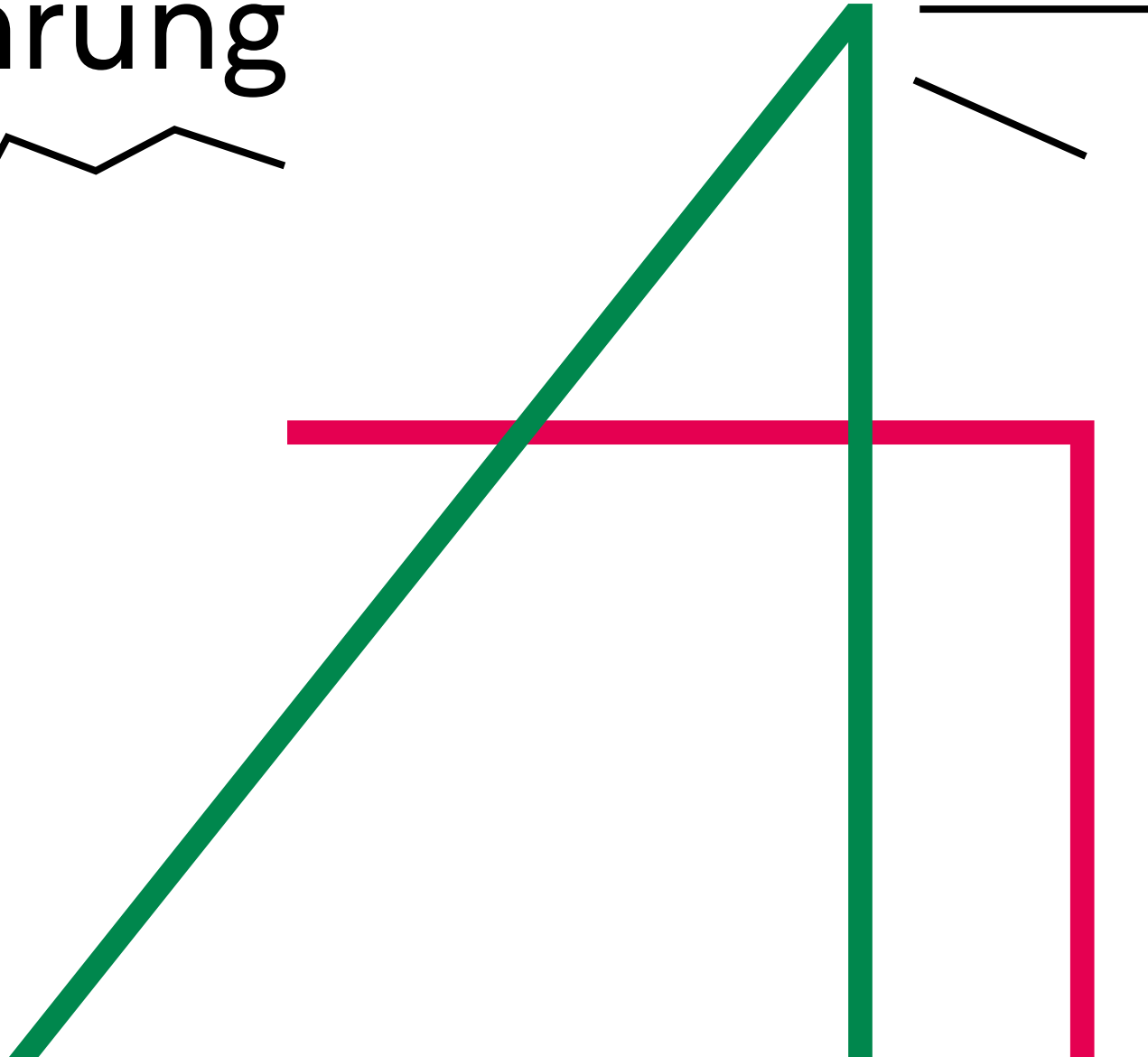
- 56 Theoretisch-konzeptionelle Perspektive auf die Didaktik früher kultureller Bildung

64 Literaturverzeichnis

- 74 Impressum

Zur

Einführung



Alle wollen, dass es „gut“ wird. Ein Anliegen, das uns verbindet. Doch woran merken wir, dass es tatsächlich „gut“ ist oder war? Daran, dass die Kinder ihren Spaß hatten? Dass „schöne“ Ergebnisse entstanden sind? Dass die Kinder mit eigenen Ideen einen Prozess fortführen und weiterentwickeln, den wir initiiert haben oder der einfach so losgegangen ist? Dass sie zu Hause begeistert davon erzählen, offen sind für Kunst- und Kultur-Expert:innen, die in die Kita kommen, und Lust haben auf den Besuch von Kulturorten? Vermutlich das alles und doch noch so viel mehr. Und die schwierigste Frage überhaupt: Was können wir tun, damit unser Handeln „gut“ und qualitativ ist, Qualität ermöglicht, sie begünstigt? Mit diesen Fragen sind die Autor:innen dieses kleinen Buches vertraut. Sie kommen aus unterschiedlichen Praxisfeldern, haben ihre Erfahrungen in Aus- und Weiterbildung, Wissenschaft, in kulturpolitischen Einrichtungen, in der Bildungs- und Kulturverwaltung, in der Kita-Praxis sowie als Künstler:innen im Wirkungsbereich ästhetisch-künstlerischer Bildung und in der frühen kulturellen Bildung gesammelt.

Als Sinnes- und Erkenntniswesen nehmen wir Menschen bewusst oder unbewusst auch eine **ästhetisch-ästhetische**¹ Perspektive zur Welt ein. Alles Sich-Bilden ist Wahrnehmen, Gestalten, Finden und Erfinden und hat auch eine ästhetische und damit kulturelle Dimension mit einer großen Vielfalt an Erfahrungsräumen und Impulsen für Bildungsprozesse. In der frühen **Bildung** lassen sich insofern allgemeine Bildungsprozesse und Prozesse der kulturellen Bildung nicht voneinander trennen. Weil frühe kulturelle Bildung dem **Bildungshandeln** von Kindern „Spielräume“ für das wahrnehmend-gestalterische Sinnfindungshandeln in vielfältiger Begegnung mit Welt ermöglicht, kommt ihr eine essenzielle Bedeutung für die allgemeine Bildung zu. Kinder erfahren sich in ihrer Begegnung mit Welt selbst, sie treten durch gestaltende **Artikulation** und **Interaktion** in Beziehung zu Anderen und Anderem mit Bezug auf die **Künste und ihre Verfahrensweisen sowie Handlungsformen**. Dieser Prozess trägt maßgeblich zu kultureller und gesellschaftlicher Teilhabe und Partizipation im Sinne einer demokratischen und auch generationsübergreifenden Lebensform bei.

¹ Blau geschriebene Begriffe siehe Glossar.

Aus diesem hier formulierten Verständnis früher kultureller Bildung als allgemeine Bildung lässt sich zugleich auch ein umfassendes Recht auf Bildung im Sinne der Kinderrechte ableiten, dem sich die Autor:innen in ihrem Nachdenken darüber, was die Qualität früher kultureller Bildung ausmacht, verpflichtet fühlen.

Was erwartet Sie in diesem Buch? Dem Eingangskapitel lässt sich entnehmen, welches die theoretischen Grundlagen und Positionen sind, auf denen die Überlegungen der Autor:innen fußen. Das zweite Kapitel des Buches widmet sich der *Spezifik einer ästhetisch-dialogischen Didaktik früher kultureller Bildung*. Zunächst zeigt ein Schaubild das Grundverständnis auf. Im zweiten Schritt wird in Bezug darauf aus *praktisch-konzeptioneller Perspektive* mit konkreten Beispielen die Bedeutung bestimmter Aspekte und Konstellationen für die Entstehung von Qualität in der frühen kulturellen Bildung ausgeführt: *Dialog_Interaktion, Zeit_Raum_Orte, Thema_Themengebiet, Medien_Material, Diversität_Inklusion, Partizipation_Kooperation sowie Prozess_Ergebnis*.

Dadurch, dass sich hier die jeweiligen Perspektiven überschneiden und verschiedene der genannten Aspekte in unterschiedlichen Konstellationen auf unterschiedliche Weise bedeutungsvoll werden, wird nicht nur beim Lesen erfahrbar, dass und wie – strenggenommen – ganz oft „alles mit allem zusammenhängt“. Es entwickelt sich auch eine Vorstellung davon, was wie zusammenwirkt, wenn man sich um Qualität in der frühen kulturellen Bildung müht. Wenn vieles zugleich wirkt, beeinflusst werden kann oder auch zufällig passiert, entzieht es sich einer Idee direkter Umsetz- und Planbarkeit. Das entlastet auch ein wenig vom Anspruch der Unfehlbarkeit, des vermeintlich Perfekten.

Auf Grundlage eines *theoretisch-konzeptionellen Schaubilds* wird abschließend – aufbauend auf den praktisch-konzeptionellen Perspektiven – zusammengeführt und dargelegt, welche Besonderheiten eine Didaktik früher kultureller Bildung hat und welche Bedeutung diese für deren Qualität hat.

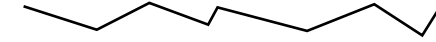
Schon daran, dass es mehr als drei Jahre gebraucht hat, dieses nun vorliegende Buch in einem intensiven interprofessionellen Theorie-Praxis-Dialog als Team zu schreiben, lässt sich ablesen, dass es keine einfachen Antworten gibt, auch keine abschließenden.

Es ist ein weit gediehener und zugleich auch weiterhin offener Verständigungsprozess zur Qualität früher kultureller Bildung, der die Leser:innen zum Nachdenken, Überdenken und Weiterdenken anregen möchte.

6

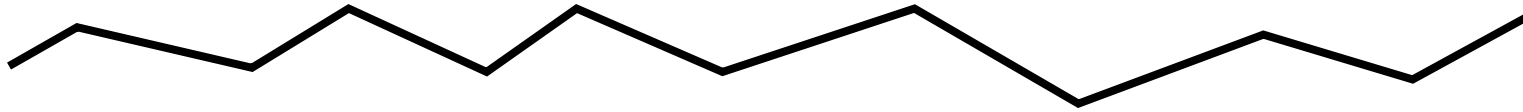
Einführung

Raum für Notizen




7

Theoretische Grundlegung des Qualitätsverständnisses



Zur ästhetisch- existentiellen Dimension kultureller Bildung



10

Für die Entwicklung eines Qualitätsverständnisses früher kultureller Bildung, wie es diesem Buch zugrunde liegt, ist die Besinnung auf die sprachgeschichtliche Wurzel des Ästhetikbegriffes „*aisthesis*“ (sinnliche Wahrnehmung) wesentlich. Nachdem sich im Nachgang von Alexander Gottlieb Baumgarten der Ästhetikdiskurs in der Philosophie über zwei Jahrhunderte lang vor allem mit Fragen der Erkenntnis in Bezugnahme auf die Künste beschäftigte, greift die postmoderne Philosophie auf die antike sprachgeschichtliche Wurzel von *Ästhetik*, *aisthesis* zurück. Infolgedessen wurden mit der Frage nach der ästhetischen Dimension von Wahrnehmung, über die Künste hinaus, alltäglich-lebensweltliche Zusammenhänge mitgedacht und die *leibsinnliche* Verfasstheit des Menschen „zur Welt“ in den Fokus genommen.

Mit der leibsinnlichen Perspektive tritt ein spezifisches *Selbst-Welt-verhältnis* in den Blick, das auf eine latente und explizite Verschränkung von Selbst und Welt in der Erfahrung verweist. Exemplarisch und zugleich am eindrucklichsten zeigt sich dies in der haptischen Wahrnehmung, in der ein aufeinander bezogenes aktives sowie passives Gewahrwerden im Berühren und Berührtwerden erfahrbar ist. In der Aktiv-Passiv-Verschränkung des Selbst zum Anderen in der Erfahrung gründet sich die *conditio humana* des Menschen und daran gebunden eine sich *existentiell* begreifende kulturelle Bildung. Was das bedeutet, wird im Folgenden ausgeführt.

Die Grundlage einer sich ästhetisch-existentiell begreifenden kulturellen Bildung ist die *asthetische* Wahrnehmung, in der, wie ausgeführt, die Verwobenheit von Selbst- und Welterfahrung immer schon latent vorkommt. Eine Voraussetzung für die Verwobenheit ist die *pathische* Dimension der Sinne (vgl. Meyer-Drawe, 2003), die Möglichkeit, von etwas ergriffen zu werden und für die Welt empfänglich zu sein.

11

„Ich gehe Ende April durch eine Straße und werde von einem Duft erfasst.“

Lässt man dieses Erfasstsein zu, tritt in einer Art von Gewährwerden der Wahrnehmung die latente *aistisch* verwobene Selbst-Weltwahrnehmung in den Vordergrund. Es ereignet sich eine existentiell relevante *ästhetische Erfahrung*. Existentiell deswegen, weil in der ästhetischen Erfahrung das Subjekt dem Wahrnehmungsereignis ausgesetzt ist und ein existentiell-labiler Moment eintritt.

Der Duft lässt sich in dem Wahrnehmungsereignis der ästhetischen Erfahrung nicht einordnen. Er ist in dem Moment nicht mehr, wie in unserer Alltagswahrnehmung gewohnt, einer Bedeutung zuzuordnen. Die pathische Begegnung von Ich und Duft eröffnet so ein nicht definiertes Erfahrungsfeld, den Raum einer Erfahrung im Dazwischen, ein Nicht-mehr und Noch-nicht (Bloch, 2013; Waldenfels, 2002). Vorgängiges wird fragil, Nachgängiges hat sich noch nicht gefunden.

In dieser „Bruchlinie der Erfahrung“ (Waldenfels, 2002) ereignet sich eine Antwortsuche im Zwischen von „Pathos und Response“ (Waldenfels, 2002). Da es eine auf diese Situation bestehende Deutung noch nicht gibt, artikuliert sie sich als eine suchende Antwortgestaltung zwischen Bekanntem und Unbekanntem. Folglich verfügt das Selbst in dieser Situation nicht mehr, wie in der Alltagswahrnehmung üblich, über sich selbst, es ist *dezentriert*, und ebenso nicht über den Anderen oder das Andere. Deshalb wird hier auch von einer „*liminalen* Erfahrung“ gesprochen (Fischer-Lichte, 2017; Schäfer, A., 2007), mit der die Idee eines autonomen Subjekts, das die Welt im Griff hat, an dieser Stelle obsolet wird. In der liminalen Erfahrung verliert sich das Subjekt in der Begegnung mit dem Gegenüber und findet sich im gestaltenden Erfahren anderer Bedeutungszusammenhänge wieder.

