

TPS

Theorie und Praxis der Sozialpädagogik

Leben, Lernen
und Arbeiten
in der Kita

2 2018

Bestell-Nr. 15588



Ästhetische Bildung
Sinnliche
Wahrnehmung

Klett *Kita*

 **BETA**
Bundesvereinigung Evangelischer
Tageseinrichtungen für Kinder e.V.

1 558 800 000007

HOCHVERLAGE

Jetzt bestellen!

Einzelpreis für Abonnenten:

Heft: 5,60 €

Einzelpreis für Nicht-abonnenten:

Heft: € 9,50 €



Wohin bewegt sich die Kita?
Bestell-Nr. 15587



Kita in der digitalen Welt
Bestell-Nr. 15586



Herzensbildung
Bestell-Nr. 15585



**TPS Spezial Herbst 2017
Bindung und Feingefühligkeit**
Bestell-Nr. 15584



Multiprofessionelle Teams
Bestell-Nr. 15583



Verantwortung in der Pädagogik
Bestell-Nr. 15582



Systemische Pädagogik
Bestell-Nr. 15581



Spiel mit Wasser
Bestell-Nr. 15580



Bildung und Macht
Bestell-Nr. 15579



**TPS Spezial Frühjahr 2017
Portfolios in der Kita**
Bestell-Nr. 15578



Kinder befragen
Bestell-Nr. 15577



Ruhens und Schlafen
Bestell-Nr. 15576



Kommunikation im Team
Bestell-Nr. 15575



Kindheitsforschung
Bestell-Nr. 15574



Eltern beteiligen?
Bestell-Nr. 15573



Mathematik - Denken - Philosophieren
Bestell-Nr. 15572



Rahmenbedingungen und Ressourcen
Bestell-Nr. 15571



Tönen - tanzen - musizieren
Bestell-Nr. 15570



Demokratisches Handeln
Bestell-Nr. 15569



Bücher entdecken
Bestell-Nr. 15568

Weitere Themen:

Begabung - Entwicklung - Förderung
Bestell-Nr. 15567

Kochen und Essen
Bestell-Nr. 15566

Übergänge
Bestell-Nr. 15565

Kinderrechte
Bestell-Nr. 15564

Lernen mit Echtzeug
Bestell-Nr. 15563



Liebe Leserinnen,
liebe Leser,

es ist banal: Mit Selbstverständlichkeit nutzen wir unsere Sinne, um etwas über uns selbst, die andern und über die Welt um uns herum zu erfahren. Weit vor der Geburt, im ersten Teil der Schwangerschaft, bilden sich die Sinnesorgane und werden dann auch genutzt. Wir können seitdem schmecken, hören, sehen und haben haptische Eindrücke – und verbinden dies mit Gefühlen.

Trotzdem sind wir manchmal „von Sinnen“, dann spüren wir nicht mal uns selbst. Den Sinneswahrnehmungen Aufmerksamkeit schenken, den Eindrücken Zeit geben, sich ganz hineinversenken, das erleben wir – wie die Kinder – als stärkend, befreiend, sichernd. Die Begriffsklärung von Borg-Tibury in diesem Heft weist uns auf diesen bedeutsamen Unterschied zwischen der einfachen Wahrnehmung und dem ästhetischen Empfinden hin. Anlässe zu ästhetischen Erfahrungen gibt es ständig: Ob Regentropfen, Blumen, ein besonderes Gebäude, eine aufregende Materialsammlung oder Bewegungen und Klangerlebnisse, alles kann uns und die Kinder zum Assoziieren, zum Tagträumen, zu spielerischen Entdeckungen auffordern. Kitas können sich mit den Kindern auf den Weg nach draußen machen – ins Museum, zu den Kirchen, ins Atelier – und sie können Erfahrungsräume in die Kita holen: Künstler, Materialien und Werke.

Auch wenn ästhetische Bildung mehr ist, als nur Techniken zu erlernen, brauchen Kinder auch Anregungen, um sich auszudrücken. Bildnerisches Gestalten, Musizieren, Theaterspiel, Tanz, Erzählen und Schreiben kann von Kindern und Erwachsenen ausprobiert und geübt werden. Was bieten Kitas noch zur ästhetischen Bildung? Freiraum und Freisein: Ganz Mensch sein dürfen, Zeit haben, Raum haben und Gestaltungsmöglichkeiten – dazu aufmerksame Fachkräfte, die die Interessen von Kindern wahrnehmen. Davon berichten unsere Autorinnen und Autoren in den Werkstatt-Beiträgen.

Lassen Sie sich inspirieren, nehmen Sie sich persönlich oder als Team oder mit Kindern und Familien mal wieder Zeit, zu sich zu kommen, sich zu versenken in das Spiel von Eindruck und Ausdruck!

Julia Pescher

PS: Sie sind eingeladen! Lesen Sie die Annonce auf Seite 43!

Lieferbare Hefte

Alle Preise zzgl. Versandkosten, Stand 2018

KONTEXT

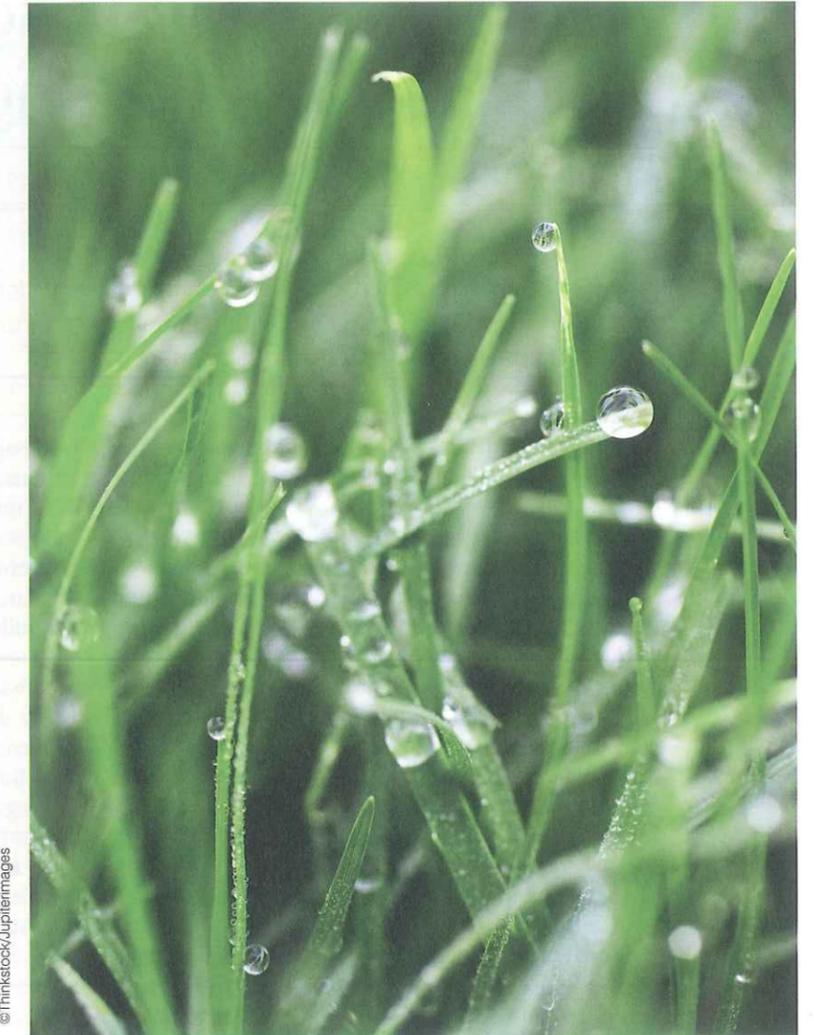
- KATHRIN BORG-TIBURCY
4 **Ästhetische Bildung – eine Begriffsklärung**
Empfindung – Wirkung – Erfahrung
- KARIN MALAZIER · ILSE-MARIE STROTKÖTTER
10 **Fünfter, sechster, siebter Sinn**
Dem Spüren auf der Spur
- ILSE-MARIE STROTKÖTTER · KARIN MALAZIER
14 **Der tiefe Wunsch nach Selbstaussdruck**
Wenn Inneres nach außen dringt
- SILJA BRECKWOLDT
18 **Kraftquelle fürs Leben**
Kinder suchen Herausforderungen zum Denken und Tätigsein

WERKSTATT

- PETRA AHRENS · MONIKA KLAGES
21 **Los geht's im Garten und auf der Wiese**
In der Krippe
- SUSANNE GÜNSCH
26 **Schwelgen in der Schönheit von Abfall**
Die Hamburger Remida stellt sich vor
- JOHANNES BECK-NECKERMANN
28 **Fünf Kinder, 50 Finger und ein Xylofon**
Ästhetische Erfahrungen mit schrägen Klängen
- CHRISTINE LEUTKART
30 **Liebe Eltern: Pinsel raus!**
Elternabend mit Selbsterfahrung
- ANNEMARIE STEINER
32 **Ein Stück Poesie**
Mit Kindern Mobiles gestalten
- CHRISTINE LEUTKART · ANNEMARIE STEINER
34 **Keine Angst vor Kunst!**
Künstlerisches Arbeiten in der Aus- und Weiterbildung
- CLAUDIA FREY
36 **Architektur entdecken**
„Gar nicht so einfach und ganz schön anstrengend“
- HANNAH DAMM
38 **Kunst kitzelt Kinder**
Kitas sind in der Kunsthalle Bremen willkommen!
- KATHRIN HILDEBRAND · MARTINA TESCHNER
40 **Das Besondere sehen – das besondere Sehen**

SPEKTRUM

- 43 **Ein neues Gesicht bei der BETA**
Martina Letzner beginnt als Geschäftsführerin
- 43 **Einladung zur Leser/innenrunde der TPS**
- JENS KRABEL · SANDRA SCHULTE
44 **Qualität in Gefahr?**
Bedeutung, Potenziale und Risiken der vergüteten berufsbegleitenden Erzieher/innenausbildung
- DOROTHEE JACOBS
48 **Kita als weltoffenes Dorf Teil 2:**
Ein Bild als Entwicklungskonzept für Kindertagesstätten
- Spürnasen in Wald und Wiese
HARALD HAUSER
52 **Coole Käfer und süße Engerlinge**
Tierliebe umfasst alle Arten
- Dilemma
JOHANNA NOLTE
54 **„Mein Kind, unser Kita-Kind“**
Wenn sich Rollen vermischen
- 56 **Termine Vorschau**
Autorinnen und Autoren und Impressum auf der hinteren Umschlagseite



©Thinkstock/Jupiterimages

KATHRIN BORG-TIBURCY

Ästhetische Bildung – eine Begriffsklärung

Empfindung – Wirkung – Erfahrung

Ästhetische Bildung ist ein aktuelles Thema, das zeigt sich unter anderem durch seine Verankerung in den Bildungs- und Orientierungsplänen der Länder. Doch was genau ist damit gemeint?

Ästhetische Bildung – Klärungsversuch eines Begriffs

Die Bedeutung ästhetischer Bildung in der (frühen) Kindheit wird schon seit längerem insbesondere im Umfeld der Erziehungswissenschaft untersucht und diskutiert (vgl. Staeger 2016; Duncker u. a. 2010; Matenkloft/Rora 2004; Mollenhauer 1996). Die Problematik, ästhetische Bildung definieren zu wollen, wird bei einem Vergleich der Bildungspläne deutlich. „Ob und was man als Ästhetik in den Bildungsplänen identifiziert, hängt (...) von der eigenen Definition von Ästhetik ab.“ (Hoffmann 2010, S. 123) Die Definitionsvielfalt und scheinbare -beliebigkeit ist jedoch nicht verwunderlich, sondern zeugt von der Komplexität und Vielgestaltigkeit der Phänomene, die dem Ästhetischen zugeordnet werden.

Dem klassischen Verständnis nach ist der im Kontext ästhetischer Bildungsprozesse beteiligte Gegenstand oftmals an einen engen Kulturbegriff angelehnt, der im weitesten Sinne Musik, Kunst, Tanz und Theater umfasst. Insbesondere im Elementarbereich wird der Begriff ästhetische Bildung inflationär gebraucht, mit der Konsequenz, dass alles, was im weitesten Sinne mit künstlerischen Tätigkeiten zu tun hat, mit ästhetischer Bildung betitelt wird. Die Komplexität ästhetischer Bildungsprozesse führt zum einen zu einer mangelhaften Unterscheidung

von Begrifflichkeiten. Zum anderen wird der Versuch unternommen, dieser Komplexität entgegenzuwirken, indem eine Engführung des Gegenstandsbereiches stattfindet und letztlich dazu führt, dass der Gegenstand (etwa Kunst, Musik, Tanz) zum alleinigen Beschreibungsmerkmal des spezifisch Ästhetischen im Bildungsprozess wird. Also, dass Bildung automatisch ästhetisch ist, wenn Kunst und Musik nur irgendwie beteiligt sind (Borg-Tiburcy 2014).

In diesem Artikel wird eine andere Perspektive eingenommen und ästhetische Bildung von der spezifischen Bildungsprozessstruktur und ihren Rahmenbedingungen aus betrachtet. Gegenstand der Betrachtung sind also beispielsweise nicht nur Musik und Kunst – als Erkennungsmerkmal ästhetischer Bildungsbewegungen –, sondern eine spezifische Art und Weise der Auseinandersetzung zwischen Subjekt und Welt. Mit dieser Perspektive werden auch Alltagsphänomene in den Blick genommen (Borg-Tiburcy 2015, 2016).

Ästhetik in der Kita

In der Auseinandersetzung mit dem Thema ästhetische Bildung, insbesondere im pädagogischen Kontext, wird oftmals die Perspektive der pädagogischen Fachkraft bzw. die Reflexion ihrer eigenen ästhetischen Prozesse vernachlässigt. Da es schwierig ist, ästhetisches Erleben in Worte zu fassen, bleibt dieses auch bei Erwachsenen oftmals vorbewusst und wird daher selten sprachlich reflektiert. Dies kann allerdings dazu führen, dass subjektive Vorlieben und Bewertungen darüber, was als schön, stimmig oder misslungen empfunden wird, im Verborgenen bleiben und „dann unreflektiert auf die Kinder übertragen werden“ (Bender/Dietrich 2010, S. 366). Ausgehend von der ästhetischen Erfahrung einer Erwachsenen, richtet sich der Artikel an alle pädagogischen Fachkräfte, um zunächst eigene ästhetische Erfahrungen verstehen und reflektieren zu können.

Im ästhetischen Prozess können
Erfahrungen wieder erkannt und
in ein neues Verhältnis gesetzt werden.

AUF EINEN BLICK

Fachkräfte sollten nicht ihre subjektiven Vorlieben und Bewertungen darüber, was als schön, stimmig oder misslungen empfunden wird, unreflektiert weitergeben. Das Ästhetische beschreibt nicht eine Eigenschaft von Objekten, sondern ist die Beschreibung der Erfahrung, die mit Objekten gemacht wird. Ästhetische Erfahrungen benötigen Selbstaufmerksamkeit, auf den Eindruck folgt ein eigener Ausdruck. Sie benötigen einen Spielraum, einen geschützten und pflichtfreien Freiheitsraum. Eigene ästhetische Erfahrungen können das Leben bereichern und ermöglichen neue Reflexionszugänge.

Aisthesis – sinnliche Wahrnehmung

Das Wort Ästhetik leitet sich vom griechischen Wort Aisthesis ab. Aisthesis bedeutet übersetzt *sinnliche Wahrnehmung*, aber auch *innewerden*, *bemerkend* und *empfindend* (Mollenhauer 1998). Umgangssprachlich und positiv wertend schließt das Adjektiv ästhetisch an den im 19. Jahrhundert verwendeten Ästhetik-Begriff an und bedeutet so viel wie harmonisch, schön und kultiviert (Staudte 1977). Insbesondere Kunstwerke, eine besondere Architektur, antike Möbelstücke oder das, was wir als besonders gelungen oder in sich stimmig empfinden, werden als ästhetisch beschrieben.

Mit dem Begriff ästhetisch werden zum einen Gegenstände charakterisiert und zum anderen wird die Art und Weise der Wahrnehmung von Gegenständen bezeichnet (Dietrich u. a. 2013). Die alltägliche Wahrnehmung mit den fünf Sinnen (Aisthesis) wird demnach nicht mit dem Wort ästhetisch gekennzeichnet; nur in speziellen Zusammenhängen wird von ästhetischer Wahrnehmung gesprochen. Gemeint ist dann eine bedeutende Situation für das Subjekt, welches in einem bestimmten Moment auf seine Wahrnehmung aufmerksam wird.

Ästhetik – mehr als Basteln und Singen

Aisthesis bezeichnet also die sinnliche Wahrnehmung, davon abgrenzend ist Ästhetik die Wahrnehmung, die selbst als sinnliche Tätigkeit und Wahrnehmung thematisch, also bewusst wird. Die oben beschriebene alltagsprachliche Gebrauchsweise des Wortes ästhetisch, und die häufig assoziierte Verbindung zwischen Ästhetik und Kunst führen dazu, dass insbesondere im Elementarbereich darunter lediglich das (gemeinsame) Malen, Basteln, Singen und das Beteiligtsein der Sinne und/oder die Schulung der Sinne verstanden wird (Dietrich 2011). Die Begrifflichkeiten Ästhetik und Aisthesis werden dort oftmals synonym verwendet. Prinzipiell sind ästhetische Prozesse jedoch nicht abhängig von bestimmten Gegenständen – dies gilt sowohl für das Kindes – als auch für das Erwachsenenalter (Bender 2010).

Empfindung – Wirkung – Erfahrung

Dietrich, Krinninger und Schubert (2013) schlagen vor, ästhetische Prozesse nach Form und Intensität zu unterscheiden. Diese Differenzierung ist zwar in praktischer Hinsicht kaum möglich, da die Grenzen fließend ineinander übergehen, sie dient jedoch dazu, mit einem differenzierten Blick auf diese Prozesse zu schauen. Demnach liegt jedem ästhetischen Prozess zunächst eine *ästhetische Empfindung* zugrunde, die sich von der einfachen Sinneswahrnehmung (Aisthesis) dahingehend unterscheidet, dass eine Aufmerksamkeit für das Gelesene, Gehörte und Empfundene entsteht.

Fängt man dann an, diese *ästhetische Empfindung* auf die eigenen Erfahrungen zu beziehen, sich in ein Selbstgespräch zu verwickeln und die Empfindungen zu artikulieren, dann spricht man nach Dietrich u. a. von *ästhetischer Wirkung*. Diese Wirkung kann im Subjekt das Bedürfnis hervorrufen, das Erleben in irgendeiner Weise zum Ausdruck zu bringen, z. B. in einem Bild, im Tanz, im Nachspielen oder einem inneren Dialog.

Als *ästhetische Erfahrung* bezeichnen Dietrich u. a. die „geronnenen Wirkungen“, die das Subjekt in die Lage versetzen, sich selbst und anderen Rechenschaft über die Wirkungen abzulegen, also, das Erlebte in Worte zu fassen. Das Ästhetische beschreibt demnach nicht eine bestimmte Eigenschaft von Objekten, „sondern eine Eigenschaft der Erfahrungen, die das Individuum mit diesen Gegenständen macht“ (Bender/Dietrich 2010, S. 350).

Ästhetische Erfahrungen im Erwachsenenalter

Die folgende Selbstbeschreibung ist an der Universität Osnabrück in einem erziehungswissenschaftlichen Seminar entstanden. Dort bekamen die Studierenden die Aufgabe, eine eigene ästhetische Erfahrung niederzuschreiben. Das ästhetische Erlebnis von Sarah kann als ästhetische Erfahrungen bezeichnet werden, da die damit zusammenhängenden ästhetischen Wirkungen bereits „geronnen“ sind.

Sarah und ihre besondere Zugfahrt

Sarah, 21 Jahre alt, berichtet in ihrer Selbstbeschreibung von einer ihrer Zugfahrten zwischen ihrem Wohn- und ihrem Studienort. Sie fährt diese Zugstrecke täglich und das schon seit längerer Zeit. Die besondere Erfahrung, die Sarah macht, scheint eine andere Qualität aufzuweisen, als alltägliche Erfahrungen. Es entsteht eine Aufmerksamkeit für etwas, das die alltägliche Daseinsweise unterbricht. Da ist plötzlich etwas, das sich vom Bekannten und Gewohnten unterscheidet.

„Doch dann wird meine Aufmerksamkeit nicht auf das gelenkt, was ich durch das Fenster sehe, sondern auf die Regentropfen, die sich an der Fensterscheibe sammeln. Ich habe es schon länger nicht mehr regnen sehen und sonst ist es auch lästig und bedrückend auf eine Art und Weise. Aber heute ist es anders, denn da es schon länger nicht mehr geregnet hat, konnte ich meinen Blick nicht mehr abwenden von den Wegen, die sich jeder einzelne Tropfen auf der Scheibe sucht. Aber es ist nicht nur das, denn ich merkte, wie ich darin eine Art Metapher erkenne. Denn so beim Beobachten der Regentropfen gerate ich in eine Art Tagtraum und stelle mir vor, dass jeder Mensch einer dieser Tropfen ist. Denn wir können nicht bestimmen, wo wir geboren werden, genauso wenig wie der Tropfen bestimmen kann, wo er landet. Aber dann sucht sich jeder Mensch einen eigenen Weg, genauso wie die vielen Regentropfen, die auf der Scheibe des Zuges landen und beginnen, sich zu bewegen. Aber ohne Hilfe kann auch der Regentropfen sich nicht bewegen, der Wind gibt ihm Anstoß und führt ihn auf einen Weg. Ebenso ist es bei den Menschen, die Hilfe brauchen, um den eigenen Lebensweg zu beginnen. Gerät der Tropfen erst in Bewegung, so ist sein Weg nie der Gleiche wie bei einem anderen Tropfen. Zwar gibt es Abschnitte, in denen ein Tropfen in die Spuren eines anderen einschlägt, aber auch dieser Weg trennt sich. Dies ist mit den Beziehungen der Menschen zu vergleichen. In verschiedenen Lebensabschnitten begegnen einem verschiedene Menschen, aber auch diese Begegnungen können sich wieder verlaufen. Ich denke an meine Schulzeit und an die ganzen Leute, von denen jetzt jeder etwas anderes an verschiedenen Orten macht. Dann aber auch an die jetzige Zeit im Studium an die Leute, die ich hier kennengelernt habe, und auch an die Zukunft und wie sie wohl aussehen wird. Ob ich die Leute, die ich hier gesehen

habe, auch noch außerhalb des Studiums sehen werde? Oder ob sich auch diese Wege, wie nach der Schule, trennen werden und nur die paar festen Beziehungen standhalten. Meine Gedanken flossen immer weiter und weiter. Die Realität um mich herum habe ich nur verschwommen wahrgenommen. Ich beobachte die Regentropfen und bin fasziniert, wie diese Muster und in gewisser Weise auch Bilder auf der Zugfensterscheibe hinterlassen. All diese verschiedenen Tropfen bilden gemeinsam etwas Schönes, ein Bild aus Kreuzungen, Verbindungen, Trennungen – aber auch aus individuellen Wegen. Es ist die Vielfalt, die Komplexität und das Wunder des Lebens. Doch dann werde ich aus meiner Trance gerissen, denn meine Haltestelle ist erreicht. Ich fühle mich noch nicht ganz bei der Sache und muss mich erst einmal wieder auf die Realität einlassen. Ich steige aus dem Zug aus und setze mich ins Auto und erwische mich bei einem kleinen Lachen.“ (Borg 2012)

Merkmale ästhetischer Erfahrungen

Zu Beginn eines jeden ästhetischen Prozesses entsteht eine Aufmerksamkeit auf etwas, auf die eigene Wahrnehmung und die damit verbundenen Empfindungen (Bender/Dietrich 2010). Es entsteht beispielsweise eine Aufmerksamkeit auf eine Farbe, einen Klang, eine Szene im Film, ein Naturphänomen, einen Beat, ein Körpergefühl beim Tanzen oder Ähnliches. Von Selbstaufmerksamkeit ist also die Rede, wenn die Empfindung über die einfache sinnliche Wahrnehmung (Aisthesis), „die an grundsätzlich allen Wahrnehmungsakten beteiligt ist“ (Roszak 2004, S. 38), hinausgeht und eine Aufmerksamkeit auf die eigene Wahrnehmung entsteht. Somit liegt es primär am Subjekt, *wie* und *was* es wahrnimmt. Man kann sich bei einem Kinobesuch nur für die Handlung interessieren, aber nicht von ihr ergriffen werden, es kann eine CD laufen, ohne dass dabei auf das eigene Hören geachtet wird (Dietrich u. a. 2013).

Sarah wird während der Zugfahrt auf das aufmerksam, was sie sieht (visueller Sinneseindruck), und auf die Regentropfen, die auf der Scheibe des Zuges sichtbar werden (Naturphänomen). Das, was sie wahrnimmt, empfindet sie als interessant, es fasziniert sie: „Ich beobachte die Regentropfen und bin fasziniert, wie diese Muster und in gewisser Weise auch Bilder auf der Zugfensterscheibe hinterlassen.“

An dem Beispiel wird deutlich, dass ästhetische Empfindungen, also die Selbstaufmerksamkeit für die eigene Wahrnehmung, zum Ausdruck drängen. Von *ästhetischer Wirkung* (vgl. Dietrich u. a. 2013)

spricht man also dann, wenn die *ästhetische Empfindung* das Subjekt zu einer Antwort herausfordert. Dann können aus dieser Aufmerksamkeit Impulse für ästhetische Denk- und Handlungsformen sowie Gestaltungs- und Ausdrucksprozesse entstehen (BDK 2009) oder anders gesagt, es kann sich „ein Spiel mit möglichen Bedeutungen“ (Dietrich 2010, S. 2) entwickeln. Was bedeutet das?