In dem Sinne sind ästhetische Erfahrungen als liminale Erfahrungen existentiell bedingt (Fischer-Lichte, 2017).

12

Die liminale Erfahrung, die im Zustand ästhetischer Erfahrung einen Raum der *Unverfügbarkeit* schafft (Pazzini, 2013, 1992; siehe auch Rosa, 2019), ein Nicht-mehr und Noch-nicht, eröffnet den „fruchtbaren Moment des Bildungsprozesses“ (Copei, 1969). Bildung bedeutet damit einen „Gestaltungsraum im Dazwischen“ (Waldenfels, 2010), in dem sich die Antwort als ereignishaft eintretendes Drittes suchend bildet und eine transformierte Selbst-Weltbeziehung zur Folge hat. So gesehen bilden Transformationsprozesse den Kern kultureller Bildung. Weil liminale existentielle Erfahrungen und die Unverfügbarkeit von Erfahrung (vgl. Pazzini, 2013), wie hier dargelegt, konstitutiv für die ästhetische Dimension von Bildung sind, muss bei der Beschäftigung mit der Frage von Qualität früher kultureller Bildung beides berücksichtigt werden.

13

Zur Verortung der Künste in früher kultureller Bildung



14

In der frühen kulturellen Bildung steht die „Anfänglichkeit von Bildung“ (Stieve, 2019) im Zentrum. „Anfänglichkeit von Bildung“ bedeutet das Verwiesensein auf die wie oben beschriebene Leiblichkeit und den darin begründeten ästhetisch-existentiellen Zugang zur Welt (Aissen-Crewett; 2000, Duncker, 2010). Hier verortet sich das Spiel von Kindern in seiner „natürlichen Dissidenz“ (Saner, 1995), das Analogien zu den Handlungsweisen der Künste, insbesondere den zeitgenössischen, aufweist.

Kinder gestalten und bilden spielerisch eigensinnig-handelnd ihre Beziehungen zur Welt auf der Grundlage des pathischen Von-etwas-ergriffen-Seins. Ihrem Spielen liegen dabei immer ästhetische Handlungsweisen wie **mimetische** Anverwandlungen, Ausprobieren, Erproben, Sammeln, Verrücken, Verfremden, Verschieben sowie spontan metamorphische und offen suchende Gestaltungs- und Bewegungsweisen zugrunde. Kinder agieren hier in „ungeteilter synästhetischer Aufmerksamkeit“ (Mersch, 2001) in einem **responsiv-verwickelten** ästhetischen Selbst-Weltverhältnis. Spielen bedeutet mit dieser Perspektive ein intensives Erleben im Genuss, im leidenschaftlichen Ringen um Sinn mit Welt.

In diesem Kontext erhalten die Verfahrens- und Handlungsweisen der Künste sowie die Künste an sich ihre Bedeutung für die Verdichtung und Ausdifferenzierung der Bildung von Kindern. Eine direkte Bezugnahme auf die Künste eröffnet demzufolge vielfältige Wahrnehmungsweisen und ästhetisch-künstlerische Artikulations- und Gestaltungsformen und kann so die eigenen ästhetisch spielerischen Sinnsuch-Prozesse von Kindern unterstützen.

Damit die Künste (Musik, Tanz, Theater/Spiel, Bildendes Gestalten, Literatur) und ihre Verfahrensweisen ihr Potenzial für die Bildung von Kindern entfalten können, sollte ein Bezug zur Alltags- und Lebenswelt der Kinder ermöglicht werden. In der Auseinandersetzung mit der Lebenswelt der Kinder bieten die Künste die Möglichkeit zur Erweiterung des eigenen Artikulationsrepertoires. In einem derart ästhetisch-ästhetischen Ereignis- und Bildungsgeschehen gestalten

15

Kinder in **offener Dichte** eigene Selbst-Weltverhältnisse. Mit der Bezugnahme zu den Künsten ermöglicht sich im spielerischen Ringen um Sinnhaftigkeit zugleich auch eine allmähliche Entwicklung ästhetisch-künstlerischer Symbolisierungs- und Gestaltungssprache.

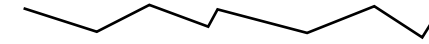
Frühe kulturelle Bildung bildet nicht vorrangig zu den Künsten hin, sondern fokussiert darauf, Kindern die Möglichkeit zu geben, Positionen im eigenen Selbst-Weltverhältnis zu finden. Dabei wird immer auch implizit und explizit auf biographische, kulturgeschichtliche sowie soziale Wissens- und Erfahrungsweisen und Bedingtheiten befragend Bezug genommen. Im ästhetischen Erfahrungs- und Gestaltungsgeschehen können Kinder dadurch tradierte symbolische Ordnungen durchdringen und erkennen sowie symbolische Deutungsweisen schaffen. Es ereignet sich Bildung im Spannungsfeld von Tradition und Transformation (Sloterdijk, 1988; Koller, 2012).

Wenn tradierte Formen durchdrungen und neue symbolische Deutungsformen geschaffen werden, geschieht das – auch für Kinder – in den Spannungsfeldern Natur und Kultur sowie Individuum und Gesellschaft. Kulturelle Bildung berührt insofern schon in der frühen Kindheit auf einer elementaren Ebene eine ethisch-politische Dimension.

Im Folgenden werden vor dem Hintergrund dieser fachtheoretischen Grundlegung die Aspekte einer Didaktik vorgestellt, die konstitutiv und entscheidend sind für die Qualität einer sich ästhetisch-existential verstandenen frühen kulturellen Bildung.

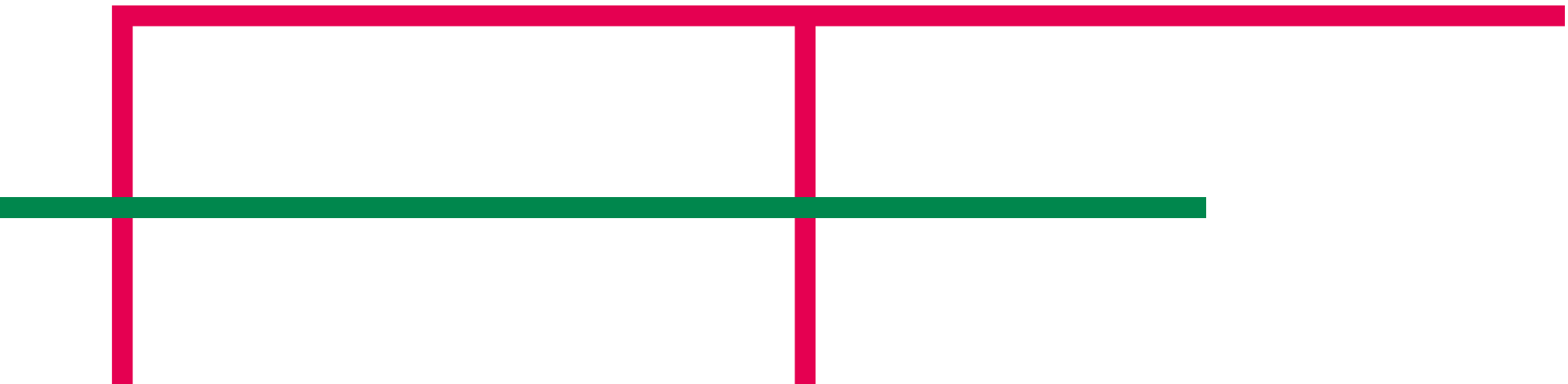
16

Raum für Notizen




17

Frühe kulturelle Bildung und ihre ästhetisch-dialogische Didaktik



Grundverständnis



20

Frühe kulturelle Bildung begründet sich in der Anerkennung der ästhetisch-existentialen Dimension der liminalen Erfahrungen und berücksichtigt den für die Bildung fruchtbaren Moment der Unverfügbarkeit. Dadurch eröffnet sie Kindern einen Sinnbildungsraum für ästhetisch-gestalterische Erkundungen bei der Auseinandersetzung mit ihrer Lebenswelt und in Bezugnahme auf ästhetisch-künstlerische Verfahrensweisen sowie die Künste.

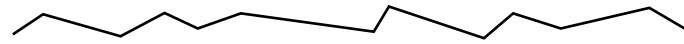
Für Kinder kann in der Begegnung mit ihrer Lebenswelt alles in die Aufmerksamkeit rücken und damit zu einem Thema beziehungsweise Themenfeld werden (Phänomen, Gegenstand, Material, Situation, Körper, Dinge, Werke der verschiedenen Künste, Artefakte). Um die Aufmerksamkeit in einen ästhetischen Bildungsraum überführen zu können, ist es im Sinne einer sich ästhetisch begreifenden Didaktik wesentlich, sowohl das Kind als auch das „Ding“ (Gegenstand der Aufmerksamkeit) jeweils als Situation mit einem „Hof mannigfaltiger Bedeutsamkeiten“ (Schmitz, 2007) zu begreifen (siehe Schaubild auf Seite 22).

Für die Seite des Kindes bedeutet das, dessen persönlich-biographische Geschichte, gesellschaftliches Bedingtheit, Erfahrungen und Wissensweisen sowie dessen gegenwärtige Verfasstheit als stets anwesende immanente Wirksamkeit anzuerkennen.

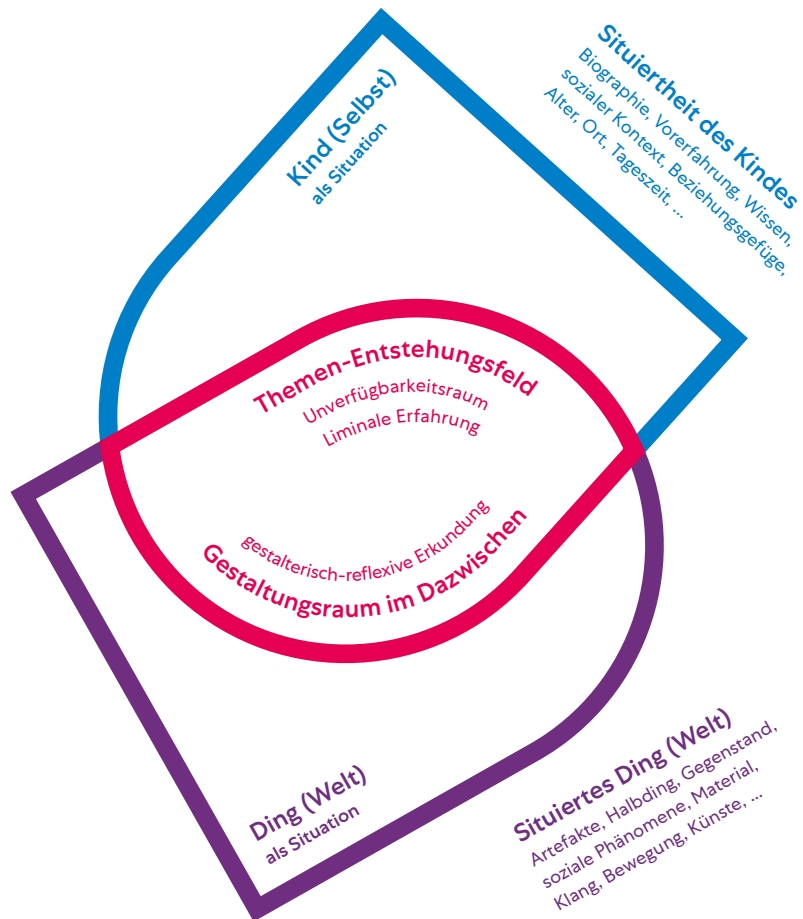
Für die Seite des „Dinges“ (im weitesten Sinne: Kultur-Ding, Geste, Buch, Material, Naturding, Halbdinge wie Wind und Wärme, Beziehung zwischen Menschen etc.), das in die Aufmerksamkeit und in das Interesse des Kindes gelangt ist, bedeutet es, dieses gleichfalls als Situation zu begreifen. Das heißt, ein jegliches Ding ist in der Aufmerksamkeit des Kindes zunächst ein nicht zu definierendes Erfahrungsfeld mit unklaren Konturen. Das „Ding“ zeigt sich ebenso wie das Kind erst konkret in der Begegnung über die ästhetische Erfahrungssituation und die suchende Gestaltungsartikulation des Kindes. In der pathischen Begegnung zwischen „Ding“ und Kind werden das Kind sowie das „Ding“ als Möglichkeitsraum (vgl. auch Meyer-Drawe, 2015) verstanden.

21

Sinnbildungsraum früher kultureller Bildung auf Grundlage der Situiertheit von Kind und Ding



22



23

Dies ist die Grundlage einer ästhetisch-dialogisch didaktischen Haltung, die dem Kind ein offen-dichtes gestalterisches Antworten ermöglicht und in der es sowohl das „Ding“ als auch sich selbst in dialogischer Begegnung in immer wieder neuen und anderen spezifischen Facetten erfahren kann.

Eine sich ästhetisch-dialogisch verstehende Didaktik muss das Verständnis des zuvor schon thematisierten Möglichkeitsraumes, der sich zwischen dem Kind als Situation und dem Ding als Situation ergibt, auf alle involvierten Größen (Peers, Pädagog:innen, Kunst- und Kulturschaffende, Orte, Raum, Zeit etc.) im Bildungsgeschehen beziehen. Insofern sind alle in diesem Unterkapitel aufgeführten Aspekte in einer sich ästhetisch-existentiell begreifenden kulturellen Bildung als ein sich bewegendes und bewegtes Gewebe aufzufassen.

Wie man sich das anschaulich vorstellen kann und was das für die Bildungspraxis mit Kindern bedeutet, wird im folgenden Unterkapitel ausgeführt und anhand von konkreten Beispielen beschrieben.

Dialog ~ Interaktion – Interaktion als Dialog²

² Hier und in den folgenden Teilkapiteln werden Unterstriche verwendet, um zu kennzeichnen, dass die benannten Aspekte im beschriebenen Ausschnitt von Wirklichkeit zusammengehören und einander beeinflussen.

25

24

Praktisch-
konzeptionelle
Perspektiven



Jede Situation ist besonders: Der Ort, die Tages- und Jahreszeit, der Raum und alle gerade anwesenden Personen, die Möblierung, das Licht, die Geräusche, das Material oder Thema – all das und noch viel mehr macht sie aus. Diejenigen, die dabei und einbezogen sind, reagieren jeweils unterschiedlich auf die Impulse und „Appelle“, die von der betreffenden Situation ausgehen. Ihre Antworten können gestaltend sein, schon das Zuziehen eines Vorhangs verändert die Situation, ggf. sind sie auch gestalterisch.

Dieses jeweils andere Wahrnehmen und Antworten zeigt und entfaltet sich als Reaktion auf die betreffende Situation in und durch Aktivitäten, in Dialog und Interaktion. Mit Kindern im Dialog zu sein meint, gemeinsam vorsprachlich-sprachlich, gestisch-bewegt die Situation zu erkunden. In einem spielerischen raum-zeitlichen Suchverhalten treten Kinder, Fachkräfte und alle anderen Anwesenden über die Sache in Beziehung zueinander. Sie entfalten und entdecken darüber sich selbst ebenso wie die Sache. Als Antwort auf die Situation folgt das Kind den Impulsen, die von dieser ausgehen. Es interagiert mit allen Personen und Elementen, die diese ausmachen: Das Licht kann an- oder ausgeschaltet werden, die Möbel verrückt, die Oberflächen verhüllt oder bearbeitet, Material oder Werkzeuge können verändert, anwesende Personen einbezogen oder ausgeschlossen werden etc. Interaktion kann auch bedeuten, dass sich das Kind verweigert, dass es – von außen betrachtet – nicht reagiert.

Fachkräfte mit frühpädagogischer und/oder künstlerischer Profession gehen mit anderen Erfahrungen in solche Prozesse als Kinder. Dessen sollten sie sich bewusst sein. Sie verfügen über Handlungswissen, Erfahrungen mit Gegenständen, Lebens- und Kunsterfahrung und ggf. auch über festgefügte Deutungsmuster. Im Zentrum der gemeinsam mit jüngeren Kindern erlebten Erkundungs- und Bildungsprozesse steht jedoch nicht das, was Erwachsene für richtig oder wichtig halten, sondern der Eigensinn des kindlichen Handelns. Insofern ist es von großer Bedeutung, dass Erwachsene nicht aufgrund ihrer Vorerfahrungen aus der Beziehung gehen, sondern sich auf die Sichtweisen der Kinder einlassen.

Ihr durch die Institution Kita gesetzter Auftrag ist es, Bildungsprozesse zu ermöglichen, anzuregen, zu inszenieren, zu begleiten und zu vertiefen. Damit Dialog und Interaktion in einer per se asymmetrischen Situation gelingen können, müssen die begleitenden Erwachsenen dem Eigenerkundungs- und Gestaltungsstreben der Kinder ausreichend Raum geben. Nur so können sie ein Arbeiten auf vorge dachte Ergebnisse hin vermeiden. Die Beobachtungen und Wahrnehmungen der Kinder in Prozessen mit offenem und dennoch nicht beliebigem Ausgang können berühren, erstaunen und so auch die Erfahrungen der Erwachsenen bereichern.

Damit die Kinder ihre Erfahrungen in solch gemeinsamen Such- und Erkundungsprozessen verdichten und zugleich immer differenzierter zum Ausdruck bringen, damit sie ihre eigenen Deutungsmuster schärfen können, braucht es eine bestimmte Qualität des pädagogischen Handelns. Diese entsteht auf der Grundlage von Wahrnehmung und Beobachtung, der Dokumentation von Zwischenergebnissen und einer teilnehmenden Interaktion mit einzelnen Kindern sowie mit der Peergroup durch

- eine empathische Bezugnahme der Erwachsenen auf die Kinder und ihre Interessen sowie auf die Sachgegenstände selbst, auf die sich das Handeln der Kinder bezieht;
- darin eingeschlossen ein wissend-professionelles Antworten auf Entdeckungen und Äußerungen der Kinder sowie
- professionelle Anregungen und Impulse auf der Grundlage eigener Erfahrungen aus der produktiven und rezeptiven Beschäftigung mit den Künsten und anderen ästhetischen Phänomenen und nicht zuletzt
- die spürbare Freude der Erwachsenen an den sich in Dialog und Interaktion entfaltenden gemeinsamen und überraschenden Entdeckungen.

Beim Obstessen nach der Mittagsruhe rollt ein Kind eine Mandarine auf dem Tisch hin und her. Dabei fällt sie herunter. Das Kind hebt sie auf und bemerkt eine leichte Delle, die entstanden ist. Es betastet die Oberfläche, drückt in die Delle hinein und erschrickt, als Saft herausspritzt. Die Erzieherin, die das Handeln des Kindes mit der Frucht beobachtet, zeigt ihm, wie es die Schale von der Frucht lösen kann. Das Kind versucht sich nun selbst im Schälen. Dabei werden seine Hände klebrig und weiße feingeästelte Fäden bilden sich, fallen teilweise auf den Tisch, teils bleiben sie an den Händen kleben. Die Pädagogin holt schwarzes Tonpapier und Kleber und lädt das Kind ein, die weißen Fäden auf den schwarzen Untergrund aufzulegen und festzukleben. Sie legt einen weißen Buntstift dazu, der das Kind anregt, die Verästelungen der weißen Fäden weiter zu zeichnen. Eine Art Zauberwald oder Anmutungen von Kopffüßlern entstehen aus den Fäden der weißen Mandarinhaut in Verbindung mit den Buntstiftzeichnungen. Ein anderes Kind hat beim Essen einer Mandarinspalte die Kerne entdeckt und legt sie in das Geäst auf das schwarze Tonpapier dazu. Gemeinsam schauen sich alle das collagentartige Bild an. Mit der Zeit treten die Kerne immer mehr in den Fokus des Interesses. Daraufhin holt die Pädagogin eine Lampe, damit die Kinder die Kerne in den Mandarinschnitzen im Gegenlicht entdecken können (in Anlehnung an: Uhlig, 2010).

Bezieht sich die Interaktion zwischen Kind und Pädagogin am Anfang des Beispiels in erster Linie darauf, das Kind beim Schälen der Mandarine zu unterstützen, so illustriert das Beispiel in seinem Verlauf sehr anschaulich, wie die elementaren ästhetisch erfahrbaren Qualitäten des Vorgangs „Mandarine schälen“ (klebrige Hände, aromatischer Duft der Mandarine, deren runde weiche Form und schöne Farbe, herausspritzender wohlschmeckender Saft; vgl. Uhlig, 2010) im Verlauf des Geschehens in den Hintergrund der Aufmerksamkeit des Kindes treten. Es ist zunehmend fasziniert von den spinnwebartigen feinen weißen Fäden, die sich aus dem Inneren der Frucht ablösen lassen und vielleicht auch erst einmal lästig sind, weil sie an seinen vom Saft klebrigen Fingern haften.

Nun hätte dieser Prozess auch abgebrochen werden können („mit Essen spielt man nicht“). Doch die pädagogische Fachkraft geht im Weiteren in einen ästhetischen Dialog mit dem Kind, indem sie ihre fachliche Kompetenz nutzt und das schwarze Tonpapier unter die Mandarinenfäden legt, so dass ein starker Hell-Dunkel-Kontrast entsteht, der die Kinder dazu anregt, die feinen weißen Linien mittels Buntstift weiterzuzeichnen und sie assoziativ zu deuten. Dass die Mandarinenfäden wie Spinnenbeinchen oder Bäume im Zauberwald aussehen, haben die Kinder selbst entdeckt. Das konnte von der Erzieherin inhaltlich so nicht vorausgesehen werden und war möglicherweise auch für sie selbst eine beglückende Erfahrung. Auch die weitere Entwicklung des Geschehens – das Interesse der Kinder an den Mandarinenkernen und deren Einbeziehen in die Collage auf dem Tonpapier – veranschaulicht sehr überzeugend, wie sensibel die Erzieherin auf die Entdeckungen der Kinder reagiert. Sie nutzt ihr Wissen, um die Kinder wahrnehmen zu lassen, was sie sonst nicht sehen könnten: Die Mandarinenkerne in der Frucht, sichtbar geworden im Gegenlicht der Lampe.

Das hier beschriebene Geschehen stellt nur eine mögliche Perspektive auf eine Alltagssituation dar. Es sind viele gute Gründe denkbar, weshalb sich diese Situation hätte auch ganz anders entwickeln können. Das Beispiel illustriert jedoch sehr eindrücklich, wie wichtig es ist, dass begleitende Erwachsene solche Situationen wahrnehmen und ebenso sensibel wie kreativ darauf reagieren.

Bei einem Ausflug in den Wald begegnen den Kindern viele kleine Tiere. Immer wieder bleiben sie stehen, schauen sich Spinnennetze und Pflanzen an oder beobachten krabbelnde Käfer am Boden. Das Interesse an Insekten und Spinnentieren wächst sichtlich. Deshalb entscheiden die Pädagog:innen, das ursprüngliche Ziel des Ausflugs nicht mehr anzusteuern. So haben die Kinder Zeit und Raum, ihren Entdeckungen zu folgen. Sie bauen Ameisenstraßen, lassen sich von Asseln beim Über-die-Hand-Krabbeln kitzeln und zählen die Punkte von Marienkäfern.

Als die pädagogischen Fachkräfte beobachten, dass das im Wald geweckte Interesse der Kinder an den Krabbeltieren auch weiterhin bestehen bleibt, bieten sie einen gemeinsamen Besuch der Bibliothek im Stadtteil an, um nach thematisch passenden Büchern zu schauen. Dort achten sie bewusst auf eine breite Auswahl. So können sich die Kinder dem Thema sowohl über Sachbücher annähern als auch über Bücher, die sich künstlerisch, erzählerisch oder poetisch mit dem Themenfeld auseinandersetzen.

In den nächsten Tagen wechselt sich das gemeinsame Anschauen und (Vor-)Lesen der Bücher ab mit Streifzügen in den Garten der Kita, bei denen die Kinder immer wieder auch neue Krabbeltiere entdecken und kontinuierlich an einem Dorf für die verschiedenen Insekten bauen. Das Bauen und Gestalten des Insektendorfs regt zum Erfinden und Erzählen vieler Geschichten an: So muss zum Beispiel die große Heuschrecke auf das Vorratshaus des Dorfes aufpassen.

Damit die Kinder weiterhin ihren Entdeckungen folgen können, erhalten sie im Garten und in der Werkstatt der Kita immer wieder viel Zeit und Raum für das Erzählen von Geschichten, Zeichnen und vieles mehr. Parallel planen die Pädagog:innen eine Exkursion mit dem Förster zum Thema Insekten und Spinnentiere im Wald.

Weil die Kinder ausreichend Zeit haben, kommt ein Prozess in Gang, in welchem sie, geleitet von ästhetischen Erfahrungen, nach verschiedenen gestalterischen Artikulationen suchen. Im intensiven Eintauchen vergessen sie die Zeit. Letzteres ist eine wichtige Grundlage für kulturelle Bildungsprozesse. Ein Eingreifen oder auch ein zu eng getakteter zeitlicher Ablauf können sich ausgesprochen störend auf ein solches Geschehen auswirken.

Neben dem Faktor Zeit ist der Faktor Raum entscheidend für den gestalterischen Verlauf. Dies beinhaltet neben den Räumen, in denen die Kinder sich gerade aufhalten (Wald oder Gelände der Kita), auch das Schaffen von neuen Räumen durch die Kinder selbst (Ameisenstraßen, Insektendorf) sowie das Entstehen imaginärer Räume (das Insektendorf als Lebensraum für vielerlei Insekten). Letztere basieren, in Unterscheidung zu realen Räumen, auf den im Spiel und im gestalterischen Handeln entstehenden Bildern. In diesem Sinne kann auch das Eintauchen in die Betrachtung eines Bildes, in Musik oder einen tänzerischen Ausdruck als „Raum“ bezeichnet werden.

Auch der reale Raum, dessen Gestaltung oder mögliche Funktionen (Bewegungsraum oder Atelier), die Materialien und deren Anordnung, die Lichtverhältnisse, die Platzverhältnisse sowie jeweils geltende Regeln wirken im Prozess. Die jeweiligen räumlichen Gegebenheiten werden von den Kindern wahr- und aufgenommen und finden sich in ihrem Handeln und Denken wieder. Ein Bild, gemalt in einem Bewegungsraum, kann ganz anders werden als ein Bild, das auf einem kleinen Tisch entsteht. Der Aspekt des Raumes hat somit eine große Bedeutung für das Prozessgeschehen und es entstehen sehr eigenständige und eigensinnig gestaltete Räume.

In der beschriebenen Kita-Situation finden die Kinder immer wieder genügend Zeit und Raum sowie eine große Vielfalt an Möglichkeiten, ihre Erfahrungen zu erweitern und zu verdichten – sei es direkt im Wald, auf dem Kita-Gelände oder in der Bücherei.

Aus all dem folgt, dass unbegrenzte, nicht getaktete Zeit sowie offengestaltbare Räume und Materialien kulturelle Bildungsprozesse auf Grundlage ästhetischer Erfahrungen begünstigen. Kinder erhalten in der Begegnung mit Räumen und Orten außerhalb der Kita wesentliche und unersetzbare Impulse für Bildungsprozesse. Neben Orten in der Natur, wie hier im Wald, kann dies auch der Park sein oder die Bushaltestelle auf dem Weg zu einem weiteren Ort. Wiederum ganz andere Impulse geben Orte, die der Alltags- oder Arbeitswelt zuzuordnen sind, wie zum Beispiel Bäckerei, Fabrik, Büro und viele weitere. Gleiches gilt für traditionell als kulturell verstandene Räume wie Bibliotheken, Museen, Galerien, Theater, Musikschulen und architektonisch oder historisch als besonders geltende Gebäude. Auch diese sind in ihrer Gestaltung und Funktionalität als gestaltbare Räume für die Kinder zu betrachten. Es gilt, deren Wirkung zu bedenken und die zeitliche Strukturierung dem prozessualen Gedanken angemessen ohne Zeitdruck zu gestalten.

Besonders nachhaltige Bildungsprozesse können sich durch die Pendelbewegung zwischen bekannten Erfahrungsräumen und unbekanntem oder weniger vertrauten Erfahrungsräumen entfalten.