Wenn ästhetische Empfindungen zum Ausdruck drängen und ästhetische Wirkung zeigen, werden diese auf verschiedenen Wegen mitgeteilt. Dieser innere Dialog kann mit sich selbst geführt oder auch mithilfe anderer Formen ausgedrückt werden, im Singen, Tanzen, Musizieren, Gestalten – aber auch, indem man begeisterte Blicke austauscht, gemeinsame Körperbewegungen im Tanz aufeinander abstimmt (Bender/Dietrich 2010).

Reflexionsfragen für eigene ästhetische Erfahrungen

Die folgenden Fragen sollen einen Anstoß dazu geben, über eigene ästhetische Erfahrungen nachzudenken:

- In welchen Situationen werde ich auf das aufmerksam, was ich höre, sehe, schmecke, rieche?
- Welche ästhetischen Vorlieben habe ich?
- Wie lassen sich meine eigenen ästhetischen Erfahrungen beschreiben?
- Welche Rolle spielen ästhetische Erfahrungen in meiner eigenen Biografie?

Auf einen ästhetischen Eindruck folgt ein Ausdruck

Das heißt also, dass auf einen ästhetischen Eindruck eine Antwort folgt. Diese Antwort darf jedoch nicht als ein Resultat oder Ergebnis von etwas verstanden werden, sondern sie verweist vielmehr auf ein Hin und Her zwischen Eindruck und Ausdruck, in dessen Wechselwirkung eine mit subjektivem Sinn gefüllte Bedeutung für die Person entsteht.

Die *ästhetische Empfindung* von Sarah hat in dem Augenblick *ästhetische Wirkung*, wo die Aufmerksamkeit auf das, was sie sieht, also wie sich die Regentropfen ihre Wege auf der Fensterscheibe des Zuges bahnen, ästhetische Denkformen initiiert und in diesen zum Ausdruck kommt.

Sarah führt, angeregt durch die spezifische Form und Dynamik der Regentropfen, einen inneren Dialog, indem sie jenes oben thematisierte Spiel eingeht, in dem sich Wahrgenommenes, Erinnerungtes, Imaginiertes, Äußeres und Inneres miteinander verbinden

Aktuelle Forschung der Autorin

Im Kontext früher Kindheit sind mangelnde theoretische Fundierungen hinsichtlich der Begriffsverwendung sowie wenige empirische Studien zu ästhetischer Bildung im Alltag von Kindertageseinrichtungen zu verzeichnen. Neben der Marginalisierung ästhetischer Erfahrungen im pädagogischen Alltag zeichnet sich das Problem ab, dass im Kontext ästhetischer Bildungsprozesse immer schon ein reflexionsfähiges und selbstbewusstes Subjekt vorausgesetzt wird. Deshalb wird in der empirischen zu ästhetischer Bildung mehrheitlich mit Jugendlichen und Kindern im Schulalter gearbeitet. So gibt es viele offene Fragen, die wissenschaftlich noch nicht hinreichend untersucht worden sind. Im Rahmen ihrer Dissertationsstudie mit dem Titel „Die ästhetische Dimension kindlicher Ausdrucks- und Gestaltungsprozesse“ wurden mithilfe teilnehmender Videografie Interaktionen, Gestaltungs- und Ausdrucksprozesse von Kindern im Alltag einer Kindergartengruppe in den Blick genommen. Dabei wurde gefragt, wie ästhetische Sinnzusammenhänge entstehen, sich gestalten und gemeinschaftlich von Kindern hergestellt werden. Als innovativ muss dabei die soziale Dimension hervorgehoben werden, das heißt, es wurde rekonstruiert, wie Kinder interaktiv ästhetischen Sinn verstehen und herstellen. Die Studie wird voraussichtlich im Frühjahr 2018 erscheinen.

und zu möglichen Bedeutungen führen (Dietrich u. a. 2013). Die Regentropfen werden zur Metapher.

Unbestimmbar und vollkommen

Ein weiteres Spezifikum ästhetischer Erfahrungen ist ihr Unbestimmtheitscharakter. Unbestimmt ist sie in ihrem Charakter, weil das Wahrgenommene nicht unter vorgefasste Begriffe geordnet wird (Staege 2010) und nicht genau formuliert werden kann, warum genau diese Erfahrung nun als aufregend, interessant oder lustvoll empfunden wird (Dietrich 2010). Gerade dieser Unbestimmtheitscharakter führt dazu, dass wir in das oben angesprochene Spiel einsteigen und unsere ästhetischen Empfindungen ausdrücken. Die ästhetische Erfahrung findet also „allein im ästhetischen Material [hier beim Betrachten der Regentropfen] (statt) und wird begleitet und gesteuert von einem schwer entwirrbaren Gemenge von Wahrnehmungen, Gefühlen, jäh auftauchenden und verschwin-



Regentropfen werden zu Lebensspuren und Erinnerungen an längst vergangene Tage.

denden Fantasien, Gedankensplittern und Körperempfindungen“ (Parmentier 1993, S.311).

Besonderes Charakteristikum ästhetischer Erfahrungen ist die „Vollkommenheit des Vorgangs“ (ebd., S.308), also wenn das sinnlich Erfasste und Gegebene – hier die Regentropfen – nicht instrumentalisiert und aus Sicht von Verwertungsinteressen beurteilt wird, sondern sich das Subjekt auf das sinnlich Gegebene einlässt, um seiner Besonderheit selbst willen (Roszak 2004). Es geht um die Lust, die Regentropfen zu beobachten und zu tagträumen. Die Vollkommenheit der Erfahrung drückt damit aus, dass das Regentropfenbeobachten und Fantasieren weder einen moralischen noch theoretischen Zweck erfüllt. Diese Tätigkeiten helfen nicht dabei, irgendwelche Pflichten zu erfüllen oder Wahrheiten zu finden (Schiller 1795/2000).

Die ästhetische Erfahrung ist an keine Resultate oder Vorgaben gebunden, sie kann völlig für sich al-

leinestehen. Damit ist bereits auf deren spezifische bildende Bedeutung verwiesen. Aus bildungstheoretischer Sicht bezeichnet Bildung einen Prozess der Persönlichkeitsentwicklung, der Hervorbringung und Formung eines Individuums, der ein Leben lang andauert (Bender/Dietrich 2010). In Bildungsprozessen setzt sich das Ich mit der Welt auseinander, indem es eine wechselseitige Beziehung eingeht.

Wenn das Subjekt in dieser Auseinandersetzung seine bisherigen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsweisen erweitert oder verändert (Müller 2004), kann dieser Prozess als bildend bezeichnet werden. Bildungsprozesse sind dabei immer abhängig vom Individuum, abhängig davon, was es aufgreift und womit es sich auseinandersetzt (Bender/Dietrich 2010). Die Art und Weise der Auseinandersetzung zwischen Ich und Welt im Bildungsprozess kann dabei unterschiedlich gestaltet werden, das heißt, dass das Subjekt sich auf verschiedene Arten auf die Welt beziehen kann und zwar – in Anlehnung an Kant – auf eine theoretische, moralisch-praktische und/oder ästhetische Weise (Dietrich 2011). Bei dem *theoretischen Modus* geht es um die verstandesmäßige, kognitive Erkenntnis- und Urteilsfähigkeit. Sarah würde in theoretischer Einstellung denken: „Wie schnell muss der Zug wohl fahren, damit die Regentropfen sich so auf der Scheibe abbilden?“ „Es gibt große und kleine Regentropfen, kurze und lange Spuren.“ Zum Zwei-

Foto: Borg-Tibourcy

„Ich beobachte die Regentropfen und bin fasziniert, wie diese ihre Bilder auf der Zugfensterscheibe hinterlassen.“

ten gibt es den *moralisch-praktischen Modus*, der sich auf das korrekte Handeln und Verhalten unter Berücksichtigung der in der Kultur und Gesellschaft vorhandenen Normen bezieht. Sarah würde sich so fragen: „Ist es okay, wenn ich aus dem Fenster schaue und mich nicht mit der mir gegenüberstehenden älteren Dame unterhalte?“ „Muss ich der schwangeren Frau meinen Platz anbieten?“ Bei dem *ästhetischen Modus* geht es um die bewusste Wahrnehmung selbst, im Verhältnis zum Subjekt. Sarah denkt in ästhetischer Einstellung: „All diese Tropfen bilden gemeinsam etwas Schönes, ein Bild aus Kreuzungen, Verbindungen.“ „Beim Beobachten der Regentropfen gerate ich in eine Art Tagtraum und stelle mir vor, dass jeder Mensch einer dieser Tropfen ist.“

Rahmenbedingungen – Möglichkeitsräume

Ästhetische Erfahrungs- und Bildungsprozesse bedürfen spezifischer Rahmenbedingungen, damit sie sich vollziehen können. Ein Möglichkeitsraum für diese Prozesse, ist ein nach außen geschützter und abgegrenzter Freiheitsraum (Parmentier 1993). Am Beispiel von Sarah wird deutlich, dass die Zugfahrt eine Art von Möglichkeitsraum ist. Im Zug befindet sie sich weder an ihrem Studien- noch an ihrem Wohnort. Er ist eine Art Übergangsort, an dem sie ihren Gedanken freien Lauf lassen, tagträumen und fantasieren kann. Sie muss im Zug nicht in Interaktion mit anderen treten, sich nicht mit Mitbewohnern auseinandersetzen, keinen Dozenten zuhören und kein Referat halten. Die Zugfahrt kann ein von alltäglichen Zwängen freier Ort sein.

Zentrales Merkmal dieser Möglichkeitsräume ist ihr *fiktiver Charakter*, der das verwandtschaftliche Verhältnis zum Spiel ausmacht. Ohne den fiktiven Charakter wäre das ästhetische Selbstgespräch von Sarah nicht entstanden. Es gibt im Rahmen ästhetischer Prozesse Bezüge zur sozialen Realität, diese finden aber weder direkt in ihr noch außerhalb statt, sondern eher in einer Art Zwischenraum (Bender/Dietrich 2010).

Viele von uns machen diese Erfahrung, wenn sie sich bei einem Krimi lustvoll gruseln. Würden die Ereignisse aus dem Krimi in der realen Welt geschehen, wären diese keine ästhetischen Erfahrungen. Die lustvoll empfundene Angst beim Krimilesen hat Bezüge zur realen Angst, sie ist dieser ähnlich, jedoch nicht die Gleiche. Durch den Möglichkeitsraum des Buches, das fiktiven Charakter hat, kann das reale Gefühl der Angst eine ähnliche aber doch andere Bedeutung bekommen. Im Prozess ästhetischer Erfahrungen entfernt man sich vom normalen Alltag und nimmt diesen oftmals aus einer gewissen Distanz wahr, die bewusst aufgesucht werden kann (Dietrich u.a. 2013). Man entrückt nicht nur dem Alltag und der Welt, man kann auch Dinge und Erfahrungen

Foto: ©Thinkstock/MajaMitrovic

Das Regentropfen-Beobachten und Fantasieren erfüllt weder einen moralischen noch einen theoretischen Zweck.



Der Zug als ein Möglichkeitsraum

aus dem bisherigen Leben im ästhetischen Prozess wiedererkennen und so ein neues Verhältnis dazu entwickeln. Ästhetisches Erleben kann somit nicht nur zu einer Bereicherung des Lebens, des Selbst- und Weltverhältnisses führen, sondern ebenso einen Beitrag zur Bewältigung des Lebens leisten. ■

Die Literaturliste kann bei der Redaktion angefordert werden: tps-redaktion@klett-kita.de.

KARIN MALAZIER · ILSE-MARIE STROTKÖTTER

Fünfter, sechster, siebter Sinn

Dem Spüren auf der Spur

Über unsere Sinne bekommen wir Informationen – über uns selbst, über andere, über alles, was uns umgibt. Welches Selbstbild und welches Weltbild daraus entsteht, hängt auch von Vorerfahrungen ab. Wie verbinden sich Sinneseindrücke und Gefühle?

Jeder Sinn hat eine eigene Bedeutung für unsere menschliche Entwicklung. Alle Sinne sind bedeutsam und sinn-voll. Über die Sinne erschließen wir uns die Welt und versuchen, uns die Welt anzueignen. Daraus entwickeln wir Gefühle von Wirkmächtigkeit und Zugehörigkeit. Die individuelle Ausprägung der Entwicklung der Sinne bestimmt die Wahrnehmung unserer individuell empfundenen Außen- und Innenwelt. Als Tore zwischen Ich und Du und der Welt ermöglichen sie uns, uns als einen Teil und getrennt von anderen und der Welt zu erfahren. Durch sie erleben wir soziale Gemeinschaft und fühlen uns verbunden in der Welt. Leben lebendig erfahren ist also nur sinnhaft möglich.

Die Sinne vermitteln unserem Gehirn Informationen, die im Gehirn abgespeichert werden. Jeder neue Sinnesreiz wird mit den bereits abgespeicherten Inhalten sowie dem Kontext im aktuellen Erleben abgeglichen und auf dieser Grundlage bewertet. Diese Prozesse geschehen alltäglich und lebenslang, und durch diese Prozesse erhält das sinnhaft Wahrgenommene seine individuelle Bedeutung für den jeweiligen Menschen. Über unsere Sinne entwickeln wir also unser eigenes individuelles Selbstbild, unser Weltbild und ein eigenes Wertesystem.

Die ersten Jahre: Unser Gehirn baut Strukturen auf

Unser Gehirn muss alltäglich eine Fülle von Sinnesreizen verarbeiten. Reizaufnahme und Reizverarbeitung sind aktive Vorgänge, bei denen sich unser Gehirn in seiner Struktur aufbaut. Dies erfolgt in Abhängigkeit von den zu verarbeitenden Impulsen und individuellen Persönlichkeitsfaktoren. Kleinkinder nehmen zunächst noch alle Reize ungefiltert auf. Die aufgenommenen Sinnesreize gelangen in unser Mittelhirn und werden dort mit angenehmen oder unangenehmen Emotionen verknüpft. Unser Mittelhirn spielt auch eine wesentliche Rolle im Aufbau unserer Bindungsbeziehungen. In den ersten sieben Lebensjahren findet die Hauptreifung des Mittel-



Marie erforscht sich selbst und ihre Welt mit den Händen.

hirns statt. Zu viele Sinnesreize können zu Stressempfinden und Überforderung führen. Eine ständige Reizüberflutung hat also einen wesentlichen Einfluss darauf, wie das Mittelhirn in seiner Struktur gebaut wird, wie wir ein Leben lang auf gewisse Reize reagieren und wie wir Beziehungen mit anderen Menschen aufbauen. Kommt es zu Reizüberflutungen, verfügt jeder Mensch über erlernte Strategien, um der Gefahr der Überforderung zu begegnen. Alle Informationen werden im Gehirn mit unterschiedlicher Aufmerksamkeit belegt und sortiert. Je mehr Sinnesreize verarbeitet und mit angenehmen Gefühlen belegt werden, umso leichter fällt es uns, mit neuen Reizen

umzugehen, um diese als neue Erfahrungen in die vorhandenen Strukturen einzubauen. Die Kompetenzen, die wir zur Eigenregulation von Stress und Überforderung in Orientierungsprozessen entwickeln, werden in unserem Großhirn abgespeichert und sind etwa ab dem 7. Lebensjahr mit Beginn der Hauptreifungszeit des Großhirns (zunächst in Teilen, danach immer stärker werdend) abrufbar. Das Großhirn ist verantwortlich für das Verstehen von Sinnzusammenhängen als Basis für unsere individuelle Einordnung in die Welt. Dabei wird festgelegt, wie wir lebenslang mit Reizüberflutungen und Stress umgehen.

Sich orientieren und Halt spüren

Für den Aufbau einer stabilen Persönlichkeit ist es wichtig, dass wir über den Aufbau unserer Sinne eine gute Orientierung in der Welt gewinnen. Diese Orientierung ermöglicht das Empfinden von Urvertrauen, Geborgenheit, Halt, Sicherheit und Ähnlichem. Jedem Sinn kommt in diesem Orientierungsprozess eine tiefe Bedeutung für die Entwicklung unserer Persönlichkeit zu. Da jeder Mensch ganz individuelle Deutungen des sinnlich Wahrgenommenen entwickelt, können wir davon ausgehen, dass die Entwicklung der Sinne eng verknüpft ist mit der Ich- und Persönlichkeitsentwicklung des Menschen. Die Wahrnehmung über gut ausgebildete Sinne ist folglich auch eine wesentliche Grundlage für Lernprozesse und Persönlichkeitsentfaltung.

Sehen, Hören, Riechen, Schmecken ... und Be-Greifen

Die Philosophie beschäftigt sich mit der Bedeutung der Sinne nachweislich schon seit dem späten 6. und frühen 5. Jahrhundert v. Chr. Sogar Aristoteles (384–322 v. Chr.) beschrieb bereits fünf Sinne. Dieser Artikel nimmt diese klassische Einteilung in fünf Sinne auf und ergänzt sie. Besonders wird die tiefe innerpsychische Wirkung des haptischen Sinnes auf die Entwicklung von Kindern beleuchtet. Diese wurde bislang vielfach noch nicht erkannt und muss im pädagogischen Alltag mehr in den Vordergrund rücken.

Die fünf klassischen Sinne unterscheiden sich in körperferne oder körpernahe Sinne. Fernsinne sind der Seh- und Hörsinn. Wir nehmen wahr, was in der Ferne ist, nicht nur, was direkt auf dem Auge oder im Ohr stattfindet. Nahsinne sind der Geruchs-, der Geschmacks- und der haptische Sinn (Greif- und Körpersinn). Bei den Nahsinnen wird der Sinneseindruck direkt mit dem Organ verknüpft: Wir riechen in der Nase, schmecken auf der Zunge, greifen, tasten und fühlen über unsere Haut und unseren gesamten Körper. Das Gehirn verarbeitet die unter-

schiedlichen Informationen aller Nah- und Fernsinne und verknüpft sie mit Erfahrungswerten und Emotionen.

In unserer Gesellschaft liegt der Fokus auf den körperfernen Sinnen Sehen und Hören. Diese Überbetonung prägt auch die Entwicklungsbegleitung von Kindern. Kinder kommen jedoch mit dem Grundbedürfnis auf die Welt, sich in der Begegnung mit ihrer Umwelt über alle Sinne wahrzunehmen, sich zu spüren und zu fühlen, sich ein ganzheitliches Bild von der Welt zu machen, um letztendlich sich selbst im wahrsten Sinne des Wortes zu begreifen. Sinnliche Wahrnehmungen führen zur unmittelbaren Selbstwahrnehmung, zum Selbstverständnis und zum Sich-selbst-bewusst-Sein. Der Entwicklungsweg zu einer ausgeglichenen, authentischen Persönlichkeit erfordert die Entfaltung und Erfüllung aller in uns angelegten Sinne.

Sinnlich Wahrgenommenes löst Gefühle, Gedanken und Impulse aus

Das Gehirn interpretiert im Wahrnehmungsvorgang Zusammenhänge. Es kommt zu einem Abgleich von Bekanntem und Vertrautem, also einem Wiedererkennen der aufgenommenen Reize und Empfindun-

Die klassischen 5 Sinne sind 7, nämlich 4+3

- Sehen, die visuelle Wahrnehmung mit den Augen (Gesichtsempfindung, Gesicht)
- Hören, die auditive Wahrnehmung mit den Ohren (Gehör)
- Riechen, die olfaktorische Wahrnehmung mit der Nase und der Nasenhöhle (Geruch)
- Schmecken, die gustatorische Wahrnehmung mit dem Mund, der Mundhöhle, dem Gaumen und der Zunge (Geschmack)
- Greifen, die haptische Wahrnehmung über die Haut, über die Hände, über die Muskeln und Gelenke und mit dem Vestibularapparat (haptischer Sinn, Greifen und Körpersinn), dazu gehören:
 1. Tasten, die taktile Wahrnehmung mit der Haut, der Hand und dem Mund (Tastsinn, Haut- und Berührungssinn, Fühlen, Gefühl)
 2. Tiefensensibilität, die kinästhetische Wahrnehmung mit den Sehnen, Muskeln und Gelenken (Bewegungs- und Druckempfindung, Spannungs- und Kraftsinn)
 3. Gleichgewichtsregulation, die Wahrnehmung mit dem Vestibularapparat (Gleichgewichtssinn, Stellungssinn)



Der Körper ist der Übersetzer der Seele ins Sichtbare.
(Christian Morgenstern, 1871–1914)

gen. Oder die Reize werden als unbekannt und fremd erkannt, sodass diese neue Erfahrung analysiert und mit Gefühlen belegt wird. Gefühle, die durch unbekannte, neue Reize ausgelöst werden, können letztendlich – je nach individueller Vorerfahrung – zu ganz unterschiedlichen Impulsen und Verhaltensweisen führen. Ununterbrochen löst also die Außenwelt über unsere durch verschiedene Sinneskanäle wahrgenommenen Reize vielfältige Gefühle, Gedanken, Erinnerungen, Impulse und Verhaltensweisen in uns aus. Unser Gehirn bildet so ein visuelles, akustisches, olfaktorisches (den Geruch betreffend), gustatorisches (den Geschmack betreffend) und haptisches oder taktiles (die Berührungen betreffend) Gedächtnis aus, das unsere Bewegungs- sowie unsere emotionalen und sozialen Verhaltensmuster beeinflusst und prägt. Die Wahrnehmungspsychologie versucht, für den subjektiven, psychischen Anteil unserer sinnlichen Wahrnehmung, der durch die physikalischen Eigenschaften unserer Umwelt und unseres eigenen Körpers ausgelöst wird, Erklärungsmodelle zu erstellen. Eine entscheidende Rolle für das subjektive Erleben von Sinneseindrücken spielt die Dauer der Aufmerksamkeit auf die jeweiligen Reize. Das sinnlich Wahrgenommene erhält dadurch mehr oder weniger an Bedeutung.

Der Sehsinn: „Ich habe einen Einblick gewonnen, ich blicke durch.“

Der Sehsinn ist die Nr. 1 der Sinne, wenn es um das Thema Orientierung geht. Über die Netzhaut unserer Augen gelangen optische Reize aus der Umwelt über die Sehnerven in unser Gehirn. Dort findet über die Brückenregion im oberen limbischen System ein Abgleich mit den bereits gespeicherten Inhalten im Präfrontalen Cortex (Großhirn) statt. Durch diese Zusammenarbeit zwischen Mittelhirn und Großhirn ist es möglich, aufsteigende Emotionen über den Verstand direkt zu regulieren. An der Verarbeitung dieses Signals ist bis zu einem Viertel die Großhirnrinde beteiligt. Unser Verstand meldet uns, wir haben das Gefühl: „Wir blicken durch, wir sehen klar.“

Der Hörsinn: „Ich bin ganz Ohr.“

Beim Embryo bildet sich schon in den ersten drei Monaten der Schwangerschaft die Cochlea (Schnecke), in der sich das Cortische Organ, also das eigentliche Hörorgan, befindet, aus. Die Frage, ob ein ungeborenes Kind hören kann, ist somit spätestens ab der Mitte der Schwangerschaft definitiv zu bejahen. Der bekannte französische Hörforscher und Hals-Nasen-Ohren-Arzt Alfred A. Tomatis vermutet, dass das Ungeborene schon viel früher hörend etwas wahrnimmt. Dies lässt sein Gehirn weiter reifen. Damit verknüpfen sich wahrscheinlich schon vorgeburtlich Empfindungen an Geräusche. Je nach eigener psychischer Verfassung messen wir auch später dem Gehörten eine ganz individuelle, möglicherweise sehr unterschiedliche Bedeutung bei.

Der Geruchssinn: „Ich kann dich gut riechen.“

Riechen ist ein biochemischer Prozess mit der Besonderheit der direkten Reizweiterleitung in das limbische System im Mittelhirn. Dort werden unmittelbar Emotionen entsprechend der bereits gespeicherten Erfahrungen ausgelöst. Wenn wir einen Geruch wahrnehmen, entstehen also unmittelbar Gefühle von Anziehung oder Abwehr in uns. Reaktionen auf Gerüche erfolgen meist unbewusst. Gerüche beeinflussen unsere Vorlieben für Beziehungen und vor allem auch für Nahrung (Bindungs-, Beziehungs-, Sexual-, Fluchtverhalten).

Der Geschmackssinn: „Liebe geht durch den Magen“

Wie beim Riechen ist auch das Schmecken ein biochemischer Prozess. Über Geschmackssensoren unterscheiden wir auf unserer Zunge vier Geschmacksqualitäten: süß, sauer, salzig und bitter. Süß und salzig nehmen wir eher im vorderen, sauer im seitlichen und bitter im hinteren Bereich der Zunge wahr. Viele Geschmacksreize lösen Mischempfindungen aus. Auch diese Reize bzw. Informationen werden über das limbische System weitergeleitet und lösen ein Bewertungssystem aus.

Der haptische oder Greifsinn (Körpersinn)

Für die Entwicklung von Kindern spielt der haptische Sinn eine bislang meist unterschätzte, besondere Rolle. Dieser setzt sich aus den folgenden drei Sinnen zusammen:

- dem Tast- oder Hautsinn
- der Tiefensensibilität und
- dem Gleichgewichtssinn

Eine gute Entwicklung dieser drei Basissinne ist Voraussetzung für die Fähigkeit des Menschen zu greifen. Das Ausmaß ihrer Entfaltung zeigt sich – wie auch für die anderen Sinne bereits dargestellt – nicht nur körperlich, sondern auch emotional und mental und wirkt sich auf das soziale Verhalten und die soziale Eingliederung aus. Durch Bewegungen und Be-

rührungen der Hände wird sicht- und fühlbar, was den Menschen innerlich bewegt (Deuser 2007).