Frühe Bildung geschieht, indem Kinder sich erlebend, erkundend und gestaltend mit dem auseinandersetzen, was sie umgibt, was ihnen begegnet oder widerfährt. Dies können kleine, alltägliche Dinge am Wegesrand sein, besondere oder unbekannte Phänomene, Klänge sowie die Begegnung mit unterschiedlichen Künsten oder Orten. Kinder setzen sich in Beziehung dazu, finden eigene Zugänge und entdecken Bekanntes und Unbekanntes. Ihr Erleben und Handeln bezieht sich dabei auf ein sich kontinuierlich wandelndes Erfahrungs- und Wissensspektrum. Die so entstehenden individuellen Themen können sich verdichten, verwandte Themen clustern sich zu einem Themenfeld, in dem sich wiederum weitere, einzelne und subjektiv bedeutsame Themen konkretisieren können. So kann alles, was im Rahmen früher Bildung geschieht, auf diese Weise zum Thema der frühen kulturellen Bildung werden.

Für die begleitenden Erwachsenen ist es wichtig, Themen und Themenfelder immer als offen und gestaltbar anzusehen und nicht mit eigenen Logiken zu beantworten oder zu erklären. Einteilungen, wie zum Beispiel die Trennung in Mathematik oder in einzelne Kunstsparten, sind in diesen Prozessen eher nebensächlich. Die Impulse der Erwachsenen im kulturellen Bildungsprozess können vielmehr dazu anregen oder darauf einwirken, ein Thema oder Themenfeld zu verdichten. Dabei ist es entscheidend, Impulse situativ und achtsam zu setzen, unabhängig davon, ob sich Themen spontan, etwa in Freispielsituationen, ergeben oder mit einer Bildungsintention verbunden sind. Diese Offenheit gegenüber den Zugängen und Handlungen der Kinder und die zugleich achtsam gesetzten Impulse oder Instruktionen der Erwachsenen können zu einem für den Bildungsprozess wichtigen Spannungsfeld führen. Denn durch ein solches können die Kinder angeregt werden, sich – zum Beispiel einer Irritation folgend – auf Neues und Unbekanntes einzulassen. Die zentrale Aufgabe der begleitenden Erwachsenen ist es, diesen Bildungsprozess dynamisch und lebendig zu gestalten. Das folgende Beispiel veranschaulicht wesentliche Aspekte des Verhältnisses von Thema und Themenfeldern in der frühen kulturellen Bildung:

36

Heute ist ein besonders kalter Tag. Die Kinder müssen sich in der Garderobe warm anziehen, jedes Kind zwei bis drei Lagen Kleidung. Das braucht viel Zeit und Geduld. Weil das Anziehen heute so lange dauert und in der Garderobe viel Unruhe entsteht, macht eine der Fachkräfte die Kinder darauf aufmerksam, wie sie mit jeder neuen Kleidungsschicht mehr und mehr eingehüllt werden und auch anders aussehen. Dieser Hinweis bzw. diese Äußerung regt die Kinder an, die Situation ebenfalls zu beachten und zu beobachten. Eines der Kinder nimmt den Gedanken auf und merkt an, dass Tiere es gut haben, denn sie haben ein Fell und müssen sich nicht an- und ausziehen.

Draußen greifen die Pädagog:innen das durch die wahrnehmende Aufmerksamkeit in der Alltagssituation entstandene Thema wieder auf. Eine Erzieherin fragt die Kinder, ob sie wissen, was die Tiere im Winter machen, wenn es so kalt ist. So entsteht ein Gespräch über Winterfelle und Winterhöhlen.

Nach dem Mittagessen beginnen manche Kinder, sich für ihre Mittagsruhe kleine Kuschelhöhlen mit Kissen und Decken zu bauen. Aufgrund dieser Beobachtung legen die Pädagog:innen Material zurecht, damit die Kinder weiter in das Themenfeld Hüllen- und Höhlenbau einsteigen und es vertiefen können. Daraus entwickelt sich im Anschluss an die Mittagsruhe ein lebhaftes **performatives Spiel**, in dem die Kinder zu Tierwesen werden. Ein Kind wird zu einem Schmetterling, der gerade aus der Kokonhülle schlüpft. Andere Kinder setzen diese Idee musikalisch-bewegt um.

Das Beispiel belegt, dass im Kita-Alltag in jedem Moment ein Ereignis, eine Wahrnehmung oder eine Erfahrung zu einem Thema oder Themenfeld werden kann. Hier geschieht dies in Verbindung mit einer herausfordernden Routinesituation, welche die Pädagogin für einen gezielten Perspektivwechsel nutzt. Achtsam leitet sie die Kinder durch das Setzen eines Impulses in einen Bildungsprozess hinein und begleitet diesen auch im weiteren Verlauf.

37

Eine Pädagogin bemerkt, dass sich eine Gruppe von vier- bis fünfjährigen Kindern um eines der Waschbecken im Bad versammelt hat. Es ist der tropfende Wasserhahn des Waschbeckens, der die Kinder in seinen Bann zieht. Für einen Moment ist sie versucht, den Kindern zu erklären, dass der Wasserhahn defekt ist und repariert werden muss. Diesem ersten Impuls folgt sie jedoch nicht, weil das wahrnehmende Handeln der Kinder mit den Tropfen sie berührt und ihr Interesse weckt. Sie lässt sich auf die Kinder ein und überlegt, wie sie deren Handeln begleiten und unterstützen könnte: Ihnen kleine Becher geben, in denen die aufschlagenden Tropfen einen Klang entwickeln? Die Kinder gleichzeitig dazu einladen, die Tropfen zu zählen und ihnen zeigen, wie sich die kleinen Becher ganz langsam füllen? Oder vielleicht Wasser in das Waschbecken füllen, damit die Kinder sehen können, welche Wirkung die Tropfen beim Fallen in das Wasser erzeugen und wie die konzentrischen Kreise der Wellen auch wieder verschwinden? Das Formenspiel der Wellen, die durch den Aufschlag der Tropfen auf der Wasseroberfläche entstehen, könnte in Weiterführung zu einer bildnerisch-künstlerischen Auseinandersetzung mit dem Phänomen führen, indem die Kinder ihre Beobachtungen mit verschiedenen Medien (Bleistift, Kreiden, flüssiger Farbe) nachgehen? Als weitere mögliche Weiterführung fällt der Pädagogin der Film „Virtuos Virtuell“³ ein, der bewegte Sequenzen von Tusche zu Musik zeigt. (in Anlehnung an: Widdascheck, 2022)

Ist der tropfende Wasserhahn ein Medium oder gar ein Werkzeug? Mit dem Begriff Medien kann sehr Unterschiedliches gemeint sein. Da sind zum einen die technischen Medien Kamera, Tablet, Smartphone, einschließlich der Speichermedien Kassette, CD, DVD, Tonie etc., die mittlerweile ganz selbstverständlich zum Alltag der Kinder gehören. Zum anderen Bücher, Bilder, Filme und Tonträger unterschiedlicher Art. All diese Medien eint, dass sie Zugang zu Inhalten ermöglichen. Und dann gibt es natürlich Werkzeuge oder Materialien, Gegenstände, Handlungsweisen und sogar Raum und Zeit selbst, die gemeinhin nicht als Medium verstanden werden, in erfahrungsoffenen Prozessen und interaktiven Situationen aber zum Medium ästhetischer Erfahrung werden können. Diese

³ Info zum Film: Am Anfang der Arbeit an „Virtuos Virtuell“ stand die Ouvertüre zur Oper „Der Alchymist“ (1830) des Kasseler Komponisten Louis Spöhr. Der Filmmacher Thomas Stellmach hatte die Idee, diese Musik in einen Film zu übertragen, sodass daraus Musik nicht nur für die Ohren, sondern auch für die Augen entsteht (Maja Oschmann und Thomas Stellmach, 2012)

unterschiedlichen Perspektiven auf Medien haben Schnittmengen und können, abhängig von der Situation, auch zum selben Gegenstand oder Medium eingenommen werden, wie die Episode mit dem Wasserhahn zeigt. Das nicht ordnungsgemäße Funktionieren des Wasserhahns lässt die Kinder aufmerken und provoziert ein spielerisch-experimentierendes Erkunden der Tropfen (groß-klein, langsam-schnell, laut-leise, dumpf-fein), ihrer Bewegungsspuren sowie der Töne, die sie erzeugen. Die Überlegungen der Pädagogin veranschaulichen exemplarisch, was sich aus solch einem zufälligen Zusammentreffen entwickeln kann, wenn es als Quelle ästhetischer Erfahrungen wahrgenommen wird. Zudem kann es sinnfällig verbunden werden, beispielsweise auch mit einem Film, also einem Medium nach herkömmlichem Verständnis.

In der frühen kulturellen Bildung geht es nicht in erster Linie um den „richtigen“ Umgang mit Materialien, Medien oder Werkzeugen – also richtig für das ordnungsgemäße Funktionieren (zum Beispiel der Wasserhahn) oder die Umsetzung einer Idee. Kinder haben Freude daran, etwas auszuprobieren – ganz einfach, weil sie es können. Und sie genießen solche Situationen, ohne dass sie zuvor darüber nachdenken, wofür ihr Tun nützlich sein könnte. Insofern brauchen Kinder Bedingungen, unter denen sie für sich prozesshaft und ohne Erfolgsdruck erkunden können, was mit den jeweiligen Medien, Materialien, Werkzeugen oder örtlichen Gegebenheiten möglich ist. Sowohl in der Situation als auch in Bezug auf ein anstehendes Thema und/oder ein eigenes Bedürfnis, also „einfach nur so“.

Medien, Materialien und Werkzeuge können zum Medium ästhetischer Erfahrungen werden, wenn

- Situationen so inszeniert werden, dass es nicht in erster Linie um das funktionale Benutzen, beispielsweise eines Zeichenwerkzeugs zur Darstellung von Haus, Baum oder Auto geht, sondern um das Ausprobieren eines oder mehrerer unterschiedlicher Zeichenwerkzeuge im Hinblick darauf, was sich mit ihnen anstellen lässt. Oder auch daraufhin, wie man damit zeichnen kann,

welche Spuren die Zeichenwerkzeuge hinterlassen und woran diese Spuren erinnern;

- nicht nur das jeweilige Medium oder Material erkundet wird, sondern auch mögliche Handlungs- und Umgangsweisen damit. Dafür können Impulse aus den zeitgenössischen Künsten genutzt werden, die aufgrund ihrer Nähe zur intuitiven ästhetisch-erkundenden Haltung der Kinder ein großes Anregungspotenzial haben;
- die Widerständigkeit technischer Medien ebenso wie die Möglichkeiten von Materialien und Werkzeugen oder auch nicht mehr alltäglich verfügbaren analogen Medien (Plattenspieler, Analogfotografie, Kassettenrekorder etc.) zum Gegenstand erkundenden Handelns werden können.

40

An dieser Stelle wird deutlich, wie die unterschiedlichen Perspektiven auf Qualität in der frühkindlichen kulturellen Bildung nicht getrennt voneinander gedacht werden können, sie hängen zusammen. Hier bedeutet das zum Beispiel, dass auch die Situation selbst von Belang ist: Wieviel Zeit haben die Kinder, an welchem Ort sind sie aktiv, welche Möglichkeiten zur Erkundung werden durch die Gegebenheiten des Ortes nahegelegt (beispielsweise Bedingungen für genaues Hin- oder Zuhören bzw. Hörexperimente, Besonderheiten des Untergrunds, Arbeit im Außenraum, die Möglichkeit, spurenbildende Werkzeuge selbst zu finden und ungewöhnliche Untergründe wie flache Steine oder Baumrinde als Zeichengrund zu erproben etc.)?

Alles das und viele weitere Faktoren bilden zugleich mediale Aspekte, die den ästhetischen Erfahrungsprozess beeinflussen können. In diesem weiten Verständnis von Medien haben Bücher, Filme, Fotos, Videos oder Bilder – also Medien, an denen oder durch die sich etwas lernen lässt, was im jeweiligen Medium bereits verkörpert zu sein scheint – einen ganz selbstverständlichen Platz. Kinder erschließen sich auf diese Weise den Weg zur Geschichte und erfahren die ursprünglichen Zwecke und Funktionsweisen. Jedoch auch hier

weitet ein experimentell-erkundender, fragender Umgang mit den Medien den Horizont: Klingen dieselben Märchen auf Hörkassetten anders als auf der Schallplatte? Auf welche Weise kann man akustische Phänomene erzeugen, die sich mit dem Handy aufnehmen lassen, etc.?

Von besonderer Bedeutung für die frühe kulturelle Bildung sind also Situationen, in denen es nicht ausschließlich oder in erster Linie um die durch das jeweilige Medium vermeintlich vermittelte Botschaft geht, sondern darum, das jeweilige Medium selbst als ästhetisches Phänomen zu erkunden: Das alte Buch, das sehr schwer ist, wegen der dünnen Seiten ganz vorsichtig umgeblättert werden muss und merkwürdig riecht, das Schwarz-Weiß-Foto aus dem Familienalbum der Groß- oder Ur-Großeltern mit dem gezackten Rand und den Brüchen auf der Oberfläche, die VHS-Kassette, für die es kein Abspielgerät mehr gibt, aus der sich aber das Magnetband herausziehen lässt und bei dem noch vollkommen offen ist, wozu es anregt.

Auf diese Weise erfahren Kinder sich als Teil von Geschichte: Sie lernen, wozu die alten Dinge gut waren, dass diese Vorläufer von all dem sind, was danach gekommen ist und noch kommen wird, dass diese Zeugnisse der Geschichte schützenswert sind und respektiert werden müssen – und dass sich aus ihnen immer auch etwas Neues entwickeln kann.