Die drei Basissinne benötigen wir, um uns selbst und unser Sein in der Welt unter folgenden Aspekten zu verstehen:

Der Tast- oder Hautsinn: „Im Greifen sich begreifen“

Der Hautsinn gilt als Kontakt- und Beziehungs- oder Fühlsinn. Er ist nach der Geburt der Sinn, der über Berühren, Berührtwerden und Berührtsein den Aufbau unserer Beziehungen zu uns selbst bestimmt und uns ein erstes Bild von der Welt vermittelt. Durch achtsame, feinfühligere, verlässliche Interaktionen der Erwachsenen über den Hautsinn entwickelt der Säugling und später das Kind Urvertrauen, Geborgenheit und emotionale Gewissheit. Über den Hautsinn entwickeln wir unsere Kontakt- und Beziehungskompetenzen. Berührungen können uns dauerhaft Halt, Sicherheit und Geborgenheit vermitteln. Die Haut ist unsere äußere Hülle oder Grenze für die Wahrnehmung und Kontaktaufnahme zur Außenwelt. Ohne menschliche Berührungen würde der Mensch emotional und kognitiv verkümmern. Berührt uns ein anderer Mensch körperlich, nehmen wir das Berühren im doppelten Sinn wahr: wir werden berührt und wir berühren selbst. Das doppelte Berühren ist an innere Empfindung gekoppelt und kann ganz unterschiedliche Gefühle und Reaktionen auslösen. Auch hier spielen bereits gemachte Erfahrungen mit Berührung eine entscheidende Rolle.

Die Tiefensensibilität: „Ich spüre meine Kraft.“

Die Tiefensensibilität als Sinn für Struktur und Kraft entwickelt sich über Druck auf unser physisches System der Muskeln, der Bänder und des Gewebes. In der Tiefensensibilität beziehen wir uns mental auf die Auseinandersetzung mit der Welt. Die Welt wird zum Gegenüber, zum Gegenstand. Die Erfahrungen in der Tiefensensibilität führen ins Handeln, in die Tätigkeit. Über das eigene Tätigsein eignen sich die Kinder die Welt an. Widerstände im Gegenüber werden als Herausforderung erlebt. Das Kind wird autonom und lernt sich zu positionieren und zu behaupten. Es fühlt seine eigene Wirkmächtigkeit und wird sich selbst bewusst. Erworbene Kompetenzen sind notwendig für die Auseinandersetzung in Kontakten und Beziehungen.

Der Gleichgewichtssinn: „Ich bin stabil.“

Der Gleichgewichtssinn ist der Sinn für Balance und Ausgeglichenheit. Entwicklungsaufgabe ist die Entwicklung der eigenen seelischen, körperlichen, mentalen Stabilität. Das Kind organisiert sich in seinen äußeren und inneren Bewegungen über den Gleichgewichtssinn. Über die beiden Hände, die Ellenbogen und den gesamten Körper tariert es sich in seinem Leib aus. Der Gleichgewichtssinn vermittelt

dem Kind ein Gefühl von innerem Ausgleich, ein Sich-ausgeglichen-Fühlen. Über ihn gewinnt es Orientierung in Bezug auf seine Umwelt, seine Beziehungen zu anderen Personen und zu sich selbst (Selbstempfinden).

Verantwortung der Fachkräfte

Als pädagogische Fachkräfte sind wir aufgefordert, die vorgegebenen neurobiologischen und physiologischen Bedingungen im Aufbau des Gehirns sowie die jeweilige individuelle Konstitution eines Menschen in unser professionelles Handeln einzubeziehen. Dazu ist es notwendig, Quantität und Qualität von Sinnesreizen im Kontext von Individuum, Gruppe, Raum und Material bewusst zu gestalten. Die Vorstellung, dass wir die Tore zwischen ICH, DU und der WELT in unseren Sinnen spüren und in der Begegnung mit dem Du und der Welt lebendig erfahren, wird dann zur Wirklichkeit. ■

Literatur

- Deuser, Heinz (2007): Die Arbeit am Tonfeld®, Eine Phänomenologie zum Greifen und Begreifen, in: Tschachler-Nagy, Gerhild mit Fleck, Annemarie (Hrsg. 2007): Im Greifen sich begreifen. Die Arbeit am Tonfeld® nach Heinz Deuser, Verlag Tonfeld – Anna Sutter
- Levine, Peter A. (2010): Sprache ohne Worte. Wie unser Körper Trauma verarbeitet und uns in die innere Balance zurückführt. Kösel-Verlag, München, 7. Auflage
- Steiner, Rudolf (1981): Zur Sinneslehre. Stuttgart
- Tomatis Der Klang des Lebens. Vorgeburtliche Kommunikation – die Anfänge der seelischen Entwicklung
- Zimmer, Renate (2012): Handbuch der Sinneswahrnehmung. Grundlagen einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung. 1. Auflage, Verlag Herder



Ich spüre mich und sehe dich.

ILSE-MARIE STROTKÖTTER · KARIN MALAZIER

Der tiefe Wunsch nach Selbstausdruck

Wenn Inneres nach außen dringt

Kaum etwas ist in der Arbeit mit Kindern so wichtig, wie ihnen die Möglichkeit zu geben, sich selbst zu spüren und auszudrücken.

Wie reagieren Sie, wenn Sie eine unberührte Schneefläche vor sich haben? Welchen Impuls verspüren Sie, wenn Sie nach einem Windsturm als Erste oder Erster einen Sandstrand betreten, der noch keine anderen Spuren aufweist? Warum hat ein Kind Lust, einen hoch aufgeschichteten Turm aus Bauklötzen umzustößen oder nach einem runden Ball zu greifen? Zur Entwicklung eines jeden Menschen gehört der tiefe Wunsch, sich selbst auszudrücken, sich zum Ausdruck zu bringen. Selbstausdruck ist ein Urbedürfnis des Menschen. Im Folgenden suchen wir

nach Antworten auf die Fragen: Woher kommt dieses Urbedürfnis? Warum ist das im Menschen so angelegt? Welche Folgen haben diese Erkenntnisse für die Begleitung von Kindern in ihren Selbstbildungsprozessen?

Urbedürfnisse des Menschen sind Bedürfnisse, die bei allen Menschen gleichermaßen angelegt sind. Das sind Bedürfnisse nach Urvertrauen, Halt und Sicherheit, nach den Gefühlen von Liebe, Anerkennung und Geborgensein. Außerdem ist es das Bedürfnis nach Selbstwahrnehmung. Diese Selbstwahr-



Haltend und greifend arbeitet das Kind am Tonfeld.

Fotos: Thea Pfeiffer

nehmung geschieht durch Eindruck und Ausdruck von Selbsterfahrungen oder Selbsterleben. Es ist von zentraler Bedeutung für die Ich-Entwicklung und die Entwicklung eines Bewusstseins von sich selbst, dass Kinder sich alters- und entwicklungsentsprechend selbsttätig im Ausdruck üben können. Bei diesem Vorgang findet ihr inneres Erleben eine äußere Gestalt und taucht im Bewusstsein des Kindes auf. Selbstausdruck erfolgt über all unsere Sinne, in jedem Moment, verbal und nonverbal. Wir drücken uns permanent durch unsere Gestik, Mimik, Haptik und all unsere Berührungen und die Bewegung des gesamten Körpers aus. Die meisten Formen des Selbstausdrucks verlaufen eher unbewusst. Ein Leben ohne Selbstausdruck ist nicht möglich und selbst beim Sterben hinterlassen wir einen Abdruck von uns.

Selbstausdruck als Beziehungs- und Lebenssinn

Warum sind diese Impulse, sich ausdrücken zu wollen, im Menschen so angelegt? Kinder sind am Anfang ihrer Entwicklung nur über die Begegnung mit einem anderen Menschen in der Lage, sich selbst wahrzunehmen. Sie können sich nur in der Begegnung mit einem anderen spüren. Die Berührungsqualität, die sie erfahren, wenn sie angefasst oder gestreichelt werden, formt im ersten Schritt ihr Bild vom eigenen Berührtsein in Beziehung mit Menschen und in der Beziehung mit der Welt. Im nächsten Schritt bestimmt sie die Qualität, mit der sie selbst andere Menschen berühren und ihre Berührungs- und Beziehungsqualität mit den Dingen und der Welt. Martin Buber formuliert das mit den Worten: „Ich erkennend spreche ich du.“ (Buber 2017) Über die Wahrnehmung unserer selbst in der Berührung durch einen anderen tauchen wir sozusagen in unser Selbstbewusstsein auf. Schon Säuglinge und Kleinkinder reagieren auf bestimmte Personen und Dinge, die ihnen ins Auge fallen. Sie spüren einen inneren Impuls oder Drang, diese zu berühren und danach zu greifen. Durch Greifbewegungen will das Kind die Außenwelt mit allen Sinnen fühlend und kognitiv begreifen. Auf diese Weise stellt es eine Beziehung zwischen sich und der Außenwelt her, eine Beziehung zu der dinglichen Welt, zu Personen und zum Raum. Nach Aucouturier hat das Kind von Anfang an den Wunsch, Dinge „zu nehmen, zu erfassen, zu greifen, vergleichbar dem Wunsch, einzuverleiben und aus Liebe zu verschlingen“ (Aucouturier 2006). Dadurch entwickelt es Handlungsfantasmen (siehe Kasten) des Greifens, um eigentlich „den Kontakt mit der Mutter wiederzufinden, sie zu berühren, in sich aufzunehmen, ihr nah zu sein“. Es sucht nach eigenem innerem Urvertrauen, Halt, Sicherheit und Liebe und es tut dies, indem es in der Qualität seines Greifens die Qualität des Greifens seiner Mutter wi-



Der Ton hinterlässt Eindruck bei den Füßen und die Füße geben einen Ausdruck in den Ton.

derspiegelt, also die nonverbale Gestik, Mimik und Haptik der Mutter aufgreift. Die Hände des Kindes ersetzen dann quasi die Hände der Mutter (Aucouturier 2006).

Über die Hände zum Ich

Hinter dem Wunsch, sich selbst auszudrücken, liegt also auch das Bedürfnis, berührt zu werden, sich selbst wahrzunehmen und zu fühlen, selbst etwas bewirken zu können. Das Ich möchte sich erfahren und verstehen, sich spüren und begreifen. Brockmann und Geiss fassen das folgendermaßen zusammen: „Was ich berühre, berührt mich, was ich bewege, bewegt mich, wonach ich greife, das ergreift mich.“ (Brockmann; Geiss 2011)

Beim Berühren, Bewegen, Greifen erlebt und begegnet sich das Ich mit sich selbst in Resonanz und geht gleichzeitig in Resonanz mit der materiellen und personalen Welt. Neumann spricht hier von der Ich-Selbst-Achse (siehe Kasten). Diese Achse bildet die dynamische Beziehung zwischen Ich und Selbst ab (Jacobi 1971). Deuser, Gründer der Tonfeld-Methode, spricht hier von der Entzweigung des Menschen. So wie der Säugling sich eins fühlen möchte mit der Mutter, so bleibt die Sehnsucht nach dem Gefühl von Ganzsein im Menschen bestehen. Diese Sehnsucht äußert sich in Bedürfnissen, die zu Impul-

**„Was ich berühre, berührt mich,
was ich bewege, bewegt mich, wonach
ich greife, das ergreift mich.“**

(Brockmann; Geiss 2011)

Interessieren wir uns als Fachkräfte für das, was das Kind im Selbstaussdruck über sein inneres Erleben offenbart?

sen und in ein Handeln führen, um immer wieder in einen inneren Ausgleich, also in ein emotionales, mentales und auch körperliches Gleichgewicht zu kommen. Wenn wir unseren inneren Bedürfnissen einen (kreativen) Ausdruck verleihen, beginnt ein Kreislauf von Werden und Wachsen.

Wie wir in unserem Ausdruck vom anderen her verstanden werden, prägt zunächst die Qualität, wie wir uns selbst verstehen und ausdrücken. Mit zunehmender Entwicklung unseres Ichs und unseres Selbst können wir diesen Ausdruck neu wahrnehmen, entwickeln und qualitativ neu bestimmen, die Entzweiung auflösen und in unserem Erlernen zum Ganzsein zurückfinden (Deuser 2017). Dies ist ein lebenslanger Prozess. Diesen Vorgang nennen wir Selbst-Bildung. Das Kind bildet sich. Es entwickelt

Bedürfnisse und Impulse. Wenn es diesen inneren Bedürfnissen und Impulsen einen Ausdruck verleiht, macht es neue Erfahrungen, die emotional und kognitiv integriert werden. Jeder Bildungsvorgang entwickelt sich in diesen Schritten. Der haptische Sinn (Greifsinn) spielt hier eine besonders wichtige Rolle (Beitrag auf Seite 10: Fünfter, sechster, siebter Sinn). Auf diese Weise findet die gesamte Entwicklung der Persönlichkeit des Menschen statt.

Selbst- statt fremdbestimmt

Die Begleitung dieses Urbedürfnisses der Kinder, sich selbst auszudrücken, ist im Elementarbereich eine besonders wichtige pädagogische Aufgabe. Kinder gewinnen über den Selbstaussdruck ihr Sich-selbst-bewusst-Sein, ihr Selbstbewusstsein. Um dies zu leisten, braucht es eine bewusste, reizarme, anregungsreiche Raumausstattung und Materialangebote, die vielfältige Möglichkeiten bieten, sich selbst zu spüren und umfassende Greiferfahrungen zu machen. Das können wir tun über kreative, ästhetische Angebote und eine professionelle, achtsame, einfühlsame Haltung, die ganzheitliche Selbstbildungsprozesse ermöglicht. In diesen Selbstbildungs- oder Entwicklungsprozessen der Kinder ist jeder individuelle Ausdruck willkommen. Dabei wird das Kind achtsam, einfühlsam und dialogisch begleitet. Produktorientiertes, fremd-

bestimmtes Arbeiten (Schablonenarbeit) wird hier durch prozessorientiertes, selbstbestimmtes Arbeiten ersetzt.

Der Dialog wird handlungs-, erlebnis-, erfahrungsorientiert geführt und die Individualität eines jeden Kindes steht im Vordergrund. Im Gegensatz zu ergebnisorientierter, fremdbestimmter Aufgabenstellung, die in dem Kind Gefühle von Ohnmacht, Versagen, Frustration, Minderwertigkeit, Wut, Ausgrenzung auslösen kann, führt diese Weise der Begleitung zu Gefühlen von Stärke, Mut, Können, Stolz, Selbstwert, Selbstwirksamkeit und Eigenmächtigkeit. Kinder finden sich dann beim Gestalten in ihrem erstandenen Selbstaussdruck wieder. Sie gewinnen Beständigkeit und Sicherheit sowie eine Orientierung über und in ihrem Selbst. Sie sind über ihre eigene innere und äußere Bewegung eingeladen zum Weiterspielen und Entwickeln. Sie stellen sich frei davon, in ihrem Ausdruck den Anforderungen anderer Menschen genügen zu müssen. Interessieren wir uns als Fachkräfte für das, was sich uns im Selbstaussdruck des Kindes über sein inneres Erleben offenbart, so kann sich in uns ein tieferes Verständnis für das individuelle und einzigartige Selbst des Kindes einstellen. Kindern die Möglichkeit zu geben, sich auf vielfältige Weise auszudrücken und aus ihrem inneren Erleben, äußere Gestalt werden zu lassen, gehört deshalb zu einem wichtigen Qualitätsmerkmal in jeder Arbeit mit Kindern. ■

Handlungsfantasmen

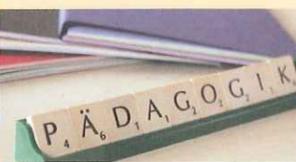
Der Begriff Handlungsfantasma wurde von Aucouturier geprägt. Handlungsfantasmen entstehen immer dann, wenn Bedürfnisse auftauchen und erfüllt werden wollen. Ein solches Bedürfnis ist beispielsweise das Gestilltwerdenwollen des Säuglings. Wird das Bedürfnis nicht erfüllt, entwickelt der Säugling unbewusst Fantasmen zum Handeln, er imitiert die Handlungen der Mutter mit seinen Händen. Er steckt die Finger in den Mund und versucht, die lustvollen Empfindungen wieder zu erleben, die er mit dem Saugen an der Brust der Mutter in Verbindung bringt. Dadurch reproduziert er Handlungen, die er bereits erlebt hat, die aber nicht mit dem bereits Erlebten identisch sind. Durch sein eigenes Tätigwerden mit den Händen erlebt er Lust, Freude, Halt, Sicherheit und das noch unbewusste Gefühl, dass er selbst eigene Befriedigung bewirken kann. Dieses Reproduzieren von Handlungen ist ein System, das lebenslang in uns angelegt ist, unserer Befriedigung dient und gleichzeitig entscheidend ist für jegliche persönliche Weiterentwicklung.

Ich-Selbst-Achse

Die Begriffe Ich und Selbst stehen für Grundformen unseres Bewusstseins, die je nach traditioneller, religiöser oder kultureller Ausrichtung unterschiedlich definiert werden. Bekannte Modelle für diese Unterscheidung ist etwa die Darstellungen von Yin und Yang, die beide zusammen einen Kreis bilden als Symbol für das Ganze, gleichzeitig aber getrennt sind und auch das andere enthalten. Bekannt ist auch der Davidstern mit seinen zwei übereinander liegenden Dreiecken, eines zum Himmel, das andere zur Erde gerichtet. Als Symbol für den Menschen durchdringen sich beide (Essen 2011, S. 55 ff.).

Unser Ich-Bewusstsein fühlt sich beispielsweise einzigartig und von der äußeren Welt getrennt an, während unser Selbst-Bewusstsein sich zugehörig, verbunden und als ein Einssein mit der äußeren Welt erlebt. Im Christentum ist das Ich menschlicher und das Selbst göttlicher Natur. Im Buddhismus empfindet das Ich Form und Aktivität, das Selbst Leerheit, Stille, Sosein.

Erich Neumann hat den Begriff der Ich-Selbst-Achse eingeführt. Er veranschaulicht damit die dynamische Beziehung zwischen Ich und Selbst als eine Achse, die von der gesamten Entwicklung zur Persönlichkeit umkreist wird. Die Ich-Selbst-Achse ist nach Neumann von Anfang an in der Psyche des Menschen angelegt (Walch 2009, S. 160). Roberto Assagioli bezeichnet die Ich-Selbst-Achse als eine Verbindung zwischen „bewusstem Ich“ und „höherem Selbst“. Das Ich-Bewusstsein des Menschen kann das höhere Selbst allerdings letztendlich rational nicht fassen, sich ihm aber durch sein Spürbewusstsein und durch Gewahrsein nähern.



Gesundheitsschutz in der pädagogischen Arbeit

Melden Sie sich jetzt zu den Fachkongressen an:
BGW forum Nord: 23./24. März 2018, Hannover • • • **BGW forum West: 7./8. September 2018, Düsseldorf**

Um die Gesundheit im Beruf geht es bei zwei Veranstaltungen für den Bereich pädagogische Arbeit, zu denen die Berufsgenossenschaft für Gesundheitsdienst und Wohlfahrtspflege (BGW) einlädt.

Das erwartet Sie: zwei Tage Fachwissen und Erfahrungsaustausch – konkrete Handlungshilfen und viele Praxisbeispiele

Unsere Themen: Arbeitssicherheit und Gesundheitsschutz, psychische Belastungen, Management, Professionalisierung der pädagogischen Arbeit, Führung, Kommunikation und Krisenmanagement sowie vieles mehr

Beide Veranstaltungen bieten das gleiche Programm. Sie richten sich an pädagogische Einrichtungen und Fachkräfte in der Sozialwirtschaft, insbesondere an Kindertagesstätten und an Beschäftigte aus den Bereichen Jugendhilfe, Beratung, Berufsbetreuung, Heilerziehungspflege und berufliche Bildung für das Gesundheitswesen.

Kommen Sie auf unseren Kongressen miteinander ins Gespräch und gehen Sie neue Wege!

Mehr wissen und anmelden:
www.bgwforum.de/paed-arbeit

FÜR EIN GESUNDES BERUFSLEBEN



BGW
Berufsgenossenschaft
für Gesundheitsdienst
und Wohlfahrtspflege

Literatur

- Aucouturier, Bernhard (2006): Der Ansatz Aucouturier – Handlungsfantasmen und psychomotorische Praxis, prolecta verlag, Bonn
- Brockmann, Anna; Geiss, Marie-Luise (2011): Sprechende Hände. Haptik und Haptischer Sinn als Entwicklungspotential. Book-on-demand
- Buber, Martin (2017): Ich und Du, Gütersloher Verlagshaus, 17. Auflage
- Deuser, Prof. Heinz (2017): Ausbildung in der Arbeit am Tonfeld®, Institut für Haptische Gestaltbildung Hinterzarten
- Essen, Siegfried (2011): Selbstliebe als Lebenskunst. Ein systemisch-spiritueller Übungsweg. Carl-Auer
- Jacobi, J. (1971): Der Weg zur Individuation, Walter, Olten
- Neumann, Erich (1999): Tiefenpsychologie und neue Ethik. Fischer Taschenbuch Verlag, 7. Auflage
- Walch, Gerhard M. (2009): Wandlungen des Bewusstseins: Erich Neumanns Tiefenpsychologie der Kultur

SILJA BRECKWOLDT

Kraftquelle fürs Leben

Kinder suchen Herausforderungen zum Denken und Tätigsein

In das Atelier „Bei den Pinguinen“ der Stiftung Kindergärten Finkenau in Hamburg kommen seit 2011 aus unterschiedlichen Quartieren 30 Kitas der Stiftung, um Anregungen zu bekommen. Begeisterung, Neugier und die Freude am Fantasieren prägen hier die Arbeit.

Wo wird sie geweckt, die Lust am Fantasieren, Fabulieren, dem Entwickeln einer Idee? Der Schlüssel hierzu liegt in unserer Kindheit. Bei Kindern kann man gut beobachten, wie sie durch kleine Impulse, etwa durch einen besonderen Stein oder eine vorüberziehende Wolke, zu einer Geschichte und damit zum Fabulieren kommen. Unterschiedliche Dinge werden zusammengeführt, die eigentlich nicht zusammenpassen. In ihrem Spiel werden aus Kindern Naturwissenschaftler, Mathematiker, Musiker, Geschichtenerzähler, Tänzer, Maler, Schauspieler und Dichter. Das Schöne ist: Sie haben riesigen Spaß dabei, trotz harter, engagierter Arbeit an der Sache.

Fantasieren, forschen, philosophieren

Heute kommt eine Gruppe aus der Kita Eulennest. Die Kinder haben gemeinsam abgesprochen, dass sie mit Ton arbeiten möchten. Zunächst erkunden sie das Atelier. Tom entdeckt den großen Brennofen: „Schau mal, Silja, was ist denn das für ein Backofen?“ Es werden einige Vermutungen angestellt, was man darin alles backen kann, Brot zum Beispiel oder ein Brathuhn. Doch das Rätsel wird gelöst, als die Kinder hineinschauen dürfen: Es sind noch Töpfersachen von einer anderen Kindergruppe darin.

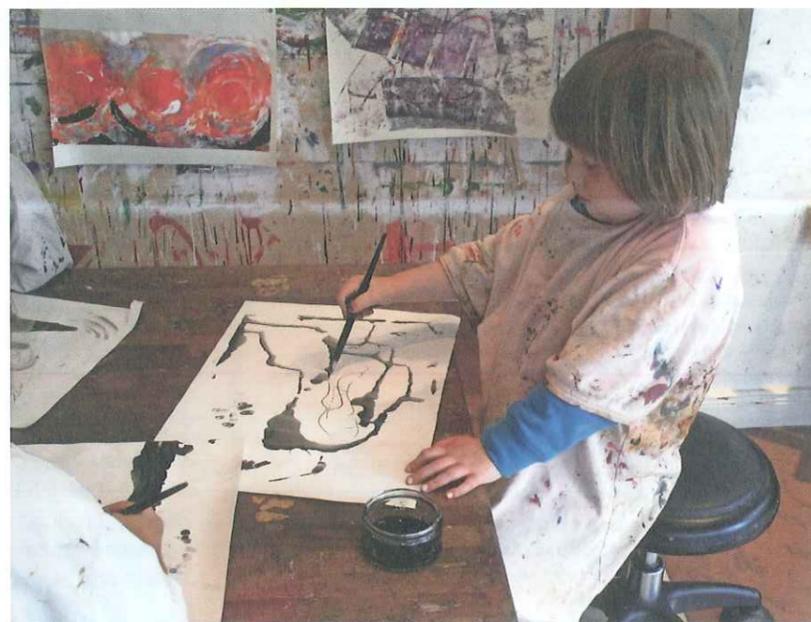
Lena entdeckt zwei Fische aus Ton. Sie fragt: „Sind die echt?“ – „Was denkst du, Lena?“ Wir überlegen gemeinsam, woran man erkennt, ob die Fische lebendig sind. Klaus meint:

„Die würden sich dann ja bewegen.“ – „Ja“, bestätigen alle, „die Fische schwimmen im Wasser.“ Das wollen sie nun ausprobieren. Eine große durchsichtige Plastikbox wird geholt, mit Wasser gefüllt und die Fische vorsichtig hineingelegt. Max fragt: „Na, schwimmen sie schon?“ – „Nee“, sagt Lena, „die bewegen sich noch nicht.“ Es wird beschlossen, die Fische in Ruhe zu lassen. Die Kinder gehen nun zum Ton, der in einem großen, schweren Paket bereitliegt.

Jedes Kind schneidet sich mit einem Draht eine Scheibe Ton ab, dabei entstehen wunderschöne Muster. „Oh, seht mal, das sieht ja aus wie Wellen im Meer.“ Da fallen ihnen gleich die

Fische ein, sie unterbrechen ihre Arbeit und schauen mal nach den Tieren. „Die schlafen vielleicht noch.“ Anton meint: „Okay, warten wir, bis sie aufwachen.“ Später wird wieder nachgeschaut. Keiner der Fische schwimmt.

Luise meint: „Ich glaube, sie sind noch zu klein und müssen noch wachsen.“ Das Rätsel kann leider am Ende des Arbeitstages von den Kindern noch nicht gelöst werden. Spannend ist es jedoch, welche Gedanken zu diesem Thema in der Kita oder mit den Eltern zu Hause besprochen werden: Was heißt eigentlich „lebendig“? Geht der nächste Ausflug in ein Aquarium? Was für Beobachtungen machen die Kinder dort?



Tinte wird neu zum Leben erweckt und Straßen entstehen.

Fotos: Silja Breckwoldt

Denn darum geht es: die Lust am Fantasieren wecken, am Erzählen, nach vorn und hinten zu denken, den Kindern den Raum und die Möglichkeit für eigene Erfahrungen zu geben. Es kann sich auch ein Spaziergang mit den Eltern in die nächste Zoohandlung ergeben. Die Neugierde der Kinder zu wecken, die Lust am Forschen und Ausprobieren, solche Erlebnisse können die intrinsische Motivation der Kinder fördern. Dieses Vergnügen kann die Kinder im besten Fall ein ganzes Leben begleiten. Langeweile kennen solche Menschen nicht und falls sie sich doch mal langweilen, lassen sie sich etwas Neues einfallen.

Statik, Bewegung, Physik

Die Kinder kommen in das Atelier oft mit den abenteuerlichsten Projektideen, bei denen sie spannende Experimente veranstalten. Dort lernen sie dann viel über die Erdanziehung, Formeigenschaften und statische Herausforderungen – so wie die 5- und 6-jährigen Kinder der Musik-Kita aus dem Schanzenviertel, die zu zwölf gemeinsam eine riesige Kugelbahn bauen wollen. Das ist natürlich eine große Aufgabe – für sie, ihre Erzieher und die Atelier- und Werkstattpädagogin.

Im Arbeitskreis wird besprochen, dass wir erst einmal Konstruktionszeichnungen anfertigen. Große Papierbögen werden auf dem Fußboden ausgelegt, mit dicken Grafitstiften wird losgezeichnet. Einige Kinder arbeiten in Gruppen, andere wieder für sich allein. Hohe Türme entstehen, wilde Kringel, eine große Spirale. Alle Zeichnungen werden am Ende begutachtet und die Kinder besprechen, wie die Ideen am besten umgesetzt werden. Sie teilen sich in drei Gruppen auf. Nun wird Ton geschlagen, gewalzt und geknetet, eine Gruppe formt einen großen Berg. Mit den Fingern ziehen die Kinder eine Bahn spiralförmig im Kreis von der oberen Spitze des Berges nach unten herunter. Das ist nicht einfach, die Bahn muss steil nach unten laufen, damit die Kugel rollen kann. Der Berg wird öfter während der Arbeit erhöht. Mit



Mit den „Pieks-Dingern“ kann man zeichnen.

einer Kugel wird probiert, ob sie die Bahn runterrollt, es klappt nicht ganz. Die Kinder stört es nicht, sie wollen nun Brücken, Tunnel und noch andere Wege bauen. Das Formen mit dem weichen Material macht ihnen Spaß, sie probieren immer wieder etwas Neues entstehen zu lassen. Es sind oft die Erwartungen oder Ansprüche der Erwachsenen, wenn etwas nicht so wird, wie man es sich vorgestellt hat.

Die Kinder sind da nicht festgelegt, sie sind prozess-offen in ihrer Arbeit, ganz im Hier und Jetzt. Es werden noch zwei hohe Türme gebaut, um die sich eine Bahn windet. Damit diese nicht umfallen, werden lange Holzstangen hineingesteckt. Nun werden gefühlte hundert Tonkugeln geformt. Diese rollen immer wieder die Bahnen runter; wenn das nicht klappt, werden sie eben angeschubst. Auch hier ist dieses Projekt für die Kinder noch lange nicht abgeschlossen.

Nach der Trockenphase wird die Kugelbahn in den Brennofen geschoben und kommt wieder heil heraus. Nun kann sie in die Kita gebracht werden. Dort wird sie stehen und andere Kinder werden sich auch dafür interessieren. Wie habt ihr die gebaut? Oder können wir mal eine Kugelbahn aus Papprollen bauen? Eltern und andere Erwachsene werden viele Fragen haben, die Kinder werden diese wunderbar beantworten. Lösungen werden gefunden, wieder verändert und neu entwickelt.

Zufall, Koordination, Konzentration

Wie jeden Montag kommen die 3- bis 6-jährigen Kinder aus der Kita Ab-raxas in das Atelier. Das Thema ist Farbe. Heute wollen wir mal eine neue Technik ausprobieren und mit unterschiedlichen Materialien und Werkzeugen arbeiten. Emma fragt: „Was

machen wir heute?“ – „Lass dich überraschen, Emma.“ Augusta entdeckt die Kunststoffplatten. „Na klar, kenn ich doch, damit drucken wir.“ – „Klar, Augusta, nur nicht wie sonst, sondern anders.“ Die Kinder schauen sich mit großen, interessierten Augen um. Sie entdecken ein Tintenfass, Skriptol-Federn und drei große Flaschen mit gelber, roter und blauer Farbe.

Nun sind sie gespannt und ganz bei der Sache. Jedes Kind bekommt eine Platte, darauf wird etwas schwarze Tinte geträufelt. Wir reden darüber, dass nun die Platte vorsichtig bewegt werden muss, die Tinte darf nur nicht runterlaufen. Das ist eine tolle Aufgabe. „Schau mal“, ruft Emma, „das sind ja Straßen!“ – „Meins sieht aus wie ein Baum“, meint Karla. – „Mist, jetzt ist mir die Tinte runtergekleckert“, murmelt Junis. „Das macht doch nichts, wir sind doch im Atelier, da darf man kleckern“, beruhigt Augusta ihn. Nun legt jedes Kind ein glattes weißes Papier auf seine Platte und zieht es schnell wieder hoch. Die Kinder betrachten ihre Bilder, es wird sich darüber unterhalten, was man in den entstandenen Formen und Mustern sieht. Das ist so, als ob man in den Himmel schaut, die Wolken werden zu Fischen, Hasen und vielen anderen Gebilden.

Nun kommen die Tusche und die Skriptol-Federn auf den Tisch. Junis fragt: „Was sind das denn für Piksdinger?“ Augusta erklärt ihm: „Die kenn ich, damit kann man zeichnen.“ Nun beginnen die Kinder, in ihre Abklatschbilder mit den Federn zu zeichnen. Sie arbeiten konzentriert. Es ist erstaunlich, wie schnell sie lernen, die Feder aufzusetzen, um zarte Linien auf dem Papier entstehen zu lassen. Aus den Tintengebilden, die die Kinder mit der Abklatschtechnik hergestellt haben, werden nun konkrete Bilder. Bei Oskar sieht man einen Feuer speienden Drachen, Elina zeichnet ihre Familie auf einem Berg und Karlas Baum bekommt Blätter.

Während die Bilder trocknen, wenden wir uns nun den drei Farben zu. Nun beginnt ein spannendes Gespräch über Farben.

Ella sagt: „Das sind ja nur rot, blau und gelb, wo ist den grün und lila?“
Augusta, die schon oft im Atelier war, meint: „Damit können wir doch alle Farben herstellen.“
„Auch rosa?“
„Für rosa braucht man weiß und rot“, sagt Emma.



„Das sieht so aus, als ob man in den Himmel schaut.“

„Was ist denn das weißeste Weiß?“

„Es gibt einen Tipp: Schaut mal in den Himmel.“

„Die Sonne“, rufen die Kinder.

„Kann sein, warum?“

„Die leuchtet ganz hell.“

„Nee“, meint Oskar, „ich finde, die sieht gelb aus, ja, und manchmal auch rot.“

„Was seht ihr noch?“

Anni sagt: „Weiße Wolken.“

„Stimmt!“, rufen die Kinder,

„die werden ja auch von der Sonne angestrahlt.“

Jetzt wird mit den drei Grundfarben experimentiert. Es entstehen leuchtende Farben. Die Kinder beginnen ihre Zeichnungen zu kolorieren. An den nächsten Ateliertagen beschäftigen wir uns noch lange mit dem Thema Farbe. Ein Feuer wird entfacht, es werden Kohlestifte hergestellt, schwarze Farbe entsteht aus der Asche, wenn die Kinder diese mit Kasien mischen. Sie wissen, dass man dazu Quark braucht, und aus Eiern und Pigmenten entstehen glänzende, leuchtende Farben.

Im Atelier ist sehr gut zu beobachten, mit welcher Freude die Kinder sich neuen Herausforderungen stellen, sie mögen interessante Aufgaben, etwas Überforderung darf auch dabei sein. Der „Kpapier-Trieb“ sollte gefüttert werden – je spannender die Aufgabe, desto größer die Befriedigung, sie zur eigenen Freude erfüllt zu haben. Dies stärkt das Selbstbewusstsein sowie die Fähigkeiten, mit Werkzeug und Materialien umzugehen. Wenn eine Gruppe gemeinsam zu einer Lösung kommt, dann entsteht ein gesundes Sozialverhalten und eine wunderbare Gruppendynamik wird weiterwachsen. Vielleicht zehren die Kinder noch lange von den Erfahrungen, die sie im Atelier machen. Sie nehmen sie mit in ihren Alltag und erinnern sich bewusst oder unbewusst an die guten Gefühle dabei. Hoffentlich begleitet diese Freude am Entdecken sie alle ein Leben lang. ■

PETRA AHRENS · MONIKA KLAGES

Los geht's im Garten und auf der Wiese

In der Krippe

Die Krippenkinder der Kita Schlewecke bei Bad Harzburg erleben zum ersten Mal bewusst den Frühling und sind fasziniert von unterschiedlichen Gestaltungsmöglichkeiten.

Als wir sahen, wie interessiert die Kinder die Natur im Frühling erleben, wollten wir ihre Möglichkeiten zu intensiven Erlebnissen erweitern. Wir wussten ja, dass der beginnende Frühling noch mehr Überraschungen für sie bereithielt. In diesem Projekt konnten die Kinder das Wachstum und die Veränderungen in der Natur wahrnehmen: das Ausschlagen von Knospen und Blättern an Bäumen und Büschen, das allmähliche Aufblühen am Gehölz und der verschiedenen Sorten von Frühlingsblumen. Diese Phänomene eröffneten für die Kinder sehr viele Möglichkeiten des Erforschens, Experimentierens und Lernens. Uns inspirierten sie, ihnen die Möglichkeit zu geben, ihre Wahrnehmungen mit bildnerischen Mitteln auszudrücken. Darüber hinaus war es uns wichtig, das Projekt sprachlich und musikalisch zu begleiten, Fingerspiele einzubeziehen und auch den Geschmacks- und den Geruchssinn zu fördern.

Die Kinder laufen hinaus. Gleich setzen sich die ersten auf die Wiese und fangen an, das Gras zu befühlen und es herauszuziehen. Das Gras kitzelt an ihren Händen. Brian sagt: „Da, grün.“ Wir bemerken, wie sehr sich die Kinder nach dem langen Winter von dem kleinen Rasenstück angezogen fühlen. Sie sollen ihre Erfahrungen vertiefen können. Beim nächsten Mal nehmen wir einige Schalen mit, in die die Kinder Gras legen können. Zuerst legen Ben und Jonas die herausgezogenen Grashalme in die Schale. Andere Kinder machen es nach,

Tara zeigt auf die Schale und sagt: „Oh, Gras.“ Im Zusammenhang mit ästhetischer Bildung von Kindern spielt sowohl in der wissenschaftlichen Fachliteratur wie auch in Bildungsplänen der Länder der Begriff des Rahmens eine wichtige Rolle. Schäfer versteht unter diesem Begriff „alle räumlichen Möglichkeiten, Ma-

terialien und Werkzeuge oder Beziehungsformen, (...) die es dem Kind erleichtern, sich mit einem Gegenstand seines Interesses in eigener Initiative auseinanderzusetzen“ (Schäfer 2011, S.266 ff.). Der „Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder“, der



Gras kitzelt an den Händen. Kinder fühlen den Frühling und nutzen ihre Sinne, um das frische Grün und die ersten Gänseblümchen zu erspüren.

in seiner aktuellen Fortschreibung der Arbeit mit Kleinstkindern einen eigenen Abschnitt widmet, sieht in der Erziehung die „zugewandte und kompetente Entwicklungsbegleitung durch erwachsene Bezugspersonen, welche den Rahmen für selbstständige Handlungs-, Gestaltungs- und Bildungsmöglichkeiten schafft“. Die Bedeutung von „seines Interesses“, „eigener Initiative“, „selbstständige“ in diesen Zitaten kann kaum überschätzt werden.

Im Garten befinden sich auch die Blumentöpfe mit Frühblühern, die die Kinder gern betrachten. Sie wühlen auch in den Beeten die Erde um und kommentieren dabei ihr Tun. Einige bezeichnen Objekte, die sie schon kennen; sie sehen uns dabei an, damit wir bestätigen, was sie entdeckt und vielleicht auch gesagt haben, einige Kinder nennen Farben von Blüten oder zeigen auf etwas, das ihr besonderes Interesse hervorruft. Die Kinder genießen es, Sprache für ihre Eindrücke verwenden zu können. Sie sollen nun auch bildnerische Gestaltungs-

möglichkeiten kennenlernen, um sich auch so mitteilen zu können.

Intensive Grün-Erlebnisse

Wir bieten den Kindern verschiedene grüne Materialien an, damit sie ihre Entdeckungen individuell gestalten können. Es handelt sich um Stoffe oder Gegenstände, die sich in Material und Haptik stark unterscheiden, etwa weiches Moosgummi, sperrige Strohhalme und biegsame Pfeifenreiner. Jedes dieser Teile hat eine andere Textur und es gibt elastische und steife. Diese kleinen Objekte können die Kinder auf braunes Tonpapier, das vielleicht an die Erde erinnert, kleben. Wir bieten den Kindern außerdem Filzstifte, Buntstifte und Kreide in verschiedenen Grüntönen an, mit denen sie ihre Vorstellungen und Empfindungen von Gras auf weißem Papier umsetzen können. Ein weiteres Angebot ist flüssige gelbe und blaue Farbe auf Paletten, dazu Wasser und Borsenpinsel. Was werden die Kinder da-

mit entdecken? Die Kinder gehen damit unterschiedlich um: Einige verrühren die Farben auf der Palette, andere tragen sie einzeln auf, manche malen die Farben Gelb und Blau übereinander – jedes Kind macht es selbstständig nach seiner Art. Alle erzeugen grüne Farbe. Über diesen Effekt staunen die Kinder, denn sie sind es selbst, die diesen neuen grünen Farbton hervorgebracht haben. Für die Kinder wird diese Farbe bedeutsam, sie sind durch das Gestalten mit grünen Materialien nun in der Lage, diese Farbe von anderen zu unterscheiden.

Ein Projekt ist in diesem Sinne gewissermaßen ein organisatorischer Rahmen für die Selbstentfaltung der Kinder, es definiert – jedenfalls zu Beginn – ein Thema und hat einen typischen Ablauf, wobei für Projekte mit den Kleinsten noch mehr als bei Arbeit mit älteren Kindern gilt, dass weder ihre zeitliche Dauer noch die thematische Entwicklung vorhergesehen werden können. Krippenkinder sind in ihren Handlungen stark durch ihren eigenen Willen bestimmt und kaum zu steuern. In einem Interview sagt die amerikanische Psychologin Alison Gopnik: „Babys und Kleinkinder sind schrecklich, wenn es um Planung und präzise Ziele geht. Wenn wir sagen: Kindergartenkinder können nicht aufpassen, so müssten wir korrekterweise sagen: Sie können nicht aufpassen. Sie haben ein Problem damit, sich auf eine Sache zu konzentrieren und alles andere auszublenden. Darum haben wir Babys früher unterschätzt. Doch die neuere Forschung hat uns gezeigt, dass sie rational sein können, ohne zielorientiert zu sein.“

Daraus folgt für die Projektarbeit, dass dem genauen Beobachten der Kinder in und bei ihrer Themenfindung sowie der Durchführung des Projekts eine wichtige Rolle und viel Zeit zukommt, um zu gewährleisten, dass die Impulse und Interessen der Kinder jederzeit berücksichtigt werden können.

Grüne Farbe benutzen die Kinder auch zum Drucken. Aus einer kleinen Sammlung von Keks- und Ausstechformen, deren Motive wir speziell für den Frühling ausgesucht haben – Blüten-,

Herz- und Kreisformen –, suchen sich die Kinder einige aus, mit denen sie drucken wollen. Dazu tunken sie eine Form in die Farbe und pressen sie auf Tonkarton. Sie wiederholen diesen Vorgang sooft sie wollen, dabei entstehen interessante Wirkungen, manches hat den Anschein einer dreidimensionalen Figur. Weil wir den Kindern verschiedene Ausstechformen anbieten, möchten sie alle unterschiedlichen Motive ausprobieren und auch damit experimentieren: Luis reibt zum Beispiel eine Form hin und her, sodass eine grüne Fläche entsteht.

Wir beobachten, dass die Kinder sehr gern mit flüssiger Farbe umgehen und beim Experimentieren, Phänomene kennenlernen und Erfahrungen sammeln. Deshalb stellen wir ihnen ein für sie neues Werkzeug zur Verfügung – einen Schaumstoffroller! Die Kinder probieren sofort aus, wie sich der Roller handhaben lässt, sie tauchen ihn in die Farbe und mit Hingabe rollen sie über große feste Zeichenblätter und gestalten so große Flächen. Diese Technik ist bei den Kindern so beliebt, dass wir ihnen oftmals die Gelegenheit geben, damit zu hantieren. Neue Effekte entstehen, wenn sie über vorgefertigte Formen rollen und sich so Leerflächen bilden.

Wieder erweitern wir die Gestaltungsmöglichkeiten der Kinder. Jetzt gibt es Klebepunkte! Die Punkte ziehen die Kinder mit dem Pinzettengriff von der Folie ab, kleben sie auf weißes Papier und fahren dann mit dem Schaumstoffroller, den sie in grüne Farbe getaucht haben, darüber. Nachdem die Farbe getrocknet ist, lösen die Kinder die Punkte ab und es bleiben weiße Punkte, die auf dem grünen Hintergrund ein Muster bilden. Die Kinder kommentieren immer wieder, was sie sehen: „Oh, grün das!“

Während es den Kindern bei ihren Aktivitäten oft nur um das Tun, den Schaffensprozess, geht und sie sich weniger dafür interessieren, was dabei entsteht, sind sie hier durch das fertige Produkt selbst stark fasziniert, weil es für sie so überraschende Momente enthält. Etwas zu arrangieren, zu malen oder zu bauen, gibt den Kindern ein großes Glücksgefühl und das Empfinden persönlicher Stärke.



Grün!

Wichtig ist dabei zu erleben, dass in einem selbst gesteuerten Prozess Werke entstehen, die sich auf eigene Vorstellungen und Wahrnehmungen, auf Erkenntnisse und Gefühle beziehen.

Wie wäre es mit einer Blumenwiese?

Als wir eine große Eierpappe in die Küche bringen wollen, kommen wir auf die Idee, diese mit den Kindern zu gestalten. Dreidimensionale Objekte sind bisher noch nicht entstanden. Wir knüpfen an die Erlebnisse in unserem Garten an, als die Kinder in der Erde gewühlt und die Strohhalme befühlte und auch ausgerissen haben.

Mit brauner und grüner Farbe – sie symbolisieren die Erde und die Wiese – bemalen die Kinder in Gemeinschaftsarbeit die Pappe. Die untere Fläche der Pappe bemalen sie mit brauner Farbe, die obere Seite mit grüner. Die Spitzen der Pappen bekleben die Kinder mit kleinen Dekorblüm-

chen. So lernen sie wieder neue Techniken und neue Materialien kennen.

Wir stellen den Kindern grüne, gelbe und weiße flüssige Farbe, Tupf-schwämme, Korken mit einer Blüte aus Moosgummi als Stempel und Wattestäbchen zur Verfügung.

Mayli beschäftigt sich zuerst nur mit der grünen Farbe, sie taucht ihre Finger hinein und drückt sie anschließend auf weißes Papier. Annika drückt erst einmal den Schwamm zusammen, bevor sie ihn in Farbe taucht. Tara sucht sich zuerst zwei Korken aus, zeigt auf eine Blüte und sagt: „Da, eine Blüte, richtig?“

Auf die Erkundung der neuen Materialien folgt das Einfärben eines großen Papierbogens mit dem Tupf-schwamm. Wir müssen ein bisschen warten, bis die Farbe getrocknet ist.

Dann können mit dem Korkenstempel Blüten auf die „Wiese“ gesetzt werden, zuletzt noch die gelbe Farbe mit den Wattestäbchen in die Mitte der Blüten: Die Kinder freuen sich über ihre Gänseblümchenwiese und erzählen sich von ihren Aktivitä-



Grasbilder lassen sich auch ertasten.



Selbst entscheiden, was ich brauche

ten. Wir möchten, dass die Kinder Licht und Transparenzphänomene kennenlernen. Licht und Farbe sind eng miteinander verbunden.

Ohne Licht könnten wir unsere Umgebung nicht erfassen, keine Strukturen wahrnehmen, keine Größen unterscheiden und vor allem keine Farben erkennen.

Licht und farbiges Transparentpapier hält für die Kinder einige Überraschungen bereit. Auf geht's zu unserem Leuchttisch! Die Kinder zerreißen blaues und gelbes Transparentpapier und legen es auf die durchleuchtete Fläche. Eine Weile dauert das, dann stapeln sie gelbes und blaues Papier übereinander und staunen, dass sie mithilfe von Papier einen neuen Papierfarbton hervorgerufen haben, nämlich einen grünen.

Sontje probiert und erkundet an der Fensterscheibe mit blauem Papier die Wirkung des Sonnenlichts aus. Sie sagt: „Auch blau.“ Die Kinder füllen die Papierschnipsel in Prospekthüllen, die wir dann am Fenster befestigen. So haben sie immer die Möglichkeit, die Phänomene des Lichts – Farben sowie hell und dunkel – wahrzunehmen.

Zum Gärtner werden

Im Garten beobachten wir miteinander, wie sich die Natur verändert. Wir sehen uns immer dicker werdende Knospen an, freuen uns über die gelb blühenden Forsythien und beobachten, wie Krokusse, Schneeglöckchen und Osterglocken allmählich zum Vorschein kommen. Am liebsten laufen die Kinder im Garten umher, um selbst Blumen zu entdecken und Krabbeltiere zu beobachten. Sie erkunden die Büsche und immer wieder die Wiese, sie finden Blätter, kleine Äste, Gras und auch Blumen, sie sammeln die Naturmaterialien in einen kleinen Eimer. Sam pflückt kleine Blumen, die wir in der Gruppe in einem Glas aufstellen. Über die inzwischen aufgeblühten Gänseblümchen freuen sich die Kinder. Sie beschäftigen sich so gern damit! Sie sehen sie ganz genau an, pflücken sie ab und rupfen sie auseinander. Deshalb nehmen wir ein Lupenglas und eine Schale mit in den Garten, damit die Kinder darin die kleinen Blümchen sammeln und auch genauer betrachten können. Im Kreis singen wir oft ein Blümchenlied, so bekommen die Kinder weitere

Wörter, eine neue Verbindung zwischen Lied und Erlebnis, und sie spüren, dass wir ihr Interesse an den Gänseblümchen bemerkt haben.

Jetzt sollen sie auch die Möglichkeit bekommen, selbst Samen auf Erde zu streuen, sie zu wässern, um dann beobachten zu können, wie sie sprießen und aus ihnen ein essbares zartes Kraut zum Würzen wird.

Zuerst füllen die Kinder Erde in kleine Pappgefäße. Auch hier wühlen sie mit den Händen in der Erde, verstreuen sie und kommentieren ihr Tun, sie sagen: „Erde.“ Nun streuen sie Kressesamen auf die Erde in den Bechern und besprühen sie mit Wasser. Mit Vergnügen wiederholen sie jeden Tag diesen Vorgang. Die Kinder beobachten das Wachstum der kleinen Pflanzen und eines Tages ist es so weit: Die Kresse kann gegessen werden. Wir stellen die Kresse in die Mitte unseres Sitzkreises und gleich beginnen die Kinder beim Anblick der Kresse, ihre Eindrücke zu kommentieren. Lotti sagt zum Beispiel: „Blume“, Alice: „Grün“, Sontje: „Nass“. Dann kommt das Kraut auf Butterbrote und wir probieren, wie es schmeckt. Die Kinder können nun ihre Erfahrung des Aussäens und die Beobachtung des Wachsens mit einem geschmacklichen Erlebnis verbinden.