41

Wir schauen in einen Kita-Raum, der einer künstlerischen Experimentierwerkstatt gleicht und beobachten: Gustav nimmt sich viel von dem Blau auf dem Teller und malt mit einem Pinsel ein einfarbiges Bild auf ein großes Blatt Papier. Teo, der nicht so viel spricht und dem feine Bewegungen schwerfallen, schaut Gustav aufmerksam zu. Dann zeigt er plötzlich aus dem Fenster auf den Himmel, der tatsächlich heute ähnlich blau ist wie die Farbfläche von Gustav. Er taucht seine Hand in dasselbe Blau, mit dem auch Gustav malt, und macht damit auf einem großen Blatt Papier mehrere Abdrücke nebeneinander, die immer heller werden und, weil weniger Farbe an seiner Handfläche haftet, immer mehr Strukturen zeigen. Lea, die Teo zugehört hat, nimmt einen Pinsel – aber nicht, um damit zu malen, sondern um eher beiläufig verschiedenartige Linien in das Papier vor ihr zu prägen. Währenddessen hat Fesah bei einem der Blätter, die auf dem Tisch liegen, einen großen Knick und einen kleinen Riss bemerkt und beginnt, das Papier an dieser Stelle weiter einzureißen und zu falten. Narush sieht das und reißt aus einem großen Papierbogen große und kleine Schnipsel. Sie beginnt, diese zu einem offenen Muster zu legen, bei dem sich die Schnipsel überlagern. Dabei fällt aus Versehen ein Schnipsel auf das Blatt von Teo. Narush hebt den Schnipsel sofort wieder auf und legt ihn zurück auf ihr Schnipsel-Arrangement. Dabei bemerkt sie, dass der Schnipsel von Teos Bild eine farbige Spur hinterlassen hat. Eine Beobachtung, die sie dazu veranlasst, mit ihren Schnipseln auf einem neuen Papierbogen weitere Abdrücke zu gestalten. Manche Schnipsel bleiben aber auch auf dem Papier kleben, so dass eine Schnipsel-Papier-Farb-Collage entsteht.

Das Beispiel veranschaulicht, was hier mit den Begriffen Diversität und Inklusion gemeint ist – nämlich grundlegende Charakteristika des ästhetischen Erfahrens und Gestaltens: Jede:r ist anders und besonders, jede:r fühlt sich in einer konkreten Situation anders betroffen, angesprochen, gemeint, einbezogen und wird sich auf ganz individuelle Weise in der Gemeinschaft dazu verhalten und artikulieren.

Nur dann, wenn sie persönlich berührt sind, können Kinder ästhetische Erfahrungen machen, die sie dazu bringen, eigene Bezüge

herzustellen und diesen auf eigensinnig-individuelle Weise Ausdruck zu verleihen. Setzen sie ihre Entdeckungen und Entäußerungen in Beziehung zu jenen der anderen – gleich ob verbal, gestisch-motorisch, spurbildend oder auf andere Weise zum Ausdruck gebracht – erfahren alle, wie verschieden auf Welt und Selbst reagiert werden kann.

In solchen Prozessen sollten alle Äußerungen, Entdeckungen und Gefühle ganz selbstverständlich gelten, ernst genommen und respektiert werden. Über den Kontakt mit jedweder Person, jedweden Thema oder Gegenstand werden, wie das Beispiel vor Augen führt, Zugänge zur Welt der Kinder, zu ihrem Denken, Fühlen und ihren Erfahrungen möglich. Zugleich eröffnen sich Raum und Zeit für das Erkunden der jeweils eigenen Ausdrucks- und Artikulationsweisen ebenso wie das Wahrnehmen der Reaktionsweisen der anderen und das Reagieren darauf. All das Unterschiedliche kann für ein Kind von Bedeutung sein: Es erfährt, dass die eigenen Erfahrungen ebenso Beachtung und Berücksichtigung finden wie die Erfahrungen der anderen. Auf diese Weise entfaltet sich beim ästhetischen Erfahren und Gestalten ein divers-inklusives Potenzial, das diesem grundsätzlich innewohnt.

Damit im Bildungsprozess die Vielfalt und das Potenzial der unterschiedlichen Wahrnehmungs- und Artikulationsweisen nicht nur zugelassen, sondern auch in ihrem Reichtum gewürdigt und für die tägliche Arbeit erschlossen werden, sollten die im Folgenden genannten Bedingungen geschaffen werden:

- Eine grundsätzlich wertschätzende Haltung der einbezogenen und anwesenden Erwachsenen, verbunden mit Offenheit gegenüber den Artikulationen der Kinder;
- Ermutigung zum Austausch in der Kindergruppe, sowohl im Prozess selbst als auch anhand eventuell entstandener Ergebnisse;

- anregende Impulse, die die Kinder in ihren unterschiedlichen Wahrnehmungen, Empfindungen und Ausdrucksweisen bestärken, diesen nachzugehen.

Auf diese Weise erfahren alle Kinder ebenso wie die Erwachsenen gemeinsam einen respektvollen Umgang miteinander, mit der Diversität und dem Facettenreichtum von Welt sowie mit ihren eigenen Äußerungen und Gestaltungsweisen als Spiel zwischen Gemeinsamkeiten und Unterschieden.

Frühe kulturelle Bildung ist partizipativ und braucht Kooperation!

Kulturelle Bildung ermöglicht Partizipation auf elementarer und formaler Ebene. Damit Kinder die formale Partizipation, die als Mitsprache- und Entscheidungsrecht verstanden wird, leben können, braucht es zusätzlich die Ebene der elementaren Partizipation.

Die elementare Ebene der Partizipation meint, dass Kinder in der Begegnung mit Materialien, Medien, Dingen, Kunstwerken, Menschen und der Welt – sowohl in ihren Wahrnehmungen dazu, als auch in ihrem eigenen gestalterischen Umgang damit – ernst genommen werden. Ernst nehmen heißt in diesem Kontext, dass ihre Sichtweisen gleichberechtigt neben jenen der Erwachsenen stehen und ihnen gefolgt wird. Sie erfahren Reaktionen auf ihre Entäußerungen, die grundsätzlich wertgeschätzt, aber durchaus auch kritisch befragt zur Diskussion stehen können. Damit erleben Kinder sich als wirksam und kooperativ. Beide Ebenen bedingen einander und sind nicht hierarchisch zu betrachten.

Eine Gruppe mit 18 Kindern im Alter von drei bis etwa sechs Jahren sowie vier Erwachsenen ist auf dem Weg zu einem Spielplatz, der einen Kilometer von der Kita entfernt liegt. Sie gehen durch Felder und an Gärten vorbei. Kaum hundert Meter von der Kita entfernt bleibt die Gruppe stehen. Ein Bachlauf neben einem Feld hat das Interesse der Kinder geweckt. Auf dem Feld sind außerdem große Pfützen. Diese und der Bachlauf selbst stehen zuerst im Fokus der Kinder. Die Erwachsenen lassen sich auf die vermeintliche Pause an diesem Ort ein, bemerken aber schnell, dass das Interesse der Kinder nicht flüchtig ist. Sie verständigen sich mit den Kindern, dass alle an diesem Ort verweilen möchten und öffnen damit Zeit und Raum, diesen Ort zu erfahren. Im Bachlauf entdecken die Kinder Müll, den sie aufsammeln wollen. Einige sammeln zielstrebig und mit Leidenschaft Müll und folgen so, begleitet von einem Teil der Erwachsenen, dem Pfad zwischen Feld und Bach. Um wirklich alles einsammeln zu können, springen einige Kinder über den Bach. Andere trauen sich nicht, bekommen es von jenen, die es können, gezeigt und schaffen

es auch. Den Müll sammeln sie zuerst in einer Tüte, dann schütten sie alles auf einen Haufen und sind von dessen Größe beeindruckt, aber auch darüber erbost.

Die Kinder entdecken auch Schalen von Walnüssen, die sie schnell als Boote der Olchis einordnen. Diese Wesen aus einem Kinderbuch von Erhard Dietl leben auf Müllhalden und ernähren sich bevorzugt von Altem und Vergammeltem. Die Gruppe wendet sich vom Müll-Sammeln ab, hin zum Schalen-Sammeln. Weil sehr viele davon auf dem Feld liegen, rücken die großen Pfützen dort in den Fokus der Kinder. Wie diese „Boote“ wohl hierher kommen? Ob die Olchis hier wohnen? Müll genug gibt es hier. Oder sie machen hier Urlaub. Dieser Gedanke kommt den Kindern aufgrund der Pfützen auf den Feldern, die sie zuerst als Seen einordnen. Allerdings zum Schwimmen zu flach. Also eigentlich sind es Sümpfe, versinken sie darin? Zum Glück nicht. Aber mit dem Matsch könnte man doch auch malen, so die Idee der Kinder und dann alle Schalen/Boote und den Müll, den sie gefunden haben, aufkleben. Zurück in der Kita wird diese Idee umgesetzt und eine Olchie-Welt entsteht. Deren Modell steht noch einige Tage lang im Fokus der Kinder. Immer wieder verändern sie einzelne Elemente oder bespielen die Szene. Dabei ist der unterschiedliche Müll oft Thema der Gespräche zwischen Kindern und Erwachsenen. Auch in anderen Situationen bemerken die Erwachsenen, dass die Kinder verstärkt auf den Müll in ihrer Umgebung achten. Sei es, dass sie Sachen finden, die sie als „Schätze“ bezeichnen und sie entsprechend als besonders erachten oder dass sie den Müll als solchen wahrnehmen und ihr Umfeld davon bereinigen möchten.

In dem Beispiel folgen die Erwachsenen als Teilnehmende – nicht als Wissende – den Beobachtungen und Ideen der Kinder über einen Zeitraum von etwa eineinhalb Stunden. Durch interessierte Rückfragen und das Ermutigen, eigene Hypothesen aufzustellen, setzen sie Impulse und halten somit diesen Prozess, der kein konkretes Ziel hatte, lebendig und wandelbar.

48

In solchen Momenten, in denen Kinder Entscheidungen treffen dürfen und Erwachsene ihnen auch gedanklich folgen, können die Jüngsten sich in der Auseinandersetzung als wirksam erleben. Sie stärken ihre Ausdrucks- und Artikulationsfähigkeit. Sie erfahren, dass sie ihren eigenen Sichtweisen und individuellen Zugängen zu Themen, Objekten, Themenfeldern trauen und folgen dürfen, dass sich bestehende Sichtweisen in der weiterführenden Auseinandersetzung wandeln und dass neue Perspektiven entstehen können. Gleichzeitig erhalten Erwachsene über solche Prozesse Einblicke in die kindlichen Lebenswelten. Sie erfahren, was Kinder beschäftigt, was sie zu bestimmten Themen – wie im oben beschriebenen Beispiel zum Müll – denken, was sie in diesem Zusammenhang nachhaltig bewegt und welche Ideen zum eigenverantwortlichen Handeln sie daraus entwickeln.

Eine weitere Dimension der Partizipation stellt die Erweiterung der Lebenswelt durch Kooperationen mit Institutionen und dort tätigen Menschen dar. Zu diesen Orten gehören sowohl traditionelle Kulturrorte wie Museen, Bibliotheken, Stätten der Kinderzirkusarbeit, Werkstätten für Kinder und Jugendliche sowie Orte aus dem Sozialraum wie Bäckereien, Förstereien und viele mehr.

Dies fordert von den beteiligten Erwachsenen, dass sie sich ihrer Rolle als professionelle Wegbegleiter:innen frühkindlicher Bildungsprozesse bewusst sind und Lust am eigenen Lernen haben. Es braucht ein gemeinsames Bildungsverständnis aller beteiligten Akteur:innen, der pädagogischen Fachkräfte ebenso wie der Mitarbeiter:innen von Kulturinstitutionen und der Künstler:innen. Dieses gemeinsame Bildungsverständnis entwickelt sich in der Verständigung zu möglichen unterschiedlichen Erwartungen, zu den Vorstellungen vom Bildungswert beabsichtigter Aktivitäten, zur Gestaltung der Rahmenbedingungen von Bildungssituationen, zu geplanten Handlungsweisen sowie zur Art und Weise der Interaktion mit den Kindern. Zusätzlich zu einer generellen Offenheit braucht es hier die Bereitschaft, das eigene professionelle Denken und Handeln in der Kooperation lebendig zu hinterfragen und hinterfragen zu lassen.

49

In einem derart verstandenen partizipativen Prozess, in dem die unterschiedlichen Professionen respektiert und genutzt werden, ist es wiederum möglich, partizipative Erfahrungsräume für Kinder zu gestalten.

Es folgt ein Beispiel aus einem Kooperationsprojekt zwischen einem Berufsorchester und einer Kindertagesstätte:

Die Kinder erleben regelmäßig klassische Kinderkonzerte mit Musik unterschiedlicher Stilistik. Für die Mitspielphasen der Konzerte bauen sie in einem integrierten Workshop Klangerzeuger und kleine Musikinstrumente, die sie nach der Vollendung zunächst frei auf ihre Klangeigenschaften hin untersuchen. Nach dem Einüben gemeinsamer Spielregeln kommen diese Instrumente zusammen mit den Instrumenten der Orchestermusiker:innen im Konzert zum Einsatz und verleihen einem bekannten Rituallied einen neuen Charakter. Im Zusammenspiel mit den Orchestermitgliedern erleben die Kinder die unterschiedlichen Klangqualitäten der Instrumente und auch die Unterschiede zwischen ihren eigenen musikalischen Fähigkeiten und denen der Berufsmusiker:innen. Durch Gespräche mit den Musiker:innen erfahren die Kinder, dass der von ihnen als schön empfundene Klang das Ergebnis von viel Übung ist. Dies öffnet neben der ästhetischen Erfahrung von Musik auch den Weg zur Kunst des Musizierens und bedient damit das Bedürfnis jener Kinder, die das auch können wollen.

Zurück in der Kita wollen die Kinder nach dem Mittagessen weiter mit ihren Klangerzeugern tönen. Die Pädagog:innen ermutigen die Kinder, neue Spielvarianten auszuprobieren und auch interaktiv weitere zu erfinden. Viele der Lieder, die die Kinder im Kita-Alltag regelmäßig singen, bieten sich an, mit den Selbstbauinstrumenten begleitet zu werden. Einige Kinder kommen auf die Idee, dass man Lieder nicht nur singen, sondern auch erzählen und mit zahlreichen Instrumenten, Körperklängen, Stimm- und Sprachgeräuschen gestalten kann. Andere äußern die Idee, dass sie dazu auch Theater spielen können. Die Erzieher:innen unterstützen die Interaktion

zwischen den Kindern, indem sie notwendige Materialien, Raum und Zeit zur Verfügung stellen, dem Wunsch nach Hilfe nachkommen sowie die musikalischen Themenfelder aufgreifen und dialogisch begleiten. In diesem partizipativen Prozess, der auch am darauffolgenden Tag weitergeht, entsteht eine Klangkomposition, in der Spuren des im Kooperationsprojekt gehörten Konzertes erkennbar sind. Als zur Vorbereitung des nächsten Konzertes ein kleines Ensemble der Orchestermitglieder in die Kita kommt, spielen die Kinder den Musiker:innen ihre Klanggeschichte vor. Bei einem wiederholten Vorspiel interpretieren Orchestermusiker:innen und Kinder die Klanggeschichte gemeinsam und improvisieren sie neu.

In dem genannten Beispiel erfahren die Kinder den Klang eines Orchesters. Sie spüren, was im Zusammenspiel entstehen kann, möchten Teil dessen sein. Über das Mitspielen mit selbst gebauten Instrumenten wird dies ermöglicht. Dadurch erleben sich die Kinder zwar als selbstwirksam, können aber, wie im Beispiel beschrieben, auch hören, dass es klangliche Unterschiede zwischen ihrem Spiel und dem der Berufsmusiker:innen gibt. Das Gespräch zwischen Kindern und Musiker:innen greift diese Differenz auf, die Kinder werden in ihrer Wahrnehmung ernst genommen. Damit öffnet sich der Raum für einen partizipativen Prozess, in dem die Kinder und Erzieher:innen Anteil an der Lebenswelt der Musiker:innen aus dem Berufsorchester nehmen. Sie erhalten Einblicke in deren Arbeitsalltag, dem täglichen Üben und deren Wahrnehmung von Musik. Die Musiker:innen wiederum erfahren beim Besuch in der Kita etwas von der Lebenswelt der Kinder. Sie bekommen einen Eindruck davon, was die Kinder interessiert, was sie bei den Konzerten nachhaltig beeindruckt hat – und was nicht. Durch diese Pendelbewegung erhalten beide Welten neue Impulse für ihre tägliche Arbeit, beeinflussen sich gegenseitig und lernen im gemeinsamen Tun. Die Erfahrungen mit und an vielfältigen Orten eröffnen den Raum zu Teilhabe und Partizipation an der Gesellschaft.

⁴ Dies beinhaltet auch die Gebärdensprache und andere unterstützende Kommunikationsformen.

Der Erzieher hat die am Tag zuvor entstandenen Ergebnisse der Töpferarbeiten auf dem großen Tisch des Werkstattateliers für die Kinder inszeniert. Gemeinsam entdecken sie in diesem Arrangement ihre Werke neu, nehmen sie mit anderen Augen wahr. Dabei bemerken sie, dass sich die Figuren durch das Trocknen ganz schön verändert haben. Beim Hochheben einer Plastik fällt ein Stück Ton ab und ein Kind entdeckt, dass der getrocknete Ton Spuren hinterlässt. Es beginnt, mit dem hell und hart gewordenen Ton auf einer Unterlage zu zeichnen. Die anderen Kinder werden darauf aufmerksam und wollen das ebenfalls ausprobieren. Eigentlich wollte der Erzieher als Abschluss des Arbeitens mit Tonerde die Figuren weiter betrachten und mit den Kindern gemeinsam überlegen, wie sie die Arbeiten in der Kita zeigen wollen. Doch nun holt er schwarzes Zeichenpapier, damit die Kinder mit dem neu entdeckten Phänomen „Tonspuren“ gestalterisch-handelnd Erfahrungen sammeln können.

Bei der mit den Kindern entwickelten Präsentation der Töpferarbeiten für die gesamte Kita werden nun die Tonzeichnungen der Kinder gezeigt und nicht, wie am Morgen noch gedacht, ihre Tonfiguren (in Anlehnung an: Heyl/Schäfer, 2016: 80–84).

Prozessorientierung ist ein Kernmerkmal frühkindlicher kultureller Bildung. Beschäftigt sich ein Kind mit einem Gegenstand oder einem Material, bewegt es sich in einem Raum, in einer Situation, spielt es oder gestaltet es etwas, so geschieht dies stets in Form eines sinnlichen Wahrnehmungsprozesses. Die Eindrücke oder Irritationen werden über das Handeln, durch ein aktives Tun mit der Sache, der Situation geklärt, durchdacht, wiederholt, befragt und kommentiert. Diese Aktionen sind somit auch als Reflexionsprozess zu begreifen, der wiederum in einem Ausdruck sichtbar wird. Dieser kann in vielfältiger Weise sowohl sprachliche und nicht-sprachliche Äußerungen⁴ als auch emotionale Reaktionen und gestalterisches Handeln beinhalten.

Es ist daher zentral, dass das gestalterische Handeln, die Auseinandersetzung mit etwas oder jemandem, dieser Suchprozess selbst, von den begleitenden Erwachsenen als erkenntnisbildender Prozess

anerkannt und in den Fokus der Begleitung des Kindes gestellt wird. Die unterschiedlichen Äußerungen des Kindes, achtsam von Erwachsenen aufgegriffen, können so zu weiterem gestalterischen Handeln, weiteren Äußerungen führen und stellen damit einen lebendigen Bildungsprozess dar. Im oben angeführten Beispiel weicht der Erzieher von seinem ursprünglichen Plan ab und greift das Zeichnen der Kinder mit einem Stück abgebrochenem Ton auf. Er gibt ihnen die Möglichkeit, diesen neuen Erfahrungsraum für sich zu erkunden.

54

Aufgrund des Prozesscharakters früher kultureller Bildungsprozesse ist nie klar, wann und wie diese zu einem Ende kommen und ob die im Prozess entstandenen Ergebnisse (Objekte, Bilder, Zeichnungen, Äußerungen, Aufnahmen von Bewegungen, musikalisches, darstellerisches Handeln und vieles mehr) einen Endpunkt markieren. Die Zwischenergebnisse des Prozesses sind aber wichtige Erkenntnis-momente für das Kind. Damit sie ihre Wirkung entfalten können, muss das Kind spüren, dass die Zwischenergebnisse sowie alles, was im Prozess passiert, von den begleitenden Erwachsenen gleichermaßen ernstgenommen wird.

Dies kann auf unterschiedliche Weise geschehen, etwa durch:


- eine gemeinsam entwickelte, wertschätzende Form der Darstellung, welche die Erfahrungen und Ergebnisse der Kinder für andere sichtbar macht und sie damit auf eine Reflexions-ebene hebt;
- die gemeinsame Arbeit an einer Prozessdokumentation wie zum Beispiel die „Sprechenden Wände“ der Reggio-Pädagogik oder
- verbal-offen-erzählerische Formate.

Die Anerkennung der Prozessorientierung als eigenständigen und bedeutsamen Wert für die Entwicklung der Kinder widerspricht nicht deren Wunsch, ihre Zwischenergebnisse zeigen und präsentieren zu

wollen. Die Präsentation sollte der frühkindlichen kulturellen Bildung nur nicht den spielerisch umwegig-offenen Charakter nehmen, da die Zwischenergebnisse einen erneuten Ausgangspunkt für weiteres Handeln darstellen können. Sensibel darauf zu achten, ist Aufgabe der begleitenden Erwachsenen.

55

Theoretisch- konzeptionelle Perspektive auf die Didaktik früher kultureller Bildung



56

In Bezug auf die zuvor ausgeführten Beispiele aus praktisch-konzeptioneller Perspektive werden im Folgenden anhand des Schaubildes auf den nächsten Seiten die für eine ästhetisch-existentielle frühe kulturelle Bildung relevanten ästhetisch-dialogischen Didaktikprinzipien theoretisch-konzeptionell veranschaulicht und zum Abschluss des Buches zusammengefasst.

Aus einer theoretisch-konzeptionellen Perspektive ist das Handlungsprinzip der **Performativität** als wesentlicher Aspekt einer ästhetisch-dialogischen Didaktik zentral. Das performative Prinzip bedeutet, dass sich das Bildungssetting aus einer dialogisch-offenen Bildungsbewegung der Kinder mit Phänomenen, Materialien, Dingen, Themen und Orten ergibt. Dabei liegt die Verantwortung der Fachkräfte darin, dieses entstehende Bildungsgewebe als gemeinsam-geteilte Suchbewegung zum Thema erfahrungs- und bildungsverdichtend zu gestalten. Dazu gehört insbesondere eine Sensibilität für die Darbietung und Inszenierung von Dinglichkeiten, Materialitäten, Körpern, Medien und Phänomenen im Zusammenspiel mit der Eröffnung und Vertiefung von Themen zu den zentralen Gelingensbedingungen früher kultureller Bildung (Schäfer, L., Heyl, 2016/2017).

Frühe kulturelle Bildung ereignet sich üblicherweise in Gruppen von Kindern, die mit unterschiedlichen Perspektiven und Einwüfen am Bildungsgeschehen teilnehmen und verschiedene Handlungsdynamiken und -interessen einbringen. Das bedeutet für die Fachkräfte, den Bildungsprozess mit einer dynamisch schwebenden Aufmerksamkeit wahrzunehmen und anzuregen sowie die Peergruppen-Interaktion wertschätzend zu unterstützen.

Eine professionelle dialogisch-ästhetische Didaktik geht dabei grundlegend von einer asymmetrischen Grundsituation zwischen den Fachkräften und Kindern aus. Diese entsteht durch den unterschiedlichen Erfahrungs- und Wissenshintergrund. Die Fachkräfte haben eine in ihrer Professionalität begründete spezifisch andere Verantwortung für das Gelingen des Bildungsprozesses als die Kinder.

57

Die ästhetisch-dialogische Didaktik
früher kultureller Bildung



Prozess
Ergebnis

Zeit
Raum
Orte

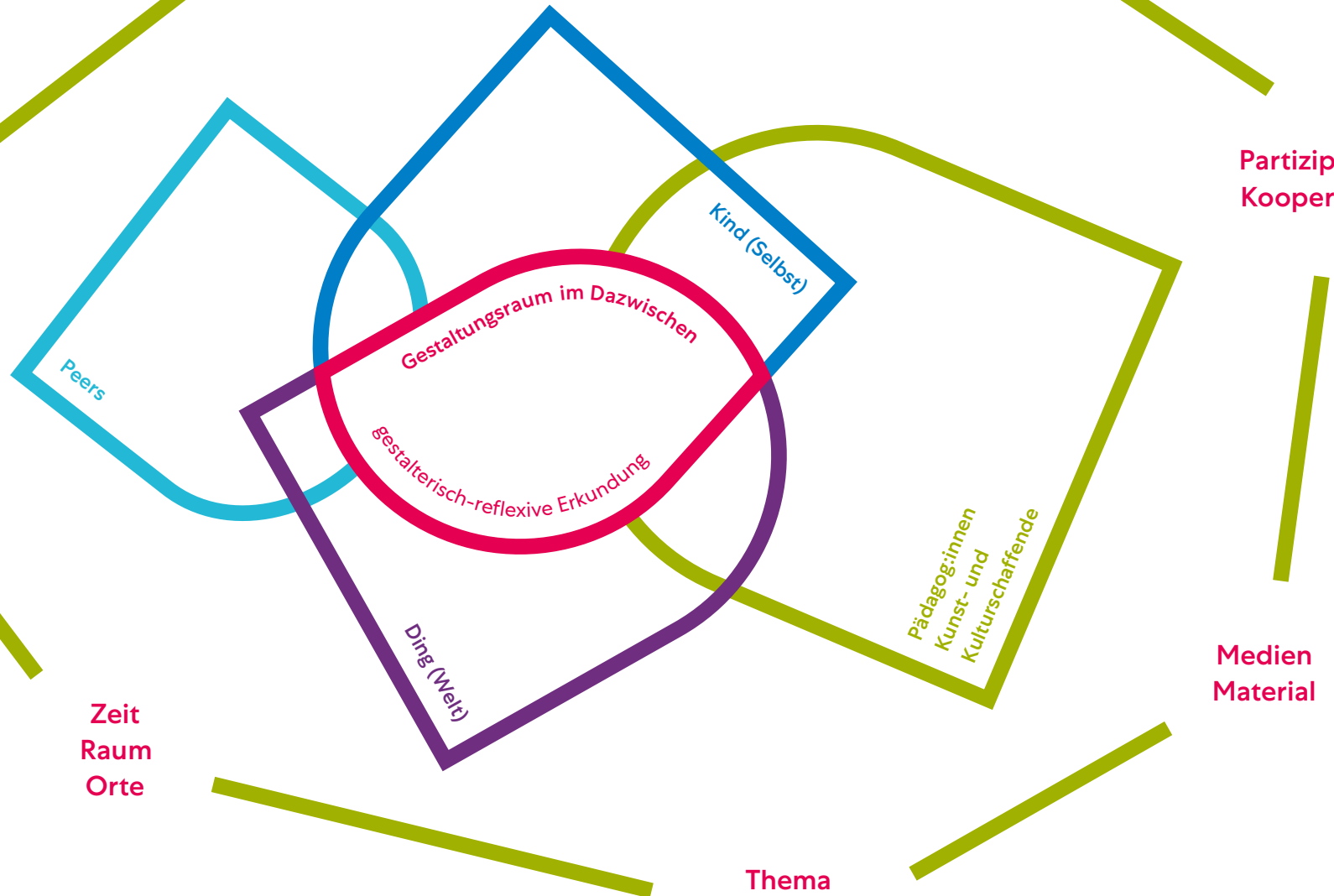
Diversität
Inklusion

Dialog
Interaktion

Partizipation
Kooperation

Medien
Material

Thema
Themenfeld



Mit dieser Asymmetrie umzugehen, bedeutet für die Fachkraft, Impulse und Inszenierungen setzen zu können und sich zugleich im Bildungsprozess mit den Kindern als ausgesetzt zu erfahren. Das meint insbesondere, dem diversen Bildungshandeln der Kinder auf verbaler und nichtverbaler Ebene durch das Setzen von professionellen Impulsen mit ästhetisch-künstlerischem Gestaltungswissen zum „Thema“ **responsiv** zu antworten und wertschätzend zu begegnen.

Auch mit Blick auf die Themenfeldentwicklung und die Themenfeldsetzung ist es eine zentrale Aufgabe, das Spannungsfeld zwischen Offenheit und Setzungen zu gestalten. Ist beispielsweise ein Thema gefunden, können Material und Medien offen oder spezifisch dazu inszenierend dargeboten werden. Rückt ein Material oder ein Medium in den Fokus und wird damit zum Thema, werden mögliche Handlungsweisen damit in ihrer Breite zugelassen und angeregt.