Jetzt kommen die knalligen Farben

Auch der Löwenzahn wächst nun überall und fällt mit seiner goldgelben Farbe sofort ins Auge. Die Kinder freuen sich über die gelben Blüten, später über die daraus entstehenden Pustebumen mit ihren zarten Schirmchen. In unserem Kita-Garten entdecken die Kinder die Pflanze, hier finden sie die gezackten Blätter attraktiv. Darüber hinaus entdecken sie auch schon früh im Jahr Pustebumen. Die Kinder pflücken einige gelb blühende Exemplare und Pustebumen ab, um sie später gemeinsam im Sitzkreis zu betrachten, an ihren Blüten zu riechen und sie zu berühren. Gerit nimmt eine Pustebume in die Hand und bläst sie an. Dann zeigt er auf den Leuchttisch und sagt: „Da!“ Auch Bri-

Fotos: Monika Klages und Petra Ahrens

an nimmt sich eine und beobachtet, während er pustet, wie die Schirme auf dem Leuchttisch landen. Auch andere Kinder beteiligen sich daran, die Fruchtstände des Löwenzahns mithilfe ihres Atems durcheinanderwirbeln zu lassen. Jetzt wissen die Kinder schon den Leuchttisch zu nutzen.

Wir benutzen die gelben Blüten zum Drucken. Die Kinder tauchen sie in gelbe Farbe und drucken damit auf Papier. Dazu können sie gepresste Blätter auf ihr Bild kleben. Löwenzahnkunstwerke sind entstanden.

Die Kinder geben uns Impulse – wir werfen den Ball zurück

Es gelang uns, Aufmerksamkeit und Interesse der Kinder über diesen langen Zeitraum zu fesseln, indem wir fortwährend ihre Gestik, Mimik und sprachlichen Äußerungen beachteten, um herauszufinden, was sie gerade umtreibt und ihre Neugier findet. Es gab am Anfang keinen konkreten Plan zur inhaltlichen Entwicklung und Umsetzung des Projekts – Ablauf, Dauer und die Gegenstände der Projektarbeit waren nicht von vornherein festgelegt, sondern wurden weitgehend durch die Impulse der Kinder selbst gesteuert. Aufgabe der Erzieherinnen war es, an Erlebnisse und Erfahrungen der Kinder anknüpfend, kreative, musikalische, olfaktorische und gustatorische Angebote zu machen. Während unserer Aktivitäten rund um das Projekt beobachteten wir, dass die Kinder ein Bedürfnis ha-



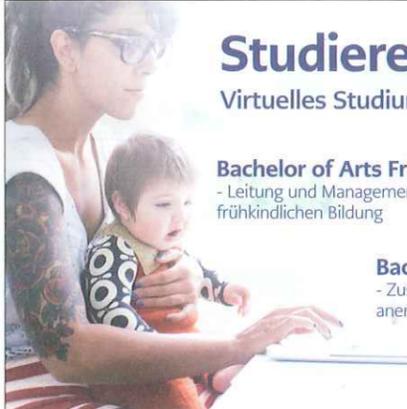
Beete voller Farben

ben, Vorgänge zu beobachten und zu erkunden, Materialien und Dinge wie Erde, Steine, Stöcke, Blätter, Pflanzen, kleine Tiere zu berühren und zu erforschen und Objekte zu sammeln. Der Frühlingswelt begegnen die Kinder als Anfänger; alles, was sie tun, denken oder fühlen, ist neu! Sie experimentieren mit allem, was in ihrer Reichweite ist. In Gedanken und Spielen geht ihnen nie die Fantasie aus, sie bringen ständig etwas Neues hervor.

Die Eindrücke, die die Kinder gewannen, konnten sie mit unterschiedlichen künstlerischen Techniken aus-

drücken und selbst zum Hersteller von Bildern und anderen Objekten werden. Unser „Frühlingsprojekt“ wurde von den Erzieherinnen laufend schriftlich und mit Fotografien dokumentiert; die von den Kindern hergestellten Bilder und Objekte wurden zusammen mit den Fotografien im Gruppenraum präsentiert. Diese kleine Ausstellung fand reges Interesse bei den Akteuren und ihren Eltern. ■

Die Literaturliste kann bei der Redaktion angefordert werden: tps-redaktion@klett-kita.de.



Studieren Sie da, wo Sie sind!

Virtuelles Studium – flexibel von zuhause aus*



Private staatlich anerkannte Hochschule
University of Applied Sciences

Bachelor of Arts Frühpädagogik
- Leitung und Management in der frühkindlichen Bildung

Bachelor of Arts Kindheitspädagogik
- Zusätzlicher Berufsabschluss als staatlich anerkannte/r Kindheitspädagogin/e

Bachelor of Arts Soziale Arbeit
- Zusätzlicher Berufsabschluss als staatlich anerkannte/r Sozialarbeiter/in

tp.diploma.de

*alternativ mit Präsenzvorlesungen an den ausgewiesenen Diploma Studienzentren

SUSANNE GÜNSCH

Schwelgen in der Schönheit von Abfall

Die Hamburger Materialsammlung Remida stellt sich vor

Susanne Günsch hat in Hamburg die erste Remida in Deutschland eröffnet. Der Faszination des Materialangebots kann sich kaum einer entziehen.

Die Pädagogik der Einrichtungen in Reggio Emilia haben eine gemeinsame Erziehungs- und Bildungsphilosophie. Im Zentrum steht das Bild vom Kind als reiches Wesen mit 100 verschiedenen Sprachen, wir könnten auch Ausdrucksformen sagen. Kindern intensive Sinneswahrnehmungen zu ermöglichen und ihre Ausdrucksfähigkeiten zu schätzen und zu stärken, ist die Aufgabe der Erwachsenen als Begleiter der Prozesse. Damit identifiziert sich auch die Hamburger Remida. Wie sieht das konkret aus?

Beim Betreten der Räume begegnet einem zuerst eine Assoziationsmaschine, mit der stummen Frage: „Woran denke ich, wenn ich das sehe?“ Imagination und Fantasie werden aktiv, Kategorien wie richtig und falsch sind irrelevant. Wunderbar ist es, wie sehr Unterschiedliches gedacht wird, obwohl der Anblick für alle gleich ist. Die Remida schafft einen Freiraum zum Spielen.

Ah! Oh! Guck mal hier!

Abfall und Ästhetik gehören in der Remida zueinander. Hier gibt es keine muffigen, staubigen Pappkartons oder aufgeplatzte Plastiktüten mit undefinierbarem, hier hat der Wertstoff einen angemessenen Auftritt. Die reizvollen Materialien liegen in übersichtlichen Regalen, die gerne beim Schlendern und Stöbern untersucht werden. Da gibt es gleichartigen Stoff in unterschiedlichen Farbnuancen in Musterbüchern – eine Augenweide und



Die Assoziationsmaschine. Woran denke ich, wenn ich das sehe?

eine Aufforderung für die Hände zum Darüberstreichen. Auch die Installationen, Materialien, die aus ihrem Kontext gelöst, ganz überraschend wirken, setzen etwas in uns frei. Dieses ästhetische Empfinden löst Assoziationen aus, es wird gestaunt, erzählt, gelacht. Besonderen Spaß macht es auch, wenn der erste Eindruck, die Erwartung, sich nicht bestätigt. Wir bemerken plötzlich, wie wir denken, welche Bahnen unser Denken und Deuten geht.

Spiegel: Was einfach schön ist, wird doppelt gut!

Spiegel sorgen für überraschende Perspektiven und den Dialog mit den Dingen. An den Regalen angebracht ist oft auf den ersten Blick nicht klar, woher das Bild kommt. Die Kontur Nofretetes, die in einem Winkel an der Wand hängt, eine Katze auf der Heizung und ein Huhn in der Ecke und viele weitere Hingucker sind vergnügliche Überraschungen, die Vorstellungsvermögen und Fantasie beflügeln. Was sehe ich hinein in eine Form?

Dicke Schrauben werden in einem kleinen Spiegelkabinett präsentiert und wirken dadurch geradezu magisch.

Spiele mit Farben und Licht

Der Farbkartenkreis öffnet die Augen für Farbübergänge. Eine Reihe durchsichtiger Salatschalen voller Materialien wirkt sehr anziehend.

Farbe wird erst durch Licht sichtbar. Der Overheadprojektor ermöglicht es, mit transluzenten farbigen Materialien Farbspiele zu inszenieren. Die Konturen von lichtundurchlässigen Materialien werden sichtbar. Man kann Lichtbrechungen wahrnehmen, wenn man Linsen und Farbfilter oder farbige Brillengläser benutzt.

Licht und Farbe, Schatten und Licht, aber auch Fragen der Perspektive und Projektion können hypothetisch erkundet und praktisch erprobt werden. Es ist faszinierend, Kinder dabei zu beobachten, wie sie wahrnehmen, staunen, zweifeln, ausprobieren und Erkenntnisse gewinnen.

Gerade die Spielerei mit Materialien auf dem Projektor bietet Forschungsanlässe zu Fragen von Optik in der Physik.

Und wieder wird eingeladen, aus den Eindrücken selbst etwas entstehen zu lassen. Das Materialbuch ist ein Werk aus dem Workshop in Reggio und lädt zur verbalen Auseinandersetzung mit den Materialien ein: „Dieses Buch erzählt eine Geschichte – welche Geschichte erzählst du?“

Susanne Günsch, Erzieherin, Diplom-Sozialpädagogin und Fundraiserin, beschäftigt sich seit fast 30 Jahren mit Reggiopädagogik und hat die Remida als Erste in Deutschland vor zehn Jahren entwickelt. Als freiberufliche Fortbildnerin gibt sie ihre Erfahrungen in Seminaren, Teamfortbildungen und Workshops weiter. Mehr unter www.susanne-guensch.de.

Die **RE-Mida** ist seit 1996 das kreative Recycling Centro in Reggio Emilia, Italien. Abfallmaterialien aus Industrie, Handel, Handwerk und Gewerbe werden als Ressource gesehen, um ästhetische Auseinandersetzungen zu initiieren. Hierher können Menschen unterschiedlicher Bildungseinrichtungen kommen und vielfältige Materialien finden, Bekanntes und Unbekanntes. Auch Fortbildungen und Informationen zu Techniken werden angeboten. Diese Möglichkeiten gibt es auch seit zehn Jahren in einer Remida in Hamburg. Mehr unter www.remida.de.

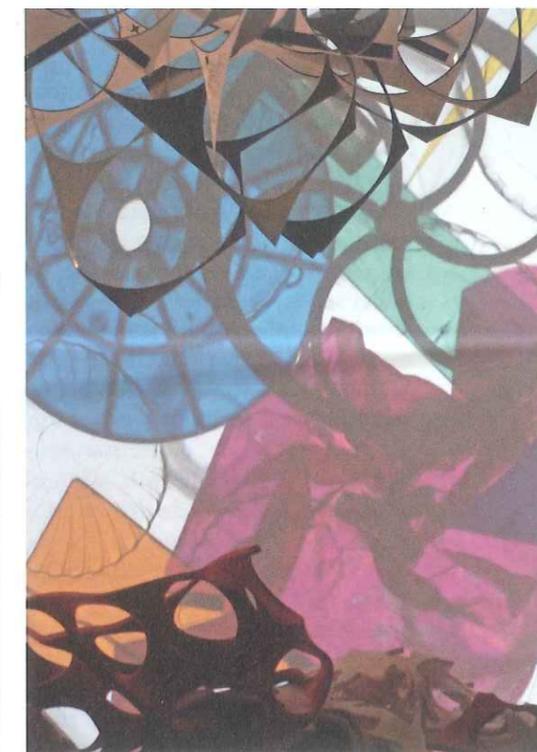
Fotos: Susanne Günsch



Filzstücke in unterschiedlichen Formen und Farben, neu interpretierbar im Spiegel des Bildschirms



Diese Buchstaben erzählen. Was ist deine Geschichte?



Schöner Schrott?

JOHANNES BECK-NECKERMANN

Fünf Kinder, 50 Finger und ein Xylofon

Ästhetische Erfahrungen mit schrägen Klängen

Ein Xylofon ohne Schlägel ist für fünf kleine Musiker die Einladung zu einer emotionalen Sinnes- und Wahrnehmungsreise. Alle herhören, was passiert, wenn ein Xylofon verändert werden darf!

In alltäglichen Zusammenhängen wird als ästhetisch bezeichnet, was subjektiv schön und harmonisch wirkt. Um die Möglichkeiten und die Reichweite ästhetischer Bildung in Kitas zu erfassen, reicht diese alltägliche Vorstellung von Ästhetik nicht aus. In der frühpädagogischen Bildungsbegleitung geht es um etwas anderes als das Gefühl für das Schöne. Um das zu fassen, hilft es, einen Blick auf den ursprünglich altgriechischen Bedeutungszusammenhang des Begriffes zu werfen.

Mit ästhetisch wurde all das bezeichnet, was unsere Sinne beschäftigt und Empfindungen und Gefühle entstehen lässt. Vor diesem Hintergrund zielt ästhetische Bildung darauf, Kinder als Sinneswesen anzusprechen und sie zu begleiten, ihre Wahrnehmungsfähigkeiten zu entfalten und zu differenzieren. Musikalische Aktivität ist dann nur Teil einer ästhetischen Bildung, wenn Kinder angeregt werden, ihre Wahrnehmung zu fokussieren, zu differenzieren und auszudrücken. Ästhetische Bildung, im Sinne von Schulung der Wahrnehmungsfähigkeit, durch musikalische Aktivität entfaltet sich, wenn es uns gelingt, Kinder zu begleiten,

- das Wesen von Geräuschen, Klängen, Rhythmen und Tönen zu entdecken,
- sich selbst beim Lauschen und Klängen zuzuhören und dabei intensiver kennenzulernen,
- andere Menschen als Lauschende und Klingende zu erleben.

Xylofonklänge mal ganz anders

Fünf Kinder sitzen um ein Xylofon. Sie sitzen zu fünft an nur einem Xylofon und weit und breit sind keine Schlägel zu sehen. Ich denke, sie sind ein bisschen ratlos. Als eines der Kinder mit seinen Fingern über die Klangstäbe streicht, entstehen Ideen für Xylofonmusik ohne Schlägel. Jeder hat ja 10 Finger und kann dem Xylofon so Geräusche und Töne entlocken.

Zunächst sehen die Kinder den Gegenstand Xylofon: ein beiger Holzkasten, auf diesem liegen mehrere dunkelbraune Holzplatten. Diese werden – je nach Blickwinkel – immer kürzer oder länger. Auf jedem dieser Klangstäbe ist mittig ein Buchstabe eingraviert.

Die beteiligten Kinder erinnern sich daran, dass das Xylofon erklingt, wenn es angeschlagen wird. Dafür benötigt es Schlägel, und diese stehen heute nicht zur Verfügung. Sie nutzen daher ihre Finger, um die Klangstäbe anzuklopfen, zu reiben und an ihnen zu kratzen. Darüber entlocken sie dem Musikinstrument Geräusche und Töne. Andere und ungewohnte Klangfarben sind zu hören. Und mit den Fingern kann die Oberfläche der Klangstäbe und deren Vibration empfunden werden. Eine erweiterte Wahrnehmungssituation ist entstanden, in der mehrere Sinnesaktivitäten zusammenwirken: Sehen und Hören und Fühlen und (durch die Bewegung der Arme und Finger) kinästhetische Eindrücke tragen zur Wahrnehmung der

Gesamtsituation bei (siehe Seite 10: Fünfter, sechster, siebter Sinn).

Eigentlich ist dies keine besondere Erkenntnis – denn in jeder Aktivität wirken unsere verschiedenen Sinneskanäle zusammen. Für das pädagogische Begleiten von Kindern bei musikalischen Aktivitäten ist es jedoch wichtig, dies zu verstehen. Denn Musik ist mehr, als akustische Ereignisse zu erzeugen und diesen zu lauschen. Die fünf Kinder zeigen mir deutlich, dass sie in dieser Phase mit vielen Sinnen aktiv sind. Sie schauen hin, hören zu, ertasten, bewegen sich und aktivieren darüber den Gleichgewichts- und den kinästhetischen Sinn.

Plötzlich fällt ein Klangstab heraus. Eines der Kinder legt ihn sich längs auf den Oberschenkel. Jetzt klingt der Ton ganz dumpf. Das scheint das Kind jedoch gar nicht zu interessieren. Es übt sich darin, den Klangstab anzuschlagen. Ihn dabei auf dem Schenkel zu balancieren, ist schwierig genug. Ein anderes Kind schaut sich die Idee ab und schlägt jedoch jedes Mal so stark an, dass der Klangstab herunterfällt. Klappernd fällt er zu Boden, auch ein Erlebnis! Zwei Kinder beschäftigen sich nun damit, einzelne am Boden und auf Körperteilen liegende Klangstäbe mit den Fingern anzuschlagen. Drei Kinder bleiben am Xylofon, das nun viele Lücken hat.

Diese Situation aus der Perspektive ästhetischer Bildung betrachtet, zeigt mir, dass aus der individuellen Wahrnehmung jedes einzelnen Kindes seine eigenen Empfindungen und Handlungsintentionen entstehen. Diesen geht es nach und beginnt zu explorieren und zu gestalten. Dafür braucht es den Raum und die Zeit.

Musikalische Aktivität als Teil ästhetischer Bildung fordert mich daher heraus, meine eigene Wahrnehmung zu weiten und neugierig zu entdecken:

- Was bewegt die Kinder im Moment?
- Welches Interesse kristallisiert sich bei ihnen heraus?
- Wobei intensivieren und differenzieren sie ihr Wahrnehmungsvormögen?

Dies gelingt mir am deutlichsten, wenn ich offen bleiben kann für mehrere Richtungen, in die sich diese konkrete musikalische Aktivität entwickeln könnte. Es reicht, einen prägnanten Anfangsimpuls zu geben – etwa, das Xylofon zur Verfügung zu stellen, ein Lied zu singen oder einen Rhythmus zu klatschen. Anschließend kann ich beobachten, wohin dieser Impuls die Kinder führt. Dort, wo ein Kind aktiv hinschaut, hinhört, ertastet, balanciert, riecht, schmeckt, genau dort entfaltet sich ästhetische Bildung. In diesen Momenten möchte ich mich durch die Aktivität der Kinder inspirieren lassen, um Ideen zu entwickeln, die differenziertes Wahrnehmen, neugieriges Erkunden und kreatives Gestalten anregen.

In mir entsteht der Impuls, das Xylofon zu präparieren, eine neue Wahrnehmung des Gegenstandes anzuregen und darüber die Handlungsideen der Kinder zu inspirieren.

Auf der Suche nach Möglichkeiten, das Xylofon zu verändern und die Klangqualitäten zu erweitern, erinnere ich mich an das Metallofon. Ich ersetze also einige der Holzklänge durch Klangplatten.



Das Xylofon verwandelt sich.

Jetzt gibt es zwei Klangqualitäten, denn Holz und Metall klingt jeweils eigen. Außerdem unterscheiden sich die Holz- und Metallstäbe in ihrem Gewicht und sie verhalten sich beim Balancieren auf dem Oberschenkel unterschiedlich. Die neu und anders angesprochene Wahrnehmung des Xylofons öffnet für die Kinder weitere Handlungsideen. Auf dem Xylofon entsteht ein optisches Muster. So entzünden sich an dem Wechsel von grauen und braunen Klangstäben auch Regelideen: Wer schlägt wann welche Klangstäbe wie an?

Zu einem späteren Zeitpunkt, als Kinder sich das Xylofon holen, entdecken diese, dass einige der Holzklänge entfernt wurden und in den Lücken chinesische Esstäbchen stecken.

Dies löst eine intensive Erkundung der Geräusch- und Klangfarben aus. Neben dem Spiel mit Fingern ergibt sich jetzt eine zweite Möglichkeit der Klangerzeugung. Und mit den Holzstäbchen angeschlagen, verändert sich die Klangqualität. Außerdem laden die Esstäbchen ein, in Lücken gesteckt zu werden und das Xylofon in eine klingende Skulptur zu verwandeln.

Wenn ich diese Situation aus der Perspektive ästhetischer Bildung betrachte, dann fällt mir auf, wie eine angeregte und differenziertere Wahr-

nehmung dazu führt, dass Kinder ihre Spielräume und Möglichkeiten zu handeln erweitern, wenn wir ihnen den Raum und die Zeit dafür geben.

Herausforderung für Fachkräfte

Ästhetische Erfahrungen sammeln heißt, die Gelegenheit bekommen zu haben, die eigene Sinneswahrnehmung zu verfeinern und dadurch eigene Explorations- und Gestaltungsideen zu entwickeln und zu verfolgen.

Das führt – in meinen Erwachsenenohren und -augen – nicht unbedingt zu wohlklingenden und wohlgeordneten Ergebnissen. Eher grob oder roh gestalten die Kinderhände hier. Umso wichtiger ist es, dass ich verstehe, ästhetisch ist im Wortsinn nicht unbedingt schön und wohlklingend. Ästhetisch ist, was über Wahrnehmen und Gestalten individuell bedeutsam wird. Ästhetische Bildung fordert mich daher heraus, zu entdecken, was in der musikalischen Aktivität für ein Kind bedeutsam sein könnte. Daraus entwickle ich Ideen, wie ich dieses Kind dabei begleiten könnte. Dabei möchte ich es unterstützen, (musikalische) Situationen noch differenzierter wahrzunehmen und bewusster zu gestalten und immer wieder zu verstehen, was ihm selbst wichtig ist und werden könnte. Das ist eine Suchbewegung – für alle Beteiligten. ■

CHRISTINE LEUTKART

Liebe Eltern: Pinsel raus!

Elternabend mit Selbsterfahrung

Mit diesen Techniken lassen sich Erwachsene zum Malen anregen und es wächst ihr Verständnis für das, was Kindern beim Gestalten wichtig ist.

Beim Malen und Gestalten drücken Kinder ihre Wahrnehmung von der Welt aus. Doch nicht jedes kindliche Werk ist mit einer Darstellungsabsicht verbunden; im experimentellen Spiel mit Materialien entsteht vieles zufällig. Was die pädagogischen Fachkräfte als Ergebnis eines gelungenen kreativen Prozesses verstehen, mag manchen Eltern jedoch als chaotisch oder gar als Farbenschmiererei erscheinen, da sie den Entstehungsprozess nicht mitverfolgt haben. Sie haben nicht erlebt, mit welcher Freude, Ausdauer und welchem Einfallsreichtum sich ihr Kind dem bildnerischen Prozess gewidmet hat, und was es dabei erfahren hat: dass das Mischen von Farben wieder neue Farben hervorbringt, dass immer wieder neue Spuren und Muster erzeugt werden können, welche Gefühle, Stimmungen und Assoziationen sich zu einzelnen Farben einstellen – und dass jedes Bild einen unverwechselbaren Charakter hat, ganz wie das Kind selbst. Ein Elternabend, der zum ästhetisch-künstlerischen Gestalten einlädt, kann Eltern dazu anregen, das Malen und Gestalten ihrer Kinder zu Hause aktiv zu unterstützen. Gleichzeitig vermittelt er erfahrbar gemachtes Wissen über die Bedeutung von kreativen Prozessen.

So wird auf spielerische Weise und ohne Leistungsdruck ein eigener Zugang zum künstlerischen Gestalten erlebt. Die Eltern nehmen (wieder) wahr, wie wohltuend und entspannend es sein kann, mit Farben und Materialien aller Art umzugehen. Ihre Wertschätzung für kindliche Werke und ihr Interesse an dem ästhetischen Tun ihrer Kinder kann sich dadurch vertiefen – und nicht zuletzt entstehen vielleicht neue Erlebnisräume, die mit den Kindern geteilt werden können.

Der Zufall hilft

Wenn Eltern ihre Freude am spielerischen Umgang mit Materialien aus dem bildnerischen Gestalten (wieder) entdecken, dann unterstützen sie mit umso mehr Freude, Begeisterung und wachem Interesse die ästhetischen Prozesse ihrer Kinder. Hierfür eignen sich Techniken, die kostengünstige und leicht zu beschaffende Materialien erfordern, besonders gut.

Bei den *Zufallstechniken* ist das spielerisch-experimentelle Vorgehen mit Farben und Materialien nicht ergebnis- und leistungsorientiert: Da ich nicht wissen kann, was am Ende dabei herauskommt, bin ich für das

Ergebnis nicht verantwortlich. Mittels einer einfachen Methode entsteht als Ausgangspunkt eine Zufallsbild, an dem weiter gestaltet werden kann – eine gute Möglichkeit, um Hemmungen vor dem weißen Blatt abzubauen und spielerische Freude am bildnerischen Gestalten zu wecken! Im Prozess selbst wird man davon überrascht, wie Farben und Materialien aufeinander reagieren; die Fantasie entzündet sich und der kreative Prozess kommt wie von selbst in Gang.

Abklatschtechnik

In der Kunstgeschichte hat beispielsweise der Maler, Grafiker und Bildhauer Max Ernst (1891–1976) die Abklatschtechnik (*Décalcomanie*) in die Kunst eingeführt.

Dabei werden auf einer glatten Unterlage (Glas- oder Kunststoffplatte) Farbkleckse (Acryl- oder Gouachefarben) verteilt, vorzugsweise mit den Grundfarben, um das Mischen der Sekundärfarben zu verdeutlichen. Nun wird, die ganze Fläche überdeckend, auf die Kleckse ein festes Blatt Papier gelegt, das vorsichtig hin- und hergeschoben wird, mit Fingerspitzen, Löffel- oder Pinselstiel werden Linien hineingedrückt. Das Blatt abziehen und, nach längerem Hingucken, in den farbigen Schlieren Fabelwesen, geheimnisvolle Landschaften oder prächtige Pflanzen entdecken, an denen sofort mit Farben und Pinsel weitergemalt werden kann.

Alternativ kann das Bild als Ausgangsbild für eine Collage (die Kombination von verschiedenen Elementen auf einem Bild) dienen, indem nun Papier- und Textilstücke, Wolle und andere Materialien einbezogen werden.



Wir laden Sie ein, mit uns die Welt der vielfältigen Aus- und Abdrucksweisen zu entdecken.

Das Linienspiel

Eine weitere, besonders entspannende Möglichkeit ist das Spiel mit den Linien. Jeder Teilnehmer sitzt vor einem großen Blatt (40 cm x 60 cm oder 50 cm x 70 cm), das mit Klebestreifen auf dem Tisch befestigt wurde und damit das Wegrutschen verhindert. Die Teilnehmer/innen werden dabei angeleitet, erst einmal (ohne Stifte) das „nackte“ Blatt abzutasten und dabei verschiedene Bewegungsarten auszuprobieren: rasche, kurze, schwungvolle, rhythmische, zackige ...

Mit einem Wachsmalstift werden nun entweder mit geöffneten oder geschlossenen Augen kreuz und quer Linien auf das Blatt gezeichnet. Es wird dazu angeregt, dabei das ganze Blatt auszunutzen und verschiedene Bewegungsarten auszuprobieren. Eine spannende oder gern auch abwechslungsreiche Musik unterstützt dabei das bewegte Zeichnen der Linien. Nach nur etwa zwei Minuten (damit das ganze Blatt nicht zu sehr gefüllt wird) wird das Zufallswerk bestaunt und mit einem wasserfesten Filzstift (oder mit anderen wasserfesten Zeichenmaterialien wie Öl- oder Wachsmalkreiden) werden Linien nun bewusst nachgezogen, sodass sich diese vom Untergrund abheben. Anschließend mit Wasserfarben,

Gouachefarben o. a. Farbmateriale weiter ausgestalten. Mögliche verbale Anregungen für die Fantasie: Gestalten Sie ornamentale Teppiche oder Fabelwesen, eine Landschaft, einen wilden Garten in das Zufallsbild hinein und be- bzw. übermalen Sie die Linien und Flächen entsprechend. Bezieht man nun zusätzlich unterschiedliche Papiere wie Transparent- und Geschenkpapiere und Stoffreste ein, indem man sie aufgeklebt, kann auch das Linienspiel zur Grundlage für eine Collage werden.

Spuren hinterlassen

Sehr beliebt bei Menschen jeden Alters ist das Gestalten mit unterschiedlichen Malwerkzeugen. Hierbei werden Schwämme aller Art, Bürsten, Spachtel und Rollen, nicht nur Pinsel, angeboten. Gouache- oder Acrylfarben werden mit Tapetenkleister vermischt; das streckt die Farbe und macht sie sämiger. Auf einem dicken Blatt – hierfür eignen sich Tapetenbahnen besonders gut – werden die unterschiedlichen Malwerkzeuge nun ausprobiert. Dabei wird getupft, gerollt, gespachtelt, und was einem sonst noch so einfällt! Ziel ist es, möglichst viele unterschiedliche Spuren zu erzeugen. Diese Vorgehensweise eignet sich besonders, um ein Ge-

meinschaftsbild entstehen zu lassen. Anschließend kann jeder noch mit seinen Lieblingswerkzeugen ein eigenes Bild gestalten. In der Regel entsteht eine heitere Stimmung, denn es ist lustig und spannend, Haushaltsmaterialien in einem ganz neuen Zusammenhang einzusetzen. Vor dem Nachhausegehen kann sich jeder mithilfe eines leeren Bilderrahmens (oder Passepartouts) aus dem Gruppenbild einen Bildausschnitt auswählen, diesen ausschneiden und ebenfalls als Ergebnis mitnehmen.

Reflexion zum Schluss

Zum Schluss werden die Erfahrungen und Ideen ausgetauscht: Welche Erfahrungen machten die Eltern und auch ihre Kinder in solchen Prozessen? Was regt das künstlerische Arbeiten, in dieser Form ausgeführt, an? Wie lassen sich diese und ähnliche Techniken zu Hause umsetzen? Worauf sollte man dabei achten? Aber auch: Wie kann ich unmotivierte Kinder zum ästhetischen Gestalten ermutigen? Dass es Kinder gibt, die keine realistischen Bilder malen (oder exakt ausschneiden und vollständige Figuren zeichnen), mag manche Eltern beruhigen, oder auch, dass manche Kinder phasenweise am liebsten zur schwarzen Farbe greifen. Doch mit entsprechenden Angeboten für Eltern, können sie sich selbst mit diesen Phänomenen auseinandersetzen.

Fragen zur Mal- und Zeichenentwicklung und zur Rolle der Kreativität in der kindlichen Entwicklung werden aufgrund dieses eigenen Erlebens oft für die Eltern besser nachvollziehbar und zugänglicher. ■

Weitere Ideen für Zufallstechniken finden sich in:

Leutkart/Steiner (2017): Malen, bauen und erfinden. Ästhetische Bildung in Kindertageseinrichtungen. Dortmund: verlag modernes lernen.

sowie Impulse für die *erziehungspartnerschaftliche Zusammenarbeit mit Eltern* in:

Leutkart/Steiner (2017): Bilder in Bewegung. Ausdrucksformen ästhetischer Bildung in Kindertageseinrichtungen. Dortmund: verlag modernes lernen.

Möglich ist es auch, verschiedene Stationen aufzubauen, sodass die Eltern in Kleingruppen unterschiedliche *Zufallstechniken* ausprobieren können. Die Kita-Mitarbeiterin gibt jeweils nach etwa 20 Minuten das Signal zum Stationswechsel. Bei der anschließenden Auswertung stellt jeder das Bild seiner Lieblingstechnik vor.

ANNEMARIE STEINER

Ein Stück Poesie

Mit Kindern Mobiles gestalten

Die scheinbar schwerelosen Kunstwerke selbst zu gestalten, spricht alle Sinne an und lässt Kinder Altbekanntes neu wahrnehmen.

Über dem Kinderbett oder dem Wickeltisch angebracht, werden sie schon von den Jüngsten mit aufmerksamem Blick verfolgt: Figuren und Formen, die an dünnen Fäden hängen und bei jedem Luftzug tanzen und sich drehen.

Was macht den Reiz, das Besondere von Mobiles und Windspielen aus?

Anders als gewöhnliche Bilder oder Skulpturen sind Mobiles (wie der Name schon sagt) beweglich, sie greifen in den Raum, sind von allen Seiten wahrnehmbar. Ihr ganz eigener Charakter fasziniert durch seine scheinbare Schwerelosigkeit. Auch der Künstler Alexander Calder (1898–1976) war dieser Faszination erlegen und erschuf große, teils mechanisch betriebene Mobiles und Windspiele mit abstrakten Formen und in klaren Farben.

„Wenn alles klappt, ist ein Mobile ein Stück Poesie, das vor Lebensfreude tanzt und überrascht.“ (Alexander Calder)

Ungewöhnliche Mobiles für ungewöhnliche Orte

Mobiles nicht nur zu betrachten, sondern selbst zu gestalten, kann für Kinder zu einer spannenden, kreativen Herausforderung werden, die viele Sinne anspricht.

Im Grunde genommen kann aus fast jedem Material und mit allerlei Gegenständen ein Mobile hergestellt werden: Fundstücke aus der Natur eignen sich ebenso wie gemalte oder gebastelte Figuren aus Papier. Spielzeug, Küchenutensilien, Schuhe und Weiteres, all dies kann nebeneinander

oder untereinander an Stäben oder Ähnlichem aufgehängt werden, sodass sich die einzelnen Teile frei drehen können. Wichtig ist dabei die richtige Gewichtsverteilung, sie ermöglicht die Funktion und den schwebenden, leicht beweglichen Charakter der Gestaltung.

Je nachdem, woraus ein Mobile besteht und wie es hergestellt wird, also wie stabil und strapazierfähig, wie leicht oder wie schwer es ist, kann es an ganz unterschiedlichen Orten platziert werden. Die leichten, kleinen Papierfiguren werden vielleicht über die Heizung gehängt, sodass die aufsteigende Warmluft sie zum Tanzen bringt. Im Wald gefundene Tannenzapfen, Blätter, Ästchen sind, an einer stabilen Schnur angebracht, ein schöner Blickfang drinnen wie draußen. Das Mobile am großen Salatsieb mit

Löffeln, Gabeln und Knoblauchpresse hängt im Kochbereich und wird vielleicht nach kurzer Zeit wieder auseinandergenommen. Und wie wäre es, aus Schuhen und Mützen, die an Kleiderbügel gehängt werden, ein Mobile für die Garderobe entstehen zu lassen?

Ein ganz anderer Blickwinkel

Um Gegenstände zu einem beweglichen Mobile zusammenzufügen, müssen diese auf vielerlei Weise wahrgenommen werden: Wie schwer sind sie? Reicht ein dünner Faden oder Zwirn aus, um sie daran aufzuhängen oder braucht es eine stabile Schnur? Wie kann jedes Objekt am besten befestigt werden? Kann man ein Loch durchstechen oder kann man es um-



Foto: Annemarie Steiner

Wer will mit tanzen?

Selber machen leicht gemacht

Um ein Mobile im Gleichgewicht anzulegen, beginnt man von unten und arbeitet nach oben bis zum letzten Stab und seiner Aufhängung. Als Aufhängung eignen sich sehr gut auch Ringe aus Metall oder Holzreifen, an die allerlei angeknüpft werden kann. Damit sich die Befestigungsschnur beim Drehen im Wind nicht aufwickelt, kann ein drehbares Hakengelenk angebracht werden. Leichte Mobiles aus Papier können ganz einfach aus gezeichneten Figuren entstehen, die auf beiden Seiten bemalt und dann ausgeschnitten werden. Egal ob Fantasietiere, Blumen, Wolken und bunte Vögel oder abstrakte Zufallsformen in bunten Farben, sie alle bewegen sich leicht, wenn sie an einem einzelnen Faden hängen. In Kombination mit Faltschnitten, etwa Schiffchen, oder zusammen mit ausgeschnittenen Figuren aus Ansichtskarten, die auf der Rückseite bemalt oder beklebt werden mit Watte oder Federn, ergeben sich schon unzählige Möglichkeiten für eine poetische Gestaltung.

Mobiles aus transparentem Papier verzaubern durch ihre Wirkung, wenn das (Sonnen-)Licht hindurchscheint. Das Papier kann in Schichten übereinandergeklebt werden, dadurch entstehen leuchtende Farbmischungen. Das transparente Papier ist sehr dünn, deshalb braucht es zum Stabilisieren einen Rahmen aus Draht, Pappe, Peddigrohr.

Wenig Gewicht haben auch allerlei Verpackungsmaterialien, zum Beispiel Wellpappe, Luftpolsterfolie oder Styroporsteile, die oftmals interessant geformt sind. In kleinere Stücke zerteilt, regen diese zu fantasievoller Bemalung an. Bevor die Styroporstücke durchbohrt und an einem (Nylon-)Faden aufgehängt werden, können vielleicht noch weitere Materialien aufgeklebt oder hineingesteckt (und zusätzlich festgeklebt) werden. Perlen, Federn, kleine Holzstäbe – alles was gefällt (und hält) ist möglich!

Naturmaterialien, Fundstücke aus der Natur, haben eine ganz eigene ästhetische Wirkung. Sie bieten harmonisch aufeinander abgestimmte Naturfarbtöne und anregende Oberflächen zum Er tasten. In ihrer Handhabung erfordern sie einen entsprechenden Umgang: Manches lässt sich einfach auffädeln (Blätter) oder festbinden (Ästchen, Kiefernzapfen), doch wie durchbohren wir Rindenstücke und wie lassen sich Schneckenhäuser und Muscheln sicher befestigen?

Aus Holzresten entstehen vielleicht lustige Tiere, die an Schraubösen sicher aufgehängt werden können. Meist braucht es nicht mehr als etwas Farbe oder aufgeklebte Perlen als Augen und ein paar Federn, um zum Beispiel einen Vogel entstehen zu lassen.

Klingende Mobiles oder Windspiele sind besonders schön, wenn sie in einen Baum gehängt werden. Dazu können ungefährliche Metallteile wie Schlüssel, Schrauben und Muttern so aufgehängt werden, dass sie bei etwas Wind aneinanderstoßen. Ein ganz anderer Klang entsteht, wenn Holzstäbe oder gut durchgetrocknete Äste gegeneinanderschlagen. Sie erhalten für ihre Aufhängung am besten ein Loch (mit der Bohrmaschine) und werden – um frei schwingen zu können – ebenfalls an einer einzelnen Schnur befestigt.

wickeln? Hat es eine passende Stelle oder Öse, an der man die Schnur befestigen kann? Allein diese Überlegungen und das forschende Ausprobieren der Möglichkeiten regen Kinder an, Gegenstände auf eine neue Art wahrzunehmen, sie zu untersuchen. Anspruchsvoll wird es, wenn das Gewicht von mehreren Objekten so am Holzstab verteilt werden muss, dass dieser waagrecht hängen bleibt. Das Prinzip der (Balken-)Waage (und auch der Wippe) wird hier deutlich. Einfacher ist es, wenn der Stab oder Ast nicht an einer, sondern wenigstens an zwei Stellen befestigt wird.

Wie können Formen und Objekte gestaltet werden, sodass sie, wenn sie sich drehen, von allen Seiten ansprechend aussehen? So wird etwa der gezeichneten Prinzessin ihre Kleidung und Frisur auch auf die Rückseite gemalt.

Wenn diese Teile nun frei im Raum hängen, werden sie erneut auf besondere Weise wahrgenommen: Gibt es durchscheinende Stellen oder gar Durchbrüche? Wie wirken sie, wenn sie sich vom Sonnenlicht in den Schatten drehen, wenn sie sich zueinander hin- oder voneinander weg drehen? Es ergeben sich dabei immer andere Perspektiven und neue Zusammenhänge.

Und nicht zuletzt machen Mobiles und Windspiele das sichtbar, was wir oft nur über die Haut wahrnehmen: Luftbewegungen – vom kleinen Luftzug bis zum starken Wind.

Windspiele, also Mobiles für Draußen, müssen besonders stabil sein und sorgfältig angebracht werden. Sowohl das Material selbst als auch die Aufhängevorrichtung sollten Wind und Wetter eine Zeit lang standhalten. Dann ist es spannend zu beobachten, aus welcher Richtung der Wind kommt, wie stark er ist und wie er mit den Gestaltungen spielt. Welches Material fängt schon den kleinsten Windhauch ein? Wo im Außengelände bläst der Wind besonders stark? ■

Weitere Anregungen in:

Leutkart, Christine/Steiner, Annemarie (2017): Bilder in Bewegung. Ausdrucksformen ästhetischer Bildung in Kindertageseinrichtungen. Dortmund: verlag modernes lernen

CHRISTINE LEUTKART · ANNEMARIE STEINER

Keine Angst vor Kunst!

Künstlerisches Arbeiten in der Aus- und Fortbildung von Erzieher/innen

Die Vorbehalte sind oft groß – die Umsetzung meist lustvoll und befreiend. Wie Ihnen der Einstieg in eigenes kreatives Schaffen spielend gelingt und was die Kinder in Ihrer Einrichtung davon haben, erklären unsere Autorinnen.

Welche Fähigkeiten brauchen Erzieherinnen und Erzieher, um gestalterisch-ästhetische Prozesse bei Kindern angemessen begleiten zu können?

Im Lehrplan der Erzieher/innen-ausbildung in Baden-Württemberg wird durch den Titel des Lernfeldes *Ästhetische Erfahrungen erweitern und künstlerische Fähigkeiten entwickeln* deutlich, dass es für angehende Erzieher/innen wichtig ist, eigene ästhetische Erfahrungen zu machen und diese zu reflektieren. Außerdem ist es notwendig, künstlerische Techniken und Möglichkeiten zu erproben und sich in gestalterischen Fertigkeiten zu üben. Ästhetische Bildung geschieht in erster Linie über die Wahrnehmung mit allen Sinnen. Genauso wie Kinder Gegenstände und Material mit allen Sinnen erkunden, so kann es auch für Fachkräfte eine spannende Erfahrung sein, sich auf dieses meist lustvolle Tun einzulassen, bevor ein sachgerechter Umgang damit erlernt wird. So wird zum Beispiel mit dem großen Batzen Ton erst einmal gematscht, gespielt und frei geformt, bevor daraus Figuren und Gestaltungen entstehen, die gebrannt werden.

Grundsätzlich gilt: Wer selbst Freude am künstlerischen Arbeiten hat, der wird auch Kinder dafür begeistern und diese mit eigenen kreativen Ideen und einem wachen Interesse begleiten können.

Wovon werden künstlerisch orientierte Projekte inspiriert? Manchmal ist es ein bestimmtes Thema, das uns reizt, es gestalterisch erforschen zu wollen. Auch Impressionen aus dem täglichen

Leben, wie bei einem Spaziergang durch Stadt und Natur, die Auseinandersetzung mit Kunstwerken oder auch der spielerische Umgang mit Material können der Einstieg in das eigene künstlerische Schaffen sein. Dieses Tun kann neue Erfahrungen provozieren und Mut machen, sich in einen künstlerisch-kreativen Prozess zu begeben, dessen Ausgang ungewiss ist.

Tschüss, Befangenheit!

Kinder treten Kunst oft unbefangener gegenüber als Erwachsene, die dazu neigen, in künstlerischen Werken automatisch nach einem Sinn zu suchen. Doch gerade das Geheimnisvolle, das Uneindeutige macht ein künstlerisches Werk oft erst interessant; es löst Fragen und Fantasien in uns aus und macht uns neugierig. Wir fragen uns zum Beispiel: Wie ist das entstanden? Welches Material wurde verwendet, wie ist der Künstler vorgegangen – und warum? Was wollte er damit ausdrücken? Welche Gedanken haben wir selbst dazu?

Viele Themen finden sich hier, die Kinder inspirieren, und auch uns Erwachsene zum Staunen bringen können. Ein Kunstwerk kann man auf sich wirken lassen, die eigenen Gefühle dabei wahrnehmen und sich Geschichten dazu ausdenken.

Oftmals haben (angehende) Erzieher/innen Berührungsängste, wenn es um die Auseinandersetzung mit Kunst geht. Einstellungen wie „Mit Kunst kann ich nichts anfangen“, „Damit kenne ich mich nicht aus“ oder „Ich

bin nicht künstlerisch begabt“ hemmen den persönlichen Zugang. Doch genauso wenig, wie eine Erzieherin sich Wissenschaftlerin nennen wird, wenn sie mit Kindern forscht und experimentiert, so muss sie auch nicht selbst zur Künstlerin werden – und kann dennoch künstlerische Prozesse anregen und engagiert begleiten.

Kunst im öffentlichen Raum

Um einen eigenen positiven Zugang zu Kunst und Kunstwerken zu finden, nehmen die Fachschüler/innen sich in einem Projekt Zeit, Kunstwerke (etwa in einer Ausstellung) zu betrachten, zu analysieren, eigene Interpretationen dazu zu entwickeln, Fragen und eigene Ideen zu den Werken zu sammeln, eigene Antworten zu formulieren und/oder sie zu recherchieren, um letztendlich selbst künstlerisch tätig zu werden. Dass die Ergebnisse in eine eigene Ausstellung münden können, versteht sich von selbst.

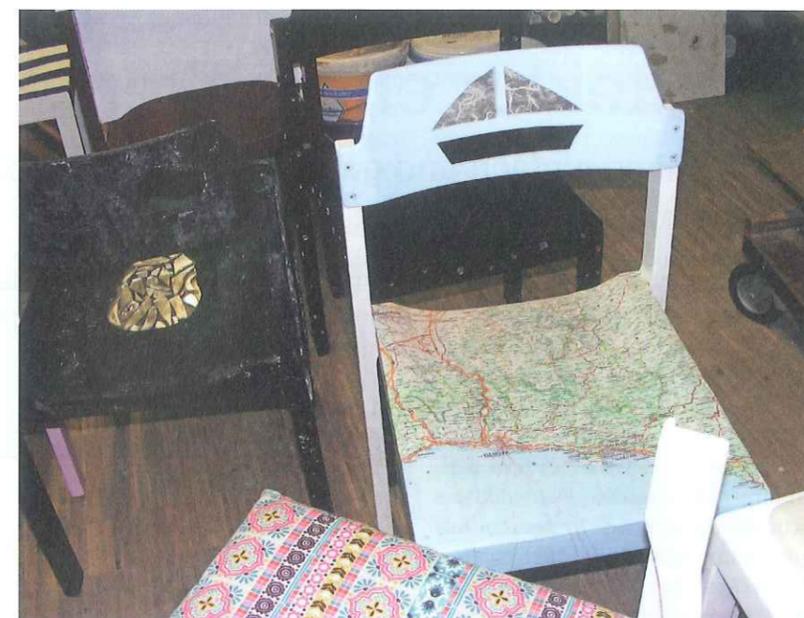
Kunst ist jedoch nicht nur im Museum und in der Galerie zu finden! Auch im Freien wie am Marktplatz oder im Park, in Gebäuden wie im Rathaus, im Schwimmbad, in Arztpraxen oder in Kirchen können Kunstwerke entdeckt werden. Oft finden wir bemalte und besprühte Unterführungen oder Hauswände, die manchmal auch tief sinnige Botschaften enthalten. Kunstwerke im öffentlichen Raum tragen, ohne dass es uns immer bewusst ist, viel zum Stadtbild bei. Sie sind nicht zufällig platziert, und oftmals treffen sie eine Aussage, die in

Verbindung zum Leben in der Stadt und zu ihrer Geschichte steht. Indem wir uns mit dem Werk beschäftigen, wird die Vergangenheit lebendig, Hinweise auf historische Geschehnisse oder Merkmale unserer Stadt werden uns deutlicher bewusst. In jeder Region gibt es künstlerisch tätige Menschen, deren Handschrift man kennt, weil ihre Plastiken an verschiedenen markanten Plätzen aufgestellt sind. Welche Ideen möchten sie uns mit ihrem Werk vermitteln? Welche Kunstwerke in unserer Stadt interessieren uns besonders? Recherchieren wir, ob und wo die Künstler leben. Warum rufen wir sie nicht an und fragen, ob wir sie besuchen und die Werkstatt oder das Atelier sehen und ihnen vielleicht bei der Arbeit zuschauen können? Um einen solchen Besuch vorzubereiten, beschäftigen wir uns mit einem oder mehreren Kunstwerken besonders gründlich und sammeln unsere Eindrücke und Fragen dazu. Der Schritt zum Selbermachen ist dann nicht mehr weit! Es ist jedoch oft nicht möglich, dasselbe Material bzw. dieselbe Technik wie der Künstler anzuwenden; in Bronze gegossene Skulpturen oder Stahlkonstruktionen können wir kaum selbst herstellen. Was tun? Das plastische Arbeiten mit Ton, Holz, Gips(-binden), Draht, Papiermaschee u. a. kann hierzu eine Alternative sein.

Stuhl-Objekte: Alte Stühle und neue Ideen

Das Erlernen von Gestaltungstechniken und der richtige Umgang mit Werkzeugen ist ein wichtiger Aspekt, um Kinder anleiten und beim Verwirklichen ihrer Gestaltungsideen unterstützen zu können. Für (angehende) Erzieher/innen ist es nicht unwesentlich, über die Beschaffenheit, die Bearbeitung und die Einsatzmöglichkeit von Werkstoffen (Papier, Holz, Ton ...) Wissen zu erwerben, und das am besten durch selbsttätiges Erleben und Tun.

Zum Gestaltungsmaterial Holz kann ein Zugang sein, dass im Wald Äste und Rindenstücke gesammelt werden. Mit diesen wird auf vielfälti-



Mein Lebensmotto-Stuhl: Beklebt, behauen, verändert – so wie es mir gefällt

ge Weise umgegangen: Sie werden nach ihrer Größe geordnet, aufgehängt, als klingende Instrumente ineinandergeschlagen, mit ihnen wird gebaut, geschnitzt, sie werden bemalt. Bei diesem spielerischen Prozess werden sowohl ästhetische Erfahrungen gemacht als auch handwerkliche Möglichkeiten erprobt. Eine größere Arbeit, die sowohl kreative Ideen, ein Gestaltungskonzept als auch sachgerechtes Einsetzen von Werkzeugen erfordert, könnte in der Ausbildung der nächste Schritt sein.

Als an unserer Fachschule die alten Holzstühle aus den Klassenräumen ersetzt wurden, nahmen wir dies zum Anlass, dass jede Schülerin (zufälligerweise war dies eine reine Frauengruppe) einen dieser alten Stühle zu einem eigenen Motto oder (Lebens-)Thema gestaltete. Es gab zwei Bedingungen: Der Stuhl sollte nicht nur bemalt, sondern auch richtig bearbeitet werden, und er sollte am Ende noch als Sitzmöbel nutzbar sein.

Die Schülerinnen erwarben bei dieser Arbeit Erfahrung im sicheren Umgang mit Werkzeugen zur Holzbearbeitung und erfuhren unterschiedlichen Herangehensweisen, die zur Entstehung von 20 originellen Stuhl-Objekten führten. Auch die Verknüpfungen zu Kunst (Skulpturen, Monta-

gen) und zu Themen wie Upcycling sowie das Erleben des kreativen Prozesses machten dieses Unterrichtsprojekt zu einer bedeutsamen Erfahrung für die pädagogische Arbeit. ■

Weiterführende Literatur:

Leutkart, Christine/Steiner, Annemarie (2017): *Bilder in Bewegung. Ausdrucksformen ästhetischer Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Dortmund: verlag modernes lernen. Kapitel: „Kunst erleben“.