Die Qualitätsaspekte Material und Medien sind daher nie nur ein Mittel zum Zweck für die Umsetzung einer Idee, sondern mit einem ästhetischen Verständnis latent oder explizit auch selbst thematisch und damit **gestaltungskonstitutiv** für den Bildungsprozess. Die Themen, die über Medien, Orte, Situationen, Materialien etc. für Kinder eröffnet oder vertieft werden, sind, wie bereits weiter oben angeführt, immer als offene Themenfelder zu begreifen. Daher sollten sie nicht vorschnell den Denk- und Handlungslogiken von Erwachsenen zugeordnet werden. Sie können sich aus Freispiel-situationen der Kinder ergeben und oder auch vor dem Hintergrund wahrnehmender Beobachtungen von Handlungen und Spielen der Kinder seitens der Fachkräfte gesetzt werden, um eine bestimmte Bildungsintention zu verfolgen. Entscheidend ist, den Gestaltungs- und Bildungsverlauf der Kinder mit Impulsen anzuregen, ihnen den Raum für eigene Artikulationen zu geben und das Bildungshandeln der Kinder für Erfahrungs-, Wahrnehmungs- und Erkenntnisverdichtung zu öffnen.

Eine ästhetisch-dialogische Didaktik bedeutet auch einen spezifischen Umgang mit den gestalterischen Ergebnissen der Kinder.

Aufgrund der suchenden Gestaltungspraxis der Kinder zeigen sich ihre Ergebnisse als sich diskontinuierlich wandelnde Prozessergebnisse. So ist nie ganz klar, wann und wie der sich gestaltende Bildungsprozess zu einem Ende kommt. In Anerkennung des Prozesscharakters der Ergebnisse (Objekte, Bilder, Zeichnungen, verbale Äußerungen, Aufnahmen von Bewegungen und musikalischem Handeln) können diese von den Fachkräften in eine weitere Dialogebene gebracht werden. Damit können die Ergebnisse sowohl als Reflexionsanlass als auch als Impuls für eine Weiterentwicklung, Vertiefung und Ausdifferenzierung des Bildungsprozesses wirksam werden. Von der unmittelbar leiblichen Begegnung und dem Gewähr-Werden der Begegnung über das gestalterische Antworten und Handeln auf das Gewähr-Werden bis hin zum Austausch über die Ergebnisse des Gestaltungsprozesses zeigen sich die Vielschichtigkeit und die verschiedenen Ebenen von Reflexivität, welche eine ästhetisch-dialogische Didaktik in den Blick nimmt und ermöglicht. Mögliche Formen von intentional gesetztem reflexivem Austausch sind verbal-offen-erzählerische Prozessdokumentationen, wie die „Sprechenden Wände“ der Reggio-Pädagogik. Die Entwicklung von repräsentativen Ausstellungen oder Darbietungen des Gebildeten in einer Aufführung ist ein weiterer möglicher Reflexionsschritt. Ist ein solches Vorgehen angedacht, ist zu beachten, dass eine avisierte Abschlussausstellung oder Aufführung nicht dazu führen sollte, dass die spielerisch umwegig-weiten Formen des Bildungshandelns der Kinder verloren gehen und die Prozessergebnisse am Ende als „Kunst“ überhöht werden.

Eine ästhetisch-dialogische Didaktik berücksichtigt des Weiteren das spezifisch zeit-räumliche Geschehen ästhetischer Erfahrung. Ästhetische Erfahrungs- und Bildungsprozesse führen als Merkmal **Eigenzeitlichkeit** und **Eigenräumlichkeit** mit sich (Brandstätter, 2013/2012). Folglich sind Raum und Zeit als zentrale Medien beziehungsweise wesentliche Bedingungen früher kultureller Bildung zu beachten. Das erfordert ein Bildungszeit- und Bildungsraumverständnis von nicht getakteten Zeiten sowie offen-gestaltbaren und nicht ausschließlich funktional ausgerichteten Räumen.

Neben der Bedeutung von Räumen nimmt eine ästhetisch-dialogische Didaktik auch die Bedeutung von Orten in den Blick, welche jeweils besondere Sinnbildungsräume eröffnen können. Je nach Alter der Kinder ist es daher sinnvoll, mit ihnen besondere Orte aufzusuchen. Diese Orte können sowohl einen Naturschwerpunkt (Wald, Gewässer, Wiesen) oder einen im konventionellen Sinne verstandenen Kulturschwerpunkt (Museum, Theater, besondere Gebäude) haben, als auch Orte sein, die der Alltags- oder Arbeitswelt zuzuordnen sind (wie Bäckerei, Fabrik, Büro). Essenziell für die Bildung ist hierbei, dass die Kinder dort mit verschiedenen auf die Orte bezogenen Materialien und Medien gestalterisch handeln können. Zudem sollte das Bildungsgeschehen an nicht-alltäglichen Orten auf jedem Fall eine Rückbindung und Pendelbewegung zur Lebenswelt der Kinder sowie ihrer Alltagsorte zulassen.

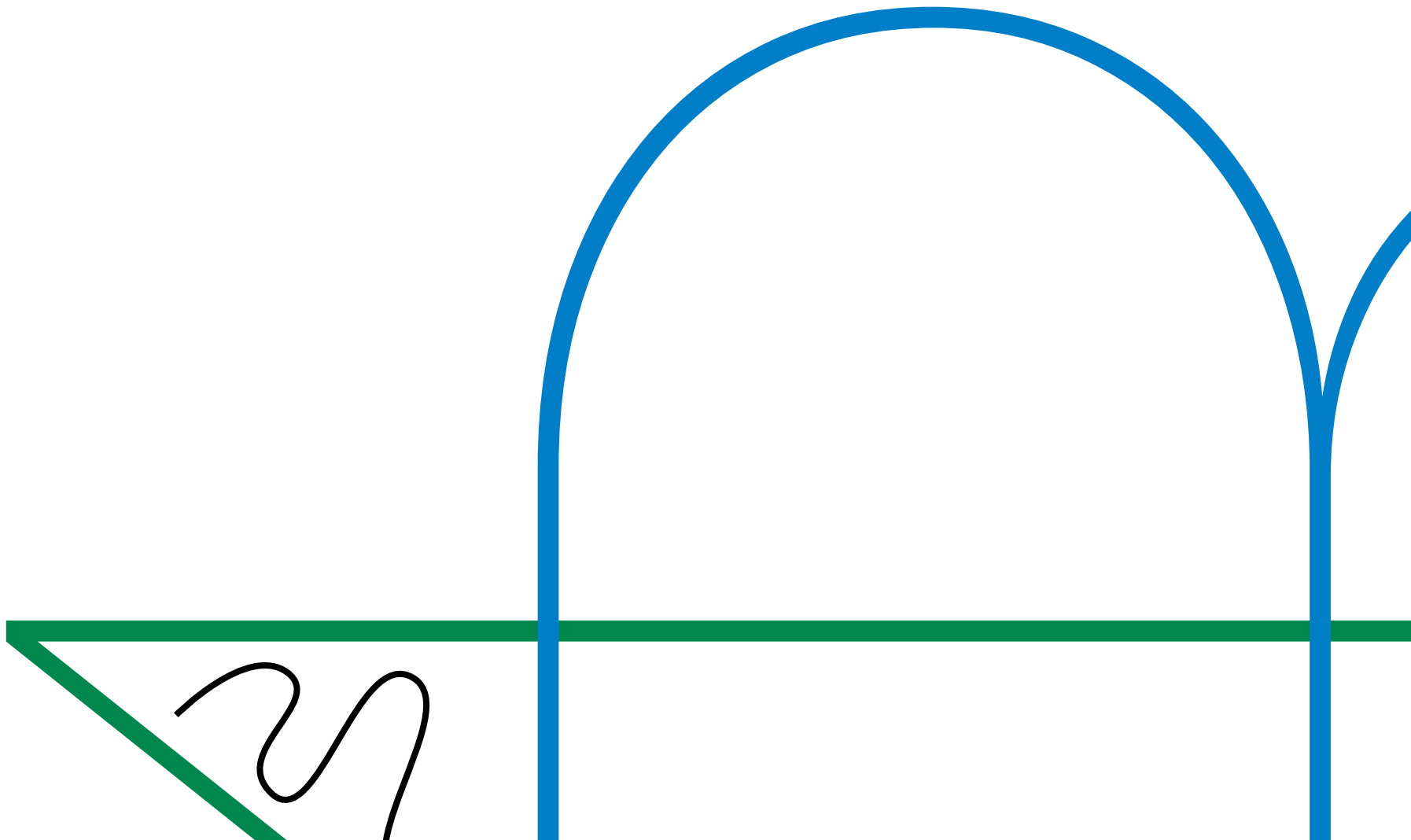
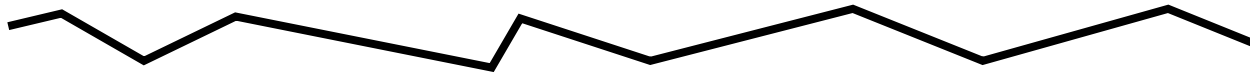
Eine ästhetisch-dialogische Didaktik berücksichtigt auch ein spezifisches Verständnis von Diversität, Inklusion sowie Partizipation. Die Aspekte der Diversität, Inklusion und Partizipation sind einer ästhetisch-existential verstandenen kulturellen Bildung immanent. Dies ist darin begründet, dass die subjektive Betroffenheit und die subjektive Bezugnahme, welche mit heterogenen, eigensinnig-wahrnehmenden, individuellen Gestaltungs- und Artikulationsweisen des Kindes einhergehen, für das Bildungsgeschehen konstitutiv sind. Darauf fußt die mit der Partizipation verbundene Dimension der Kooperation. Die Kooperation mit anderen Orten und Institutionen wie z. B. Museen, Bibliotheken, Orten aus der Arbeitswelt oder Schulen ermöglicht Kindern eine Ausweitung ihrer Lebenswelt und damit eine weitere Form der Partizipation an Gesellschaft und Welt.

Als konzeptionelle Impulse für die konkrete Gestaltung ästhetisch-dialogischer Bildungspraxen früher kultureller Bildung bieten sich ästhetisch-künstlerische Forschungskonzepte wie beispielsweise das der „Ästhetischen Forschung“ von Helga Kämpf-Jansen (Kämpf-Jansen, 2001) oder das der „Künstlerischen Forschung“ nach Lili Fischer (Lili Fischer, 2009) an. Auch das kindheitspädagogische Konzept der Reggio-Pädagogik eröffnet mit seiner ästhetisch-künst-


lerischen Ausrichtung Verfahrens- und Handlungsweisen, die einer ästhetisch-dialogischen Didaktik entsprechen.

Sie alle bringen, in Anerkennung des fruchtbaren Bildungsmoments der Unverfügbarkeit, künstlerische Handlungs- und Verfahrensweisen (vor allem der zeitgenössischen Künste) in Verbindung mit dem ästhetisch-gestalterischen Bildungshandeln der Kinder in ihrer Auseinandersetzung mit der Lebenswelt.

Literaturverzeichnis



Literatur (im Text angeführt)



66

Literaturverzeichnis

Aissen-Crewett, Meike (2000), Ästhetisch-ästhetische Erziehung. Zur Grundlegung einer Pädagogik der Künste und der Sinne, Aisthesis, Paideia. Therapie, Band 9

Bloch, Ernst (2013), Das Prinzip Hoffnung. Vorwort: erster Teil und zweiter Teil. Suhrkamp wissenschaft

Brandstätter, Ursula (2013/2012), Ästhetische Erfahrung <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-erfahrung>. Letzter Zugriff: 10.10.2024

Copei, Friedrich; Sprenger Hans (1969), Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess. Quelle & Meyer

Duncker, Ludwig (2010), Kindliches Lernen und ästhetische Erfahrung, in: Duncker, Ludwig; Lieber, Gabriele; Neuß, Norbert; Uhlig, Bettina, Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule. Kallmeyer

Fischer, Lili (2009), Die Werkgruppe Schnaken: Ein Künstlerbuch. Dölling und Galitz

Fischer-Lichte, Erika (2017), Transformationsästhetiken. Kritische Berichte

Kämpf-Jansen, Helga (2001), Ästhetische Forschung, Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft, Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. Tectum-Verlag

Koller, Hans-Christoph (2012), Bildung anders denken, Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Kohlhammer

Mersch, Dieter (2001), Aisthetik und Responsivität. Zum Verhältnis von medialer und amedialer Wahrnehmung, in: Fischer-Lichte, Erika u. a. (Hrsg.): Wahrnehmung und Medialität. Francke

Meyer-Drawe, Käte (2003), Lernen als Erfahrung, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6, S. 505–514

Meyer-Drawe, Käte (2015), Sinnlich wahrnehmen. Erfahrungsräume öffnen, in: Eger, Nana, Antje Kling (Hrsg.), Künstlerinnen und Künstler im Dazwischen, Forschungsansätze zur Vermittlung in der Kulturellen Bildung. projektverlag

Pazzini, Karl-Josef (1992), Vergessener Eros, in: Pazzini, K.-J. (Hrsg.), Wenn Eros Kreide frisst: Anmerkungen zu einem fast vergessenen Thema der Erziehungswissenschaft. klartext

Pazzini, Karl-Josef (2013), Das Unverfügbare: Machbarkeitsstudien, in: Pazzini, Karl-Josef; Sabisch, Andrea; Tyradellis, Daniel, Das Unverfügbare, Wunder Wissen Bildung. Diaphanes

Rosa, Hartmut (2019), Unverfügbarkeit. Residenz Verlag

Saner, Hans (1995), Geburt und Phantasie. Von der natürlichen Dissidenz des Kindes. Lenos

Schäfer, Alfred (2007), Bildungsprozesse zwischen erfahrener Dezentrierung und objektivierender Analyse, in: Hans-Christoph Koller, Winfried Marotzki, Olaf Sanders, Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung, Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. transkript


Schäfer, Lutz; Heyl, Thomas (2016), Die Didaktik des Bastelns. BDK-Mitteilungen 1

Schmitz, Hermann (2007), Der Leib, der Raum und die Gefühle. Edition Sirius

Sloterdijk, Peter (1988), Zur Welt kommen – Zur Sprache kommen. Suhrkamp

67

Weiterführende und implizit eingeflossene Literatur



Stieve, Claus (2019), Zur Welt kommen. Das Phänomen der Anfänglichkeit und die Pädagogik der frühen Kindheit, in: Dietrich, Cornelia; Stenger, Ursula & Stieve, Claus (Hrsg.), Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung (S. 253–270). Beltz Juventa

Uhlig, Bettina (2010), Prozesse ästhetischen Lernens, in: Duncker, Ludwig; Lieber, Gabriele; Neuß, Norbert; Uhlig, Bettina, Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule. Friedrich Verlag Seelze

Waldenfels, Bernhard (2002), Bruchlinien der Erfahrung. Suhrkamp

Waldenfels, Bernhard (2010), Sinne und die Künste im Wechselspiel, Modi ästhetischer Erfahrung. Suhrkamp