CLAUDIA FREY

Architektur entdecken

„Gar nicht so einfach und ganz schön anstrengend“

Um Kinder zur Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Architekturstilen anzuregen, besucht die Ausflugsgruppe der Kita Rieselfeld regelmäßig das Freiburger Münster.

Ausgestattet mit Zeichenbrett oder Fotoapparaten halten die Kinder ihre individuellen Eindrücke vom Freiburger Münster fest. Der bauhistorische Kontrast zwischen dem mittelalterlichen Münster und dem modernen Stadtteil, in dem die Kinder wohnen, könnte kaum größer sein. Meist bringen die Mädchen und Jungen Überraschendes und Erstaunliches von ihren Stadterkundungen mit, und der Begriff alt formt sich für sie in einer neuen Dimension. Die anschließende Ausstellung, mit kommentierten Wer-

ken, laden Daheimgebliebene, Eltern und Besucher zum Dialog ein.

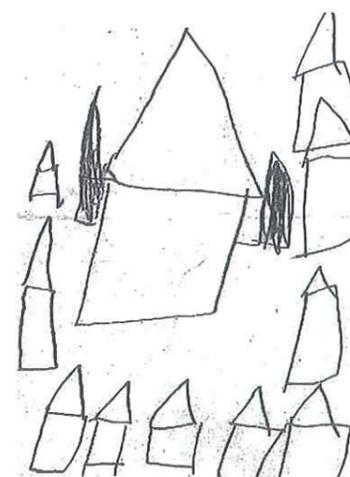
Leon und sein Freund Benno entdecken das Freiburger Münster

In zentraler Lage im Eingangsbereich der Kita lädt eine Sitzbank dazu ein, in Ruhe die Ausflugsdokumentationen zu betrachten. Einige Mädchen und Jungen haben nach dem Münsterbesuch Zeichnungen angefertigt. Eine Fotografie des Freiburger Münsters weckt die Aufmerksamkeit von Benno und Leon. Sie vergleichen die Fotografie und die Werke der Kinder, und kommen mit ihrer Erzieherin darüber ins Fachsimpeln. Von der maßstabgerechten Abbildung des Freiburger Münsters sind sie fasziniert, was uns nicht weiter wundert, da die beiden mit großer Leidenschaft täglich im Bauzimmer tätig sind und sich intensiv mit dreidimensionalen Konstruktionen beschäftigen. Auch die Zeichnungen der Kinder üben ihre Faszination auf sie aus. Beide verhandeln nun darüber, wie man eine Münsterzeichnung anfertigen könnte. Benno berichtet davon, dass zum Häuserbauen Pläne gehören und er im Bauzimmer welche gesehen hat. Das nimmt die Erzieherin zum Anlass, beide zum Zeichnen zu ermuntern. Klemmbretter und besondere Stifte sind schnell besorgt. Gemeinsam gehen Benno und Leon ans Werk. „Gar nicht so einfach und ganz schön anstrengend“, stellt Benno fest. Bauen mit Klötzen finden beide leichter als Zeichnen – kein Wunder, das üben sie auch jeden Tag. Dass jedoch Architekten vor dem Bauen zeichnen, hat für

die beiden Jungen eine ganz neue Bedeutung bekommen.

Leon stellt fest, dass es gar nicht so einfach ist, eine Zeichnung nach seinen Vorstellungen anzufertigen. Er lässt sich aber nicht entmutigen und hat eine gute Idee: „Oder wir malen einfach Gedanken.“ So entstehen erste Gedankenskizzen, die zum gemeinsamen Dialog genutzt werden.

In Leons Gedankenskizze meint man Bauwerke aus seiner Umgebung oder die er schon mal gebaut hat, zu erkennen. Für weitere Zeichnungen



Eine Gedankenskizze von Leon

sind die beiden erst mal nicht mehr zu gewinnen. „Viel zu anstrengend!“, meint Benno. Dafür entstehen im Bauzimmer unter Federführung von Benno und Leon in den nächsten Tagen Bauwerke, die sich in die Höhe schrauben und dem Freiburger Münsterurm ähneln.

Neue Inspirationen

Eine Woche später erweitert sich die Ausstellung im Flur. Nach einem Besuch des Münstersturms, treffen sich die Hortkinder mit Hannes, einem 11-jährigen leidenschaftlichen Zeichner, zu einem Zeichenworkshop. Benno und Leon werden von der Horterzieherin zum Workshop eingeladen, damit sie ihr Interesse mit anderen Experten weiterverfolgen können und neue Anregungen erhalten. Als jüngste Besucher nehmen sie die Rolle der schüchternen Beobachter ein und sind am Ende fasziniert von der Vielfalt der Bilder, die nun die Ausstellung bereichern. Es entstehen sehr vielfältige Zeichnungen und Bilder. Jedes Bild hat seine eigene Note: Schwarz-Weiß-Zeichnungen werden koloriert, Rosettenfenster oder die langen Treppen und schweren Glocken stehen im Mittelpunkt. Voller Schaffensdrang und unter Anleitung von Hannes wagen sich Leon und Benno nach dem Workshop noch einmal an ihr Vorhaben, das Freiburger Münster zu zeichnen. Mit ganz eigenen Markenzeichen ver-

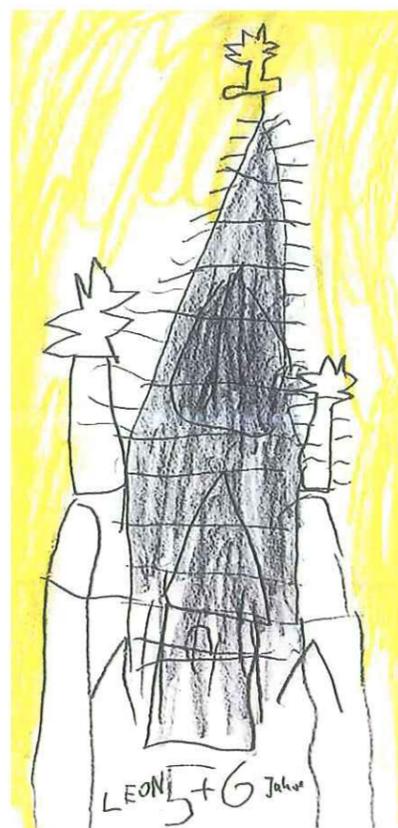
sehen präsentieren die Beiden im Anschluss ganz stolz ihre Werke.

Nun will auch Leon, der bisher nur ungern an Ausflügen teilgenommen hat, unbedingt gemeinsam mit seinen Freunden zum Freiburger Münster. Vor Ort sind alle von der Höhe des Münsters beeindruckt. Gemeinsam mit seinem Freund Benno fühlt sich Leon sicher und weiß einiges über das alte Bauwerk zu berichten. Besonders angetan sind die Mädchen und Jungen vom Münstermarkt, der mit seiner Vielfalt an Gerüchen und Farben für sinnliche Erlebnisse sorgt. Mit einigen leckeren Kostproben und Vor-Ort-Skizzen wird der Heimweg wieder angetreten.

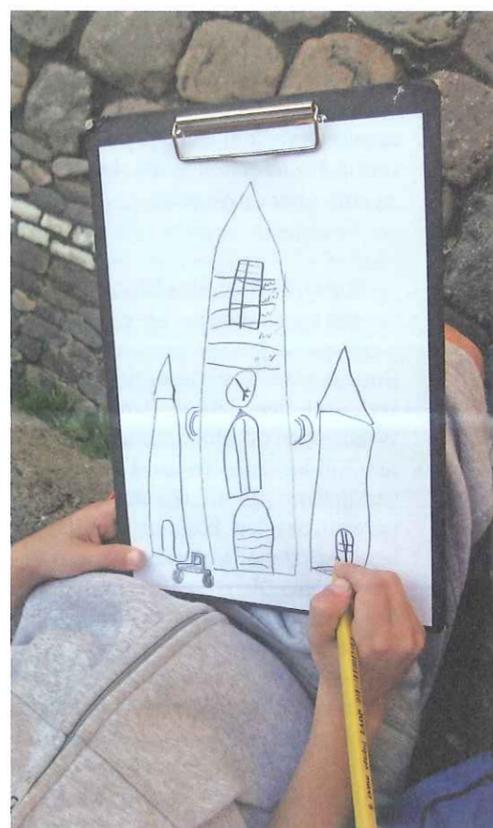
Prozess der Ko-Konstruktion

Benno und Leon ergänzen sich in vielerlei Hinsicht als Ko-Konstrukteure. Sie unterstützen sich gegenseitig. Wo der eine nicht weiter weiß, hilft der andere mit Zuspruch, neuen Ideen

und etwas Mut weiter. Sie lernen voneinander und entwickeln ihre Ideen immer weiter. Ihre gedachten Werke spinnen sie im Dialog fort und formen sie in Konstruktionen auf dem Bautepich. Die Inspiration und Unterstützung durch ältere Hortkinder ermöglicht ihnen eine Erweiterung ihrer Kompetenzen. So wagen sie sich an Dinge, die ihnen bislang nicht so leichtgefallen sind. Mit dem Zeichnen versuchen sie sich nun auch im zweidimensionalen Ausdruck, der ihren inneren Bildern neue Gestalt gibt. Der gemeinsame Dialog mit anderen Kindern und interessierten Erwachsenen ermöglichte es Benno und Leon, neue Bedeutungszusammenhänge zu konstruieren. Zeit und Ruhe, feinfühligere Anregungen sowie angemessene Herausforderungen durch Erwachsene und Kinder waren in diesem Beispiel Voraussetzung dafür, dass ein kreativer Bildungsprozess und ein erkenntnisreiches Projekt entstehen konnten. Als begleitende Beobachterin bedanke ich mich bei allen Teilnehmenden. ■



Handsignierte Zeichnung von Leon



Das Freiburger Münster



Die Höhe des Freiburger Münsters beeindruckt schwer.

HANNAH DAMM

Kunst kitzelt Kinder

Kitas sind in der Kunsthalle Bremen willkommen!

Was macht eigentlich jemand, der Kunst im Museum vermittelt, und was kann er gerade Kita-Kindern anbieten? Hannah Damm arbeitet als Kunstvermittlerin und kennt die Antworten. „Wenn mich jemand fragt, ob ein Museumsbesuch überhaupt schon was für Kita-Kinder ist, dann antworte ich voller Überzeugung mit Ja!“

Es gibt kein Werk, das automatisch langweilig oder spannend ist – das Wichtige ist die Ansprache an die Kinder und das Heranführen mithilfe didaktischer Mittel. Doch damit das klappt, bedarf es guter Vorbereitung und eines hohen Maßes an Flexibilität.

Schade ist es dennoch, dass Museen immer noch mit einem eingestauten Bild von Kunst und Kultur zu kämpfen haben. Denn Museen sind Orte des lebenslangen Lernens, für alle Altersgruppen. Die Abteilung Bildung und Vermittlung ist daher ele-

mentarer Bestandteil der besucherorientierten Arbeit im Museum, denn sie organisiert bedürfnisspezifische Angebote für diverse Zielgruppen.

In der Bremer Kunsthalle arbeiten Museumspädagog(inn)en, man könnte auch sagen Kunstvermittler/innen, deshalb können hier Kinder begleitet werden. Unsere Aufgabe ist es, Kurse, Führungen und Workshops vorzubereiten, die sich auf die Werke der ständigen Sammlung beziehen oder auf die jährlichen Sonderausstellungen. Wenn ein neues Format entwickelt wird, befassen wir uns mit folgenden Fragen: Wie erleben Kinder Kunst und über welche Zugänge verfügen sie? Wie kann man sie von museumspädagogischer Seite unterstützen? Inhalte und Vermittlung sind für uns untrennbar und oftmals bringen die Kinder ihre ganz eigenen Themen mit ein. Unser Ziel ist es, eine Schnittstelle zwischen der Lebenswelt der Kinder und dem Museum zu ermöglichen.

Die dialogische Grundhaltung

Daher bilden die Dialoge mit den Kindern über die Kunsthalle oder kunstimmanente Themen den Hauptteil der Führungen. Gerade hier ist es wichtig, ihnen Zeit zu geben, ihre Gedanken und Gefühle zu formulieren und diese ernst zu nehmen. Sie sollen die Chance haben, sich den Werken selbstständig zu nähern, sie mit den Augen zu erforschen und anschließend ihre Impressionen in eigenen gestalterischen Arbeiten fortzuführen.

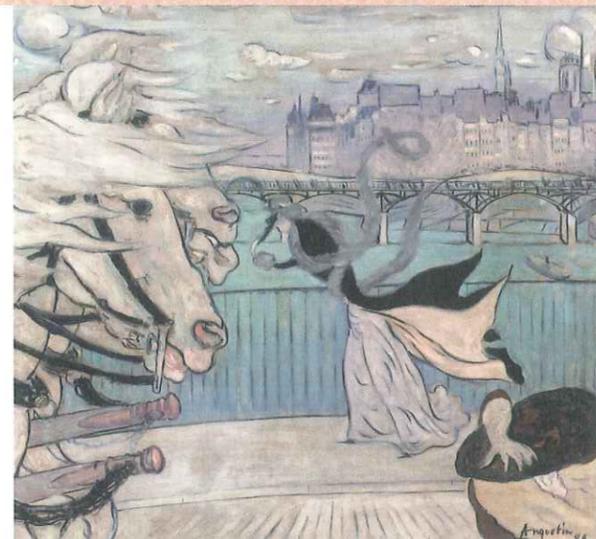
Die Zeit vor den Originalen wird von den Kindern oft als intensiv erlebt, denn die großen Räume und Werke strahlen eine besondere Atmosphäre aus. Eine Führung mit interaktivem Element dauert 90 Minuten, die zweite Halbzeit findet im Atelier statt. Die interaktive Praxis schließt inhaltlich immer an die vorangegangene Führung an. Hier besteht die Möglichkeit, Besprochenes, Erlebtes und Gesehenes durch künstlerisches Gestalten zu verarbeiten und die eigene Kreativität weiterzuentwickeln.

Von allen Sinnen

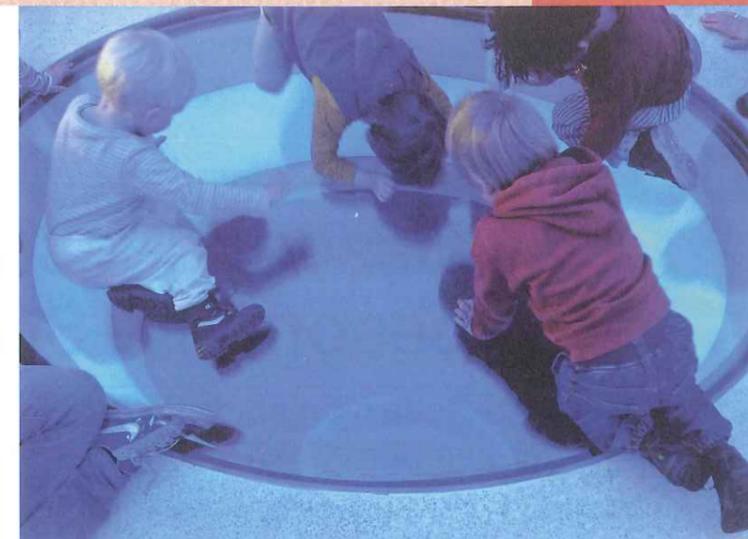
Ein schönes Beispiel interaktiver Museumspraxis der Kunsthalle Bremen ist das Format „Kunst kitzelt Kinder – von allen Sinnen“. Unter anderem durch die Förderung der Robert-Bosch-Stiftung können zweimal im Jahr jeweils zehn Kita-Gruppen teilnehmen. Eine Gruppe mit acht bis zwölf Kindern beschäftigt sich in drei aufeinanderfolgenden 90-minütigen Terminen mit figurativer und abstrakter Kunst.

Das Kunstmuseum – ein besonderer Ort

Beim ersten Besuch lernen die Kinder die Kunsthalle und zwei Kunstvermittler/innen kennen. Ziel ist, dass die Kinder sich das Museum als Erfahrungsraum zu eigen machen und da-



In Anquetins Bild „Der Windstoß auf der Seine-Brücke“ (1889) sehen wir Geräusche!



Kinder erleben ungegenständliche Kunst in der Kunsthalle Bremen. Hier: James Turrells, Installation: „Above – Between – Below“²

rin orientieren können. Daher werden hier auch das Gebäude selbst, die großen Treppen, die sprechenden Aufzüge und der Kassenbereich mit eingebunden. Es werden wenige, ausgewählte Werke ausführlich besprochen. In dem Bild „Windstoß auf der Seine-Brücke“ (1889, von L. Anquetin, siehe Foto 2) hören wir den Wind pfeifen, die Pferdehufe klappern, die Kirchturmglöckchen läuten, den Dampf tufen. Jedes Geräusch wird mit unserem eigenen Körper erzeugt und wir werden richtig laut.

Denn Kunst hängt nicht immer an der Wand – sie kann auch begehbar sein. Die Kinder staunen und sind von dem Farbspiel fasziniert. In einer spielerischen Bewegungseinheit tanzen wir Farbe, bevor es ans eigene Gestalten geht. Von zentraler Größe bei dieser Einheit ist das Arbeiten vor den Originalen. Auf langen Malervliesbändern auf dem Boden können die Kinder vor dem besprochenen Werk kreativ werden, Papier reißen, zerknüllen und kleben.

Das Museum kommt in die Kita

Beim zweiten Besuch sind wir als Team in der Kita. Wir bringen alle benötigten Materialien mit: Stifte, Papier, Scheren und Kleber.

Nachdem wir die mitgebrachten Postkarten der besprochenen Werke auf die Papierkunsthalle aufgeklebt haben, kann die eigene Mini-Kunsthalle den anderen Kindern gezeigt und mit ihnen bespielt werden.

Mit Eltern oder Großeltern nochmal ins Museum

Das dritte Treffen findet im Museum mit Familienangehörigen statt, die aktiv eingebunden werden. Die Kinder erklären den Erwachsenen die Regeln, kennen die Wege. Wir erleben bereits bekannte Werke und auch neue, und wiederholen einige der Methoden, bei denen Kinder mit Begeisterung mitmachen. Schnell ist der Stolz der Kinder zu spüren, denn sie kennen sich jetzt aus und können Experten sein.

Meine Empfehlungen für das Betrachten von Kunst mit Kindern

Für einen Besuch im Museum sind kunsthistorische Kenntnisse nachrangig. Es geht vielmehr darum, die Wahrnehmung zu schulen, sich Zeit für das Betrachten zu nehmen und die eigene Fantasie und Kreativität anzuregen. Dafür braucht es nicht viel Vorbereitung. Kinder lassen sich begeistern, weil es ihnen nicht schwerfällt, eigene Assoziationen mit der Kunst zu verbinden. Auch das Nichtgefallen eines Werkes ist positiv, denn das ist ebenfalls eine sinnliche Wahrnehmung, an die man anknüpfen kann. In einer Führung können die Erzieher/innen sich im Hintergrund halten und haben die Chance, ihre Gruppe aus einer neuen Perspektive zu sehen. Bei den Praxiseinheiten ist zwar das Material vorgegeben, aber niemals das Ergebnis! Die Werke wer-

den von uns nicht beurteilt, es geht um den Prozess und die Erfahrung, die die Kinder machen. ■

Anmerkungen

- 1 Kunsthalle Bremen – Der Kunstverein in Bremen/Foto: Lars Lohrisch
- 2 © James Turrell/ Foto: Kunsthalle Bremen



Eine Papierkunsthalle erinnert mit verschiedenen Porträts an den ersten Besuch.



Handpuppen sind hilfreich, um Kunstwerke für Kinder lebendig werden zu lassen

Fotos: Hannah Damm

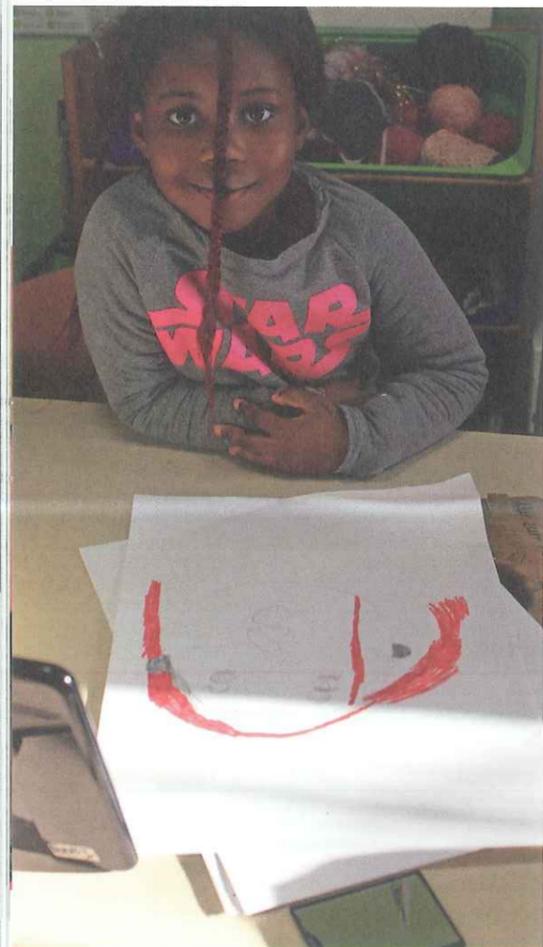
KATHRIN HILDEBRAND · MARTINA TESCHNER

Das Besondere sehen – das besondere Sehen

Die TPS-Redaktion entdeckt im Hort Hemshof in Ludwigshafen, wie Kinder beim Zeichnen sich selbst, die anderen und die Welt entdecken.

Monika von der Heyden, die Leiterin, hat hier mit ihren Kolleginnen eine Werkstatt eingerichtet. Kunstbücher und Projektdokumentationen sind in den Regalen. Rundherum sind an den Wänden Bilder und Fotos zu sehen. Es wirkt etwas unruhig und voll, aber auch inspirierend und lebendig. Die Kinder finden schnell in ihre Tätigkeiten. Hier lässt ein Grüppchen eine Landschaft im

Bauzimmer entstehen, dort hört jemand Musik auf einem Sofa und schreibt dabei ins Tagebuch. Zwei Mädchen erfinden ein Rollenspiel mit kleinen Tierchen, drei andere basteln Tänzerinnen oder Prinzessinnen. Es entsteht eine konzentrierte Atmosphäre, jedes Kind scheint seinen Interessen nachgehen zu können und spielt und arbeitet ganz vertieft.



Jade nimmt sich Zeit zum Zeichnen.

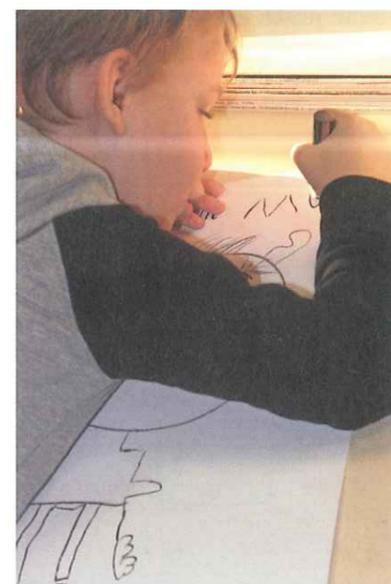
Jade nimmt sich einen aufstellbaren Spiegel, sie positioniert ihn so vor sich auf dem Tisch, dass sie ihr Gesicht gut sehen kann. Sie beginnt damit, auf ihrem Papier einen ovalen Kopfriss zu zeichnen. Ihr Blick geht wieder zum Spiegelbild. Als Nächstes entsteht ihr langer dünner Zopf. Er ist charakteristisch für Jade – wir sehen kein anderes Kind, das so frisiert ist. Nimmt sie dies deshalb etwas Besonderes, Persönliches wahr? Trägt sie den Zopf, um sich zu einer anderen Gruppe zugehörig zu zeigen? Sie betrachtet sich sehr aufmerksam und bemüht sich um gut erkennbare Details.

teristisch für Jade – wir sehen kein anderes Kind, das so frisiert ist. Nimmt sie dies deshalb etwas Besonderes, Persönliches wahr? Trägt sie den Zopf, um sich zu einer anderen Gruppe zugehörig zu zeigen? Sie betrachtet sich sehr aufmerksam und bemüht sich um gut erkennbare Details.

Meine Kollegin kommt herein, Jade schaut uns an. „Ihr seht ja ganz gleich aus!“ sagt sie. Ich bin irritiert. Sehen wir nicht völlig verschieden aus? Unterschiedliche Frisuren, unterschiedliche Haarfarben, unterschiedliches Alter? Auf meine Frage sagt sie: „Ihr habt ja die gleiche Farbe!“ Wir halten unsere Hände nebeneinander, Frau von der Heyden und Jade und auch andere Kinder, die gerade in der Nähe sind. „Manche sind heller, manche sind dunkler. Ein bisschen gelblicher, rötler.“ Jade geht zurück und setzt ihre Zeichnung fort.

Was ist Jade ins Auge gesprungen? Beschäftigt sie ihre Hautfarbe? Oder dass es darin kaum Unterschiede bei den meisten Menschen gibt, die ihr außerhalb der Familie begegnen?

Jamie kommt vom Bauen und entdeckt staunend, was Jade versucht.