Widdascheck, Christian (2024), Elementar-ästhetische Perspektive auf Bildung, in: Sultanian Nataliya (Hrsg.), Methoden in der Frühpädagogik. Grundwissen und praktische Umsetzung nach Bildungsbereichen. Kohlhammer

Adorno T.W. (1970), *Ästhetische Theorie*, Suhrkamp

Adorno T.W. (2007), *Vorlesung über Negative Dialektik. Fragmente zur Vorlesung 1965/66*. Suhrkamp

Aissen-Crewett, Meike (1990), *Asthetische und naturwissenschaftliche Erfahrung – Aisthesis: Sinnliche Wahrnehmung und Erkenntnis*, in: Selle, Gert, *Experiment Ästhetische Bildung, Aktuelle Beispiele für Handeln und Verstehen*. rororo

Beek von der, Angelika (2007), *Pampers, Pinsel und Pigmente: Ästhetische Bildung von Kindern unter drei Jahren*. betrifft Kinder extra

Benjamin, Jessica (1988), *Die Fesseln der Liebe*. Stroemfeld/Roter Stern

Bilstein, Johannes; Dornberg, Bettina; Kneip, Winfried (2007), *Curriculum des Unwägbareren I. Ästhetische Bildung im Kontext von Schule und Kultur*. Athena Verlag

Blohm, Manfred; Heil, Christine; Peters, Maria; u. a. (2006), *Über Ästhetische Forschung*. kopaed

Böhme, Gernot (2001), *Asthetik Vorlesungen über Ästhetik als allgemeine Wahrnehmungslehre*. Wilhelm Fink Verlag

Böhme, Hartmut; Böhme, Gernot (1983), *Das Andere der Vernunft*. Suhrkamp

Brandstätter, Ursula (2013), *Erkenntnis durch Kunst, Theorie und Praxis der ästhetischen Transformation*. Böhlau

Brenne, Andreas (2008), *„Zarte Empirie“, Theorie und Praxis einer künstlerisch-ästhetischen Forschung*. kassel university press GmbH

Deines, Stefan; Liptow, Jasper; Seel, Martin (2013), *Kunst und Erfahrung*. Suhrkamp

Dewey, John (1988), *Kunst als Erfahrung*. Suhrkamp

Duderstadt, Matthias (1997), *Ästhetik und Stofflichkeit, Ein Beitrag zur elementaren Erziehung*. Deutscher Studienverlag

Duderstadt, Matthias; Fikus, Monika (2009), *Rezeption und Produktion in der Ästhetischen Bildung, Eindruck und Ausdruck im Kunst-, Musik-, Bewegungs- und Sprachunterricht*. Didaktisches Forum

Duderstadt, Matthias; Polzin, Manfred; u. a. (2004), *Der Lernbereich Ästhetik, Chance für eine lebendige Schule*. LIS Bremen

Duncker, Ludwig; Müller, Hans-Joachim; Uhlig, Bettina (2012), *Betrachten – Staunen – Denken. Philosophieren mit Kindern zwischen Kunst und Sprache*. kopaed

Engel, Birgit (2015), *Unbestimmtheit als (kunst)didaktisches Movens in professionsbezogenen Bildungsprozessen*, in: Engel, Birgit; Böhme, Katja (Hrsg.), *Didaktische Logiken des Unbestimmten. Immanente Qualitäten in erfahrungsoffenen Bildungsprozessen*. kopaed

Fischer-Lichte, Erika (2004), *Ästhetik des Performativen*. Suhrkamp

Früchtl, Josef; Zimmermann, Jörg (2001), *Ästhetik der Inszenierung*. Suhrkamp

Gebauer, Gunter; Wulf, Christoph (1992), *Mimesis. Kultur – Kunst – Gesellschaft*. rororo

Goodman, Nelson (1997), *Sprachen der Kunst*. Suhrkamp

Hastedt, Heiner (2012), *Was ist Bildung, Eine Textanthologie*. Reclam

Hoffmann-Axthelm, Dieter (1984), *Sinnesarbeit, Nachdenken über Wahrnehmung*. Campus

Holzcamp, Klaus, (1978), *Sinnliche Erkenntnis – Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung*. Athenäum

Jullien, Francois (2014), *Der Weg zum Anderen*. Passagen Verlag

Kamper, Dietmar; Wulf, Christoph (1982), *Die Wiederkehr des Körpers*. Suhrkamp

Kamper, Dietmar (1986), *Die gespaltene Phantasie*, in: Kamper, Dietmar (Hrsg.), *Macht und Ohnmacht der Phantasie*. Luchterhand

Kern, Andrea (2000), *Schöne Lust, Eine Theorie der ästhetischen Erfahrung nach Kant*. Suhrkamp

Kleiman, Bernd (2002), *Das ästhetische Weltverhältnis. Eine Untersuchung zu den grundlegenden Dimensionen des Ästhetischen*. Wilhelm Fink Verlag

Kokemohr, Rainer (2007), *Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden*. In: Koller, Hans-Christoph; Marotzki, Winfried; Sanders, Olaf; *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung, Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. transkript

Koller, Hans-Christoph; Marotzki, Winfried; Sanders, Olaf (2007), *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung, Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. transkript

Koppe, Franz (2008), *Grundbegriffe der Ästhetik*. mentis Verlag GmbH

Künkler, Tobias (2011), *Lernen in Beziehung, Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen*. transkript

Kußmaul, Marion (2016), *Ästhetisch-künstlerische Bildung in der frühen Kindheit*, in: Kettel, Joachim (Hrsg.) *Missing-LINK 2016, Übergangsformen von Kunst und Pädagogik in der kulturellen Bildung*. Athena

Lange, Marie-Luise (2011) *Performativität*. in: 1-13 kunstpädagogische Begriffe. Kunstpädagogische Knotenpunkte – 02

Lenk, Sabine; Wetzels, Tanja (2011), *Haltung*. in: 1-13 kunstpädagogische Begriffe. Kunstpädagogische Knotenpunkte – 02

Liebau, Eckart (2013), *Die Kunst des Lernens*, in: *Schriftenreihe der Landesstiftung Baden-Württemberg*; 43, *Musisch-ästhetische Modellprojekte in Kindergärten und anderen Tageseinrichtungen für Kinder*

Liegle, Ludwig (2008), *Erziehung als Aufforderung zur Bildung* in: Werner Thole u. a.: *Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre*. Budrich

Liessmann, Konrad Paul (2009), *Ästhetische Empfindungen*. facultas wuv

Lippitz, Winfried (1999), *Aspekte einer phänomenologisch orientierten pädagogisch-anthropologischen Erforschung von Kindern*. Anmerkungen zur aktuellen These der Kindheitsforschung: „Das Kind als sozialer Akteur“. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*. 75 Jg., Heft 2. Brill

Lippitz, Winfried (2009), *Fremdheit und Andersheit in pädagogischen Kontexten*. In: Kristin Westphal, Wolf-Andreas Liebert: *Gegenwärtigkeit und Fremdheit. Wissenschaft und Künste im Dialog über Bildung*. Juventa

Maurer, Friedemann (1993), *Die Wahrheit der Phänomene. Über ästhetische Wahrnehmung als Welthingabe*, in: Duncker, Ludwig; Maurer, Friedemann; Schäfer, Gerd E., *Kindliche*

Phantasie und ästhetische Erfahrung, Wirklichkeiten zwischen Ich und Welt. Armin Vaas Verlag

Mattenklott, Gundel (2004), Zur ästhetischen Erfahrung in der Kindheit, in: Mattenklott, Gundel; Rora, Constanze, Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlage und empirische Forschung. Juventa

Mattenklott, Gundel (1998), Was ist musisch-ästhetische Erziehung? in: Grundschule der Künste – Vorschläge zur musisch-ästhetischen Erziehung. Hohengehren Schneider Verlag

Mayrhofer, Hans; Zacharias, Wolfgang (1976), Ästhetische Erziehung. Orientierungen für ästhetisches Lernen. rororo

Merleau-Ponty (1974), Phänomenologie der Wahrnehmung, de Gruyter

Merleau-Ponty (2003), Das Primat der Wahrnehmung. Suhrkamp

Mersch, Dieter (2002), Ereignis und Aura, Untersuchungen zu einer Ästhetik des Performativen. Suhrkamp

Mersch, Dieter (2015), Epistemologie des Ästhetischen, Denkt Kunst. Diaphanes

Mersch, Dieter (2015), Rezeptionsästhetik/Produktionsästhetik/Ereignisästhetik, in: Badura et al (Hrsg.), Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Diaphanes

Meyer, Torsten; Sabisch, Andrea (2009), Kunst Pädagogik Forschung. transcript

Mollenhauer, Klaus (1983), Über vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. Juventa

Nießeler, Andreas (2012), Symbolische Formen in der kindlichen Weltaneignung,

in: Ludwig Duncker, Hans-Joachim Müller, Bettina Uhlig, Betrachten – Staunen – Denken. Philosophieren mit Kindern zwischen Kunst und Sprache. kopaed

Pazzini, Karl-Josef (1996), Die Sinne und die illusionäre Hoffnung auf Ganzheitlichkeit, in: Zacharias, Wolfgang (Hrsg.) Sinnenreich. klartext

Peez, Georg; Stang, Richard (2003), Bildung: Ein Leitfadens für Kursleiter und Dozenten, wbv

Rittelmeyer, Christian (2014), Aisthesis. Zur Bedeutung von Körper-Resonanzen für die ästhetische Bildung. kopaed – KREApus

Robert Bosch Stiftung GmbH (2020), Positionen frühkindlicher kultureller Bildung. kopaed

Sabisch, Andrea (2007), Inszenierung der Suche, Vom Sichtbarwerden ästhetischer Erfahrungen im Tagebuch. transcript

Sattler, Elisabeth (2009), Kunst der (Ent-)Subjektivierung in: Kristin Westphal, Wolf-Andreas Liebert, Gegenwärtigkeit und Fremdheit, Wissenschaft und Künste im Dialog über Bildung. Juventa

Schäfer, Gerd E. (2011), Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens. Juventa

Schäfer, Lutz (2006), Der Zirkel des Schaffens, Artificium, Schriften zur Kunst und Kunstvermittlung. Athena

Scheuerl, Hans (1975), Theorien des Spiels. Beltz Studienbuch

Schirmer, Anna-Maria (2015), ErkenntnisGestalten. kopaed

Schürmann, Eva (2015), Wahrnehmung, in: Badura et al (Hrsg.), Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Diaphanes

Seel, Martin (2014), Aktive Passivität. Über den Spielraum des Denkens, Handelns und anderer Künste. Fischer

Seitz, Hanne (2015/2013), In Bewegung. Ereignisfeld für ästhetische Erfahrung, <https://www.kubi-online.de/artikel/bewegung-ereignisfeld-aesthetische-erfahrung>. Letzter Zugriff: 17.10.2024

Selle, Gert (1981), Kultur der Sinne und ästhetische Erziehung. dumont

Selle, Gert (1990), Experiment Ästhetische Bildung, Aktuelle Beispiele für Handeln und Verstehen. rororo

Sommer, Brigitte (1996), Tausendfühler, Kreativität in Krippe und Kindergarten. Luchterhand

Stenger, Ursula (2007), Zum Ereignischarakter von Bildungsprozessen, in: Christoph Wulf, Jörg Zirfas, Pädagogik des Performativen, Theorien Methoden Perspektiven. Beltz

Stieve, Claus (2008), Von den Dingen lernen. Die Gegenstände unserer Kindheit. Wilhelm Fink

Ullrich, Wolfgang; Brockschnieder, Franz-J. (2001), Reggio-Pädagogik im Kindergarten Profile für Kitas und Kindergärten. Herder

Waldenfels, Bernhard (1997), Phänomenologie der Erfahrung, in: Topographie des Fremden, Studien zur Phänomenologie des Fremden I. Suhrkamp

Waldenfels, Bernhard (1998), Antwort auf das Fremde. Grundzüge einer responsiven Phänomenologie. In: Waldenfels, Bernhard; Därmann Iris. Der Anspruch des Anderen. Übergänge. Wilhelm Fink

Waldenfels, Bernhard (2000), Das leibliche Selbst. Suhrkamp

Waldenfels, Bernhard (2004), Das Fremde im Eigenen. Der Ursprung der Gefühle, e-journal Philosophie der Psychologie, Erstveröffentlichung: der blaue reiter Nr.2, S.27–31. Verlag Hans Huber

Weiß, Gabriele (2017), Kulturelle Bildung – ein Containerbegriff? In: Weiß, Gabriele (Hrsg.), Kulturelle Bildung – Bildende Kultur. Transkript

Welsch, Wolfgang (2016), Ästhetische Welterfahrung: Zeitgenössische Kunst zwischen Natur und Kultur. Wilhelm Fink

Westphal, Kristin; Liebert, Wolf-Andreas (2009), Gegenwärtigkeit und Fremdheit, Wissenschaft und Künste im Dialog über Bildung, Juventa

Wetzel, Tanja (2005), Geregelte Grenzüberschreitung, Das Spiel in der ästhetischen Bildung. kopaed

Winnicott, Donald (1979), Vom Spiel zur Kreativität. Klett-Cotta

Wulf, Christoph (2005), Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual. transcript

Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (2007), Pädagogik des Performativen, Theorien Methoden Perspektiven. Beltz

Wulf, Christoph; Fischer-Lichte, Erika (2010), Gesten. Wilhelm Fink

Zacharias, Wolfgang (1994), Sinnvoll und sinnreich, in: Zacharias, Wolfgang (Hrsg.) Sinnenreich. klartext

Zirfas, Jörg (2023/2022), Normativität der Ästhetischen Bildung, kubi-online <https://www.kubi-online.de/artikel/normativitaet-aesthetischen-bildung>. Letzter Zugriff: 17.10.2024

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung GmbH
Tempelhofer Ufer 11
10963 Berlin
www.dkjs.de
Tel. +49 (0)30 25 76 76-0
info@dkjs.de

Redaktion Hannah Ibisch, Luisa Leppin
Korrektorat Carolin Grehl
Gestaltung mischen, www.mischen-berlin.de
Druck dieUmweltDruckerei
© DKJS 2024

Das *Netzwerk Frühkindliche Kulturelle Bildung* wird von der Crespo Foundation und der Soziallotterie freiheit+ gefördert. Trägerin ist die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung.

www.netzwerk-fkb.de