Fotos: Kathrin Hildebrand

„Hast du das auch schon mal probiert?“, frage ich. „Nein“, sagt er, „ich male mehr so Lego-Männchen.“ Und er malt mit dem Finger in der Luft lauter rechtwinklige Figuren. „Aber wenn du in den Spiegel schaust, siehst du doch kein Lego-Männchen?“ Jamie nimmt den Impuls auf, sucht sich einen Spiegel und beginnt ein Selbstporträt. Auch er beginnt mit einer Kopfkontur, die deutlich kantiger ausfällt als in Jades Porträt. Die

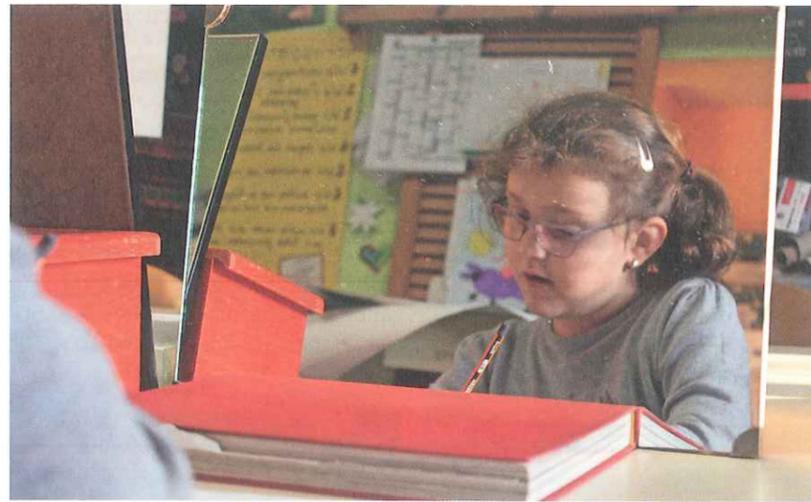
Lego-Männchen-Zeichnungen scheinen ihm noch als Bild im Kopf – oder liegen sie einfach geübt in seiner Hand? Aber auch Jamie schaut ganz konzentriert in den Spiegel. Er macht ganz neue Entdeckungen. Im Spiegel sieht er Ohren, die er nun in seiner Zeichnung platzieren muss. Wo gehören denn die Ohren hin? Sein Selbstbild hat nur wenige Haare, bevor er entdeckt, dass es auf seinem eigenen Kopf mehr sind.



Jamie entdeckt seine für ihn sonst unsichtbaren Ohren.



Auch Dina nimmt die Idee auf, nachdem sie Jade über die Schulter geschaut hat. Sie fängt mit Schwung an, ist dann aber ganz unglücklich über ihre Brille. Soll sie sich nicht einfach ohne Brille malen? Aber ist sie das denn dann wirklich? Sie lässt sich ermuntern, die Hürde anzugehen. Sie gibt sich viel Mühe mit der Brille – wo genau sitzt sie in ihrem Gesicht? Frau von der Heyden kann helfen. Sie führt Dinas Blick, indem sie auf dem Gesicht zeigt, wo Dina die Brille hat. „Hier über der Nase, schau, da ist ein gerader Bügel.“ Dann zeichnet sie auf Dinas Bild einen zarten Strich oberhalb der Nase. Dina nickt. Jetzt kann sie wieder weiter.



Dinas Brille sitzt auf der Nase. Auf der Zeichnung sucht sie die passende Stelle.



Die Kinder hängen ihre Porträts im Nachbarraum an die Pinnwand. Wieder nehmen andere Kinder wahr, was da geschehen ist. Jedes Porträt zeigt tatsächlich treffende Eigenarten von Jade, Jamie und Dina. Die anderen erkennen, dass die drei sich selbst dargestellt haben, und sind davon fasziniert. Bestimmt werden in den nächsten Wochen noch mehr Selbstporträts entstehen. Dabei werden sie von den Pädagoginnen des Hortes einfühlsam unterstützt, die auch immer für neue Anregungen sorgen. Zum Beispiel mit der Fotokette im Treppenhaus, auf die Kinder beiläufig die Fotos entdecken, die sie gerade jetzt ansprechen. Dann kommen sie wieder mit neuen Ideen ins Atelier! ■



Fotos: Kathrin Hildebrand

Ein neues Gesicht bei der BETA



Martina Letzner beginnt als Geschäftsführerin

Zum 1. Februar 2018 tritt Frau Martina Letzner ihre Tätigkeit als Geschäftsführerin der Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder (BETA) an.

Die 47-jährige Diplom-Psychologin stammt aus der Prignitz und arbeitete vor ihrem Studium als Erzieherin im ambulanten sowie stationären Bereich der Jugendhilfe.

Im Anschluss daran war sie langjährig in den Bereichen Fortbildung und Qualitätsentwicklung für Kindertagesstätten sowie als Leitung eines Kita-Trägers tätig.



TPS Leben, Lernen
und Arbeiten
in der Kita
Theorie und Praxis der Sozialpädagogik

Einladung zur Leser/innenrunde

Liebe Leser und Leserinnen,

sind Sie neugierig, wer die TPS-Macherinnen sind? Ob Ihnen die TPS seit Jahren vertraut ist, ob Sie erst seit Kurzem unsere Fachzeitschrift kennen, egal zu welcher Gruppe Sie gehören: Wir möchten Sie gern kennenlernen und laden Sie ein, uns in Stuttgart zu treffen!

22. März 2018 von 17 bis 19.30 Uhr
Klett-Areal
Rotebühlstr. 77
70178 Stuttgart

Herzliche Grüße
Ihr Redaktionsteam Martina Teschner und Kathrin Hildebrand

Bitte melden Sie sich bis zum 8. März 2018 per E-Mail an, Stichwort Leser/innenrunde; die Platzzahl ist begrenzt.
TPS-Redaktion | tps-redaktion@klett-kita.de | Telefon: 07 11/66 72 58 14 oder -15

JENS KRABEL · SANDRA SCHULTE

Qualität in Gefahr?

Bedeutung, Potenziale und Risiken der vergüteten berufsbegleitenden Erzieher/innenausbildung

Es gibt inzwischen viele Wege, den Abschluss „Staatlich anerkannte Erzieherin“ oder „Staatlich anerkannter Erzieher“ zu erreichen. Chancen und Risiken zeigt unser Autorenteam von der Koordinationsstelle Chance Quereinstieg/Männer in Kitas (Berlin).

Angesichts des prognostizierten Fachkräftebedarfs an Erzieher/innen wird in Fachdiskussionen vergüteten berufsbegleitenden Ausbildungen eine wichtige Bedeutung zugemessen, unter anderem, weil in ihnen ein Potenzial zur Gewinnung zukünftiger Fachkräfte gesehen wird. Dies hebt auch die Bund-Länder-Arbeitsgruppe „Frühe Bildung“ hervor, die in ihrem Zwischenbericht den Ausbau dieser Ausbildungsformen als ein Handlungsfeld zur Qualitätsweiterentwicklung der Frühen Bildung beschreibt und in einem zukünftigen Qualitätsentwicklungsgesetz berücksichtigt haben möchte (siehe BMFSFJ/JFMK 2016, Handlungsfeld 4 „Qualifizierte Fachkräfte“, S. 29).

Auch aus gleichstellungspolitischer Perspektive ist das Interesse an vergüteten Ausbildungsformen groß. So schreibt beispielsweise Welskop-Deffaa, Vorstandsvorsitzende der Caritas: „Wir kommen aus einer Welt, in der Ausbildung in ‚Männerberufen‘ dual und bezahlt, Ausbildung in ‚Frauenberufen‘ schulisch und unbezahlt war. Es wird höchste Zeit, diese Zweiteilung zu

Vergütete Ausbildungsformen sind in den Bundesländern unter den Bezeichnungen **berufsbegleitende Ausbildung, praxisintegrierte Ausbildung (PIA)** oder auch **Teilzeitausbildung** bekannt. In diesen Ausbildungsformen arbeiten Fachschüler/innen neben ihrem schulischen Unterricht in der Regel in einer sozialpädagogischen Einrichtung und erhalten dafür eine (Ausbildungs-) Vergütung. Laut Angaben der Landesämter für Statistik absolvierten im Schuljahr 2015/16 insgesamt 12 Prozent der Fachschüler/innen eine (berufsbegleitende) Teilzeit- und 6,9 Prozent eine praxisintegrierte Ausbildung. Innerhalb von fünf Jahren hat sich der Anteil der Fachschüler/innen, die eine vergütete Erzieher/innenausbildung absolvieren, mehr als verdoppelt (vgl. Koordinationsstelle 2017, S. 34).

beenden (...).“ (Koordinationsstelle „Chance Quereinstieg/Männer in Kitas 2016“) Aus diesem Grund empfiehlt auch die Sachverständigenkommission des Gutachtens für den zweiten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung 2017 die existenzsichernde Vergütung der Erzieher/innenausbildung anzugehen.

Das Potenzial – Gewinnung von weiteren Personengruppen für den Erzieher/innenberuf

Vergütete berufsbegleitende Ausbildungsgänge wurden bisher nur selten systematisch evaluiert. Die wenigen Studien und Erfahrungsberichte hierzu machen jedoch deutlich: Fachfremde und -nahe Quereinsteiger/innen, Männer und Personen mit Migrationshintergrund sind dort stärker vertreten als in den vollzeitschulischen Ausbildungsgängen. Seit 2014 bietet die Koordinationsstelle am Quereinstieg in den Erzieher/innenberuf Interessierten eine telefonische Beratung an. Die Erfahrungen dort deuten darauf hin, dass die Vergütung ein wichtiger Attraktivitätsfaktor ist, der die Entscheidung zur Aufnahme einer Erzieher/innenausbildung bei lebens- und berufserfahrenen Quereinsteigerinteressierten wesentlich beeinflusst. „Man müsste verrückt sein, diese Ausbildung in meinem Alter und mit meinen Verpflichtungen ohne Vergütung zu machen. Nach drei Jahren wäre man sonst doch hoch verschuldet“, so begründet ein Berufswechsler seine Entscheidung für ein vergütetes Ausbildungsmodell. Der zweite baden-württembergische Evaluationsbericht zur praxisintegrierten Ausbildung hebt hervor, dass der Männeranteil in der praxisintegrierten Ausbildung im Schuljahr 2014/15 mit ca. 15 Prozent um fünf Prozentpunkte höher lag als in der herkömmlichen Erzieher/innenausbildung (MKJS B-W, 2016, S. 3). In den von Kratz und Stadler untersuchten Ausbildungsgängen lag der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund in den berufsbegleitenden Teilzeitausbildungen mit 12 Prozent doppelt so hoch wie bei den vollzeitschulischen Ausbildungsgängen.



Ausbildung, die vergütet wird, macht Freude.

In den Teilzeitausbildungen fanden sich zudem mehr Fachschüler/innen, die vor der Ausbildung schon eine Erstausbildung bzw. ein Studium abgeschlossen hatten. Kratz und Stadler schlussfolgern: „Den berufsbegleitenden Teilzeitausbildungen ist es damit gelungen, Menschen mit vielfältigen schulischen, beruflichen und kulturellen Hintergründen anzusprechen.“ (Kratz/Stadler 2016, S. 63)

Zum jetzigen Erkenntnisstand lässt sich sagen, dass Kita-Teams durch berufsbegleitende Ausbildungsgänge multiprofessioneller und heterogener werden. Dies ist zu begrüßen, denn sie können vielfältigere biografische und berufliche Erfahrungen sowie Kompetenzen einbringen und damit zu einer größeren Angebotsvielfalt beitragen. Für die Bund-Länderarbeitsgruppe „Frühe Bildung“ geht mit heterogenen und multiprofessionellen Teams eine Weiterentwicklung pädagogischer Qualität einher (vgl. BMFSFJ/JFMK 2016, S. 30).

Risiko: Multiprofessionelle und diverse Teams sind keine Selbstläufer

Einige Studien verweisen darauf, dass multiprofessionelle bzw. heterogene Teams allerdings nicht ohne Weiteres eine Bereicherung für die pädagogische Arbeit sind. Neue Fachkräfte mit ihren jeweiligen Spezialkompetenzen können Teams bereichern und zur Weiterentwicklung der Prozessqualität beitragen, wenn sie ihre Potenziale abrufen können.

Dies geschieht jedoch nicht automatisch, sondern es bedarf „eine[r] hohe[n] Kommunikationskultur und Fehlerfreundlichkeit [...], die Ängste und Unsicherheiten der neuen Fachkräfte verringern hilft“ (Weltzien et al. 2016, S. 346).

Ähnliche Anforderungen stellen sich auch den Teams, die mit vergüteten Ausbildungsmodellen männliche Fachkräfte oder Menschen mit Migrationshintergrund gewinnen wollen. Die sogenannte Tandem-Studie zu professionellem Erziehungsverhalten von Frauen und Männern bzw. die Erfahrungen mit dem Bundesmodellprogramm „MEHR Männer in Kitas“ zeigen, dass sich heterogene – in diesem Fall *geschlechterheterogene* – Teams „positiv auf die Vielfalt der Lernangebote in Kindertageseinrichtungen auswirken [können]“ (vgl. Brandes et al. 2016). Gleichzeitig stehen geschlechterheterogene Teams vor besonderen Anforderungen, wie zum Beispiel, eigene Geschlechterbilder, Haltungen oder geschlechtsbezogene Teamdynamiken zu reflektieren und zu bearbeiten. Geschieht dies nicht, kann sich das negativ auf die Arbeitsbeziehungen und die pädagogische Arbeit auswirken.

Risiko: Breitbandausbildung wird Schmalspurausbildung

Die Zunahme an vergüteten berufsbegleitenden bzw. praxisintegrierten Ausbildungsplätzen zeigt, dass die Bundesländer die Bedeutung erkannt haben, die die-

„Man müsste verrückt sein, diese Ausbildung in meinem Alter und mit meinen Verpflichtungen ohne Vergütung zu machen. Nach drei Jahren wäre man sonst doch hoch verschuldet.“

se Ausbildungsformen für die Fachkräftegewinnung spielen können. Allerdings sind in letzter Zeit in einigen Bundesländern auch vergütete Ausbildungsmodelle entstanden, deren Abschlüsse nicht in eine staatliche Anerkennung als Erzieher oder Erzieherin münden. Diese Ausbildungsformen qualifizieren nur für eine Arbeit in Kindertageseinrichtungen im jeweiligen Bundesland. Hierzu gehören die Ausbildung zur „Fachkraft für Kindertagesstätten“ in Sachsen-Anhalt und die Ausbildung zum/zur „Staatlich anerkannten Erzieher/Erzieherin für 0- bis 10-Jährige“ in Mecklenburg-Vorpommern. Die ersten Auszubildenden haben in diesen Bundesländern mittlerweile ihre Ausbildung begonnen, allerdings ist bisher nicht geklärt, ob andere Bundesländer den Abschluss anerkennen werden, bzw. ob diese Fachkräfte im Verlauf ihres Berufslebens noch nachträglich eine staatliche Anerkennung als Erzieher oder Erzieherin erwerben können. Brandenburg bietet bereits seit 2005 eine zweijährige Qualifizierungsmaßnahme an, die zwar geeignete pädagogische Fachkräfte für Brandenburger Kindertageseinrichtungen hervorbringt. In anderen Bundesländern können Personen, die diese Qualifizierung durchlaufen haben, jedoch nicht arbeiten, da die Länder diese nicht anerkennen. Es wird sich zeigen, ob sich diese Formen der Ausbildung weiter durchsetzen werden und welche Dynamiken dadurch in den Teams entstehen. Ein weiteres Risiko solcher Ausbildungsgänge besteht darin, dass die neuen Fachkräfte für Kindertageseinrichtungen perspektivisch ein niedrigeres Gehalt bekommen, da sie im Vergleich zu staatlich anerkannten Erzieher/innen geringer qualifiziert sind.

„Vieles, was wir in der Schule machen, kann ich auch in der Praxis reflektieren. Dann fällt mir das Lernen auch leichter.“

Risiko: Anrechnung der Fachschüler/innen auf den Personalschlüssel

Die Mehrheit der Bundesländer ermöglicht den Einrichtungsträgern, berufsbegleitende Fachschüler/innen, die keine einschlägige Berufsausbildung haben, auf den Personalschlüssel anzurechnen. Die Einrichtungen haben dadurch die Möglichkeit, den Fachschüler/innen ein (Ausbildungs-)Gehalt zu zahlen. Die Anrechnungsmodelle unterscheiden sich von Bundesland zu Bundesland. Während beispielsweise Fachschüler/innen der sogenannten berufsbegleitenden Weiterbildung in Hamburg im ersten Ausbildungsjahr zu 30, im zweiten Jahr zu 60 und im dritten Jahr zu 90 Prozent auf den Personalschlüssel angerechnet werden können, ist in Berlin und Sachsen die Anrechnung berufsbegleitender Fachschüler/innen zu 100 Prozent möglich. Insbesondere die zu 100 Prozent angerechneten Fachschüler/innen ersetzen eine ausgebildete Fachkraft, obwohl sie noch nicht vollständig für die Arbeit qualifiziert sind. Damit erhöht sich nicht nur die Arbeitsbelastung der Teams. Bei einer 100-prozentigen Anrechnung besteht auch die Gefahr, dass die pädagogischen Fachkräfte ihren Ausbildungsauftrag aus dem Blick verlieren. Damit sich berufsbegleitende Ausbildungen nicht negativ auf die Ausbildungs- und Prozessqualität auswirken, ist aus unserer Sicht nur eine teilweise Anrechnung zielführend, und bei der Finanzierung der (Ausbildungs-)Vergütung sind der Bund und die einzelnen Bundesländer stärker zu beteiligen.

(Ungenutztes) Potenzial: Kooperation der Lernorte Fachschule und Praxis

In der Fachdiskussion wird darauf verwiesen, dass die Stärkung des Lernorts Praxis sowie die enge Verzahnung der beiden Lernorte Schule und Kindertageseinrichtung wesentliche Elemente einer guten Ausbildungsqualität ausmachen. Berufsbegleitende Erzieher/innenausbildungsgänge bieten durch den regelmäßigen Wechsel von Schul- und Praxisphasen das Potenzial, die Lernprozesse beider Lernorte besser zu verzahnen. Hinzu kommt, dass diese Ausbildungsform stärker dazu beitragen kann, dass Fachschüler/innen ihr in der Fachschule erworbenes Wissen direkt und zeitnah in der Praxis umsetzen können und somit kein Lernen „auf Vorrat“ stattfindet, berichtet beispielsweise eine Quereinsteigerin (Koordinationsstelle „Chance Quereinstieg/Männer in Kitas“ 2015). Die Ergebnisse des zweiten baden-württembergischen Evaluationsberichts zur praxisintegrierten Ausbildung liefern einerseits Hinweise, dass Erzieher/innenausbildungsgänge mit wechselnden Schul- und Praxisphasen diese Potenziale (teilweise) auch einlösen können. Nahezu alle Schüler/innen gaben im Rahmen der Evaluation an, dass sie durch den

zeitnahen Wechsel von Schul- und Praxisphasen theoretische Inhalte im Unterricht besser verstehen können. Die befragten Lehrkräfte schlossen sich dieser Meinung an (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg 2016, S. 7).

Andererseits verweist der Evaluationsbericht darauf, dass es – insbesondere aus Sicht der Praxisanleiter/innen und Schüler/innen – bei der praxisintegrierten Ausbildung noch Entwicklungsbedarf in puncto Informationsaustausch und Zusammenarbeit von Fachschule und Einrichtung gibt.

Fazit

Wir haben aufgezeigt, dass die vergütete berufsbegleitende Erzieher/innenausbildung einen Beitrag zur Fachkräftesicherung und zur Reduzierung der Entgeltlücke leisten kann sowie Potenziale für die Weiterentwicklung der Ausbildungsqualität und Angebotsvielfalt von Kitas birgt. Dafür müssen die Rahmenbedingungen verbessert werden, was perspektivisch nicht ohne einen stärkeren Einsatz (finanzieller) Ressourcen möglich sein wird. Ein vielversprechender Weg wäre es das Thema „Ausweitung der vergüteten Ausbildung“ als ein Handlungsziel in ein zukünftiges Qualitätsentwicklungsgesetz aufzunehmen. Dies hätte den Vorteil, dass die Finanzierung weiterer vergüteter Ausbildungsmodelle sowie besserer Rahmenbedingungen auf mehrere Schultern verteilt würde und auch der Bund anteilig Kosten übernehmen könnte. Auf diese Weise ließen sich Fachkräftegewinnung und Qualitätsentwicklung (besser) miteinander vereinbaren. Würde man allen ca. 87.000 Fachschülerinnen und Fachschüler, die im Schuljahr 2015/16 eine Erzieher/innenausbildung absolvierten, eine Auszubildendenvergütung – analog zur Pflegeausbildung – bezahlen, entstünden Kosten in Höhe von 1,2–1,4 Milliarden Euro jährlich. Um dieses Geld aufzubringen, sind der Wille und eine gemeinsame Anstrengung der Verantwortlichen in den Kommunen, den Ländern, dem Bund, in den Fachschulen und bei den Kita-Trägern unerlässlich. Der prognostizierte Fachkräftemangel wird den Handlungsdruck erhöhen. ■

Literatur:

- Brandes, Holger/Andrä, Markus/Röseler, Wenke/Schneider-Andrich, Petra (Hg.) (2016): Macht das Geschlecht einen Unterschied? Ergebnisse der Tandem-Studie zu professionellem Erziehungsverhalten von Frauen und Männern. Opladen, Berlin, Toronto Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2017): Zweiter Gleichstellungsbericht der Bundesregierung. Deutscher Bundestag, Drucksache 18/12840. Download: <https://www.bmfsfj.de/blob/117916/7a2f8ecf6cbe805cc80edf7c4309b2bc/zweiter-gleichstellungsbericht-data.pdf>

- BMFSFJ/JFMK (Hg.) (2016): Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern. Zwischenbericht 2016 von Bund und Ländern und Erklärung der Bund-Länder-Konferenz
- ESF-Bundesmodellprogramm „Quereinstieg-Männer und Frauen in Kitas“ von 2015–2020 gefördert vom Europäischen Sozialfonds und Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) <http://www.bafza.de/aufgaben/esf-foerderprogramme/quereinstieg-maenner-und-frauen-in-kitas.html>
- Koordinationsstelle „Chance Quereinstieg/Männer in Kitas“ (Hrsg.) (2017): (Quereinstiegs-)Wege in vergütete Ausbildungsformen und in den Beruf der Erzieherin/des Erziehers – eine Bestandsaufnahme. Download: <http://www.chance-quereinstieg.de/unsere-themen/bestandsaufnahme/>
- Koordinationsstelle „Chance Quereinstieg/Männer in Kitas“ (2016): Vergütung der Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher - Interviews und Statements von und mit Vertreter/innen aus Kita-Praxis, Politik und Wissenschaft. Online verfügbar unter: <http://www.chance-quereinstieg.de/themen/verguetung/statements/>
- Kratz, Joanna/Stadler, Katharina (2015): Teilzeitmodelle in der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher. WIFF Studie Band 24
- MKJS B-W: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. Baden-Württemberg (2016): 2. Evaluationsbericht der praxisintegrierten Erzieherinnen- und Erzieherausbildung mit Ausbildungsbeginn 2012/2013 und -abschluss Sommer 2015. Abschlussbericht
- Weltzien, Dörte/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Strohmer, Janina/Reutter, Annegret/Tinius, Claudia (2016): Multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen. Weinheim und Basel

DOROTHEE JACOBS

Kita als weltoffenes Dorf

Teil 2: Ein Bild als Entwicklungskonzept für Kindertagesstätten

In der letzten Ausgabe der TPS erschien Teil 1 *(weltoffenes)* **Kita als Dorf**. Er gab einen Überblick über die Entstehungs- und Inspirationsgeschichte des Konzepts. Hier nun die Fortsetzung mit Blick auf die konkreten Erarbeitungsphasen im Team und die konzeptionellen Merkmale.

Bei der Teambegleitung von Kindertagesstätten benutze ich seit einigen Jahren das Bild vom Dorf. In „Kita-als-Dorf-Werkstätten“ entwickeln pädagogische Fachkräfte viel Kreativität beim Bau von kindgerechten, weltoffenen Dörfern und übertragen die dabei gewonnenen Erkenntnisse – begleitet von vielen Aha-Erlebnissen – auf ihre Kita. Inzwischen hat sich ein stabiler Ablauf etabliert. Es beginnt mit dem Erzählen von Dorfgeschichten. Fast alle haben schon einmal Erfahrungen mit einem Dorf gemacht – sei es im Urlaub, in der Kindheit oder bei Verwandtenbesuchen. Bei einem Erzähl- oder Redekreis entsteht häufig bereits so etwas wie ein Gefühl von ‚Dorfgemeinschaft‘. Zuhören verbindet mehr als Reden. Die Geschichten der Teilnehmenden sind immer berührend. Von wunderbar unabhängigen Kinderspielgruppen im Freien bis hin zu sozialer Enge und Überkontrolle ist alles dabei. Schnell wird deutlich, dass ein Dorf nicht nur naiv romantisch gut ist. Zwischen den Zeilen gewinnen Erzählende und Zuhörende unmerklich ein gemeinsames Verständnis von Lebensqualität, die immer auch Bildungsqualität ist.

Reden ist Silber, Bauen ist Gold

Der zweite Schritt führt uns in die Bauecke, mit dem Auftrag, vor dem Hintergrund der persönlichen positiven wie negativen Erfahrungen ein lebenswertes, weltoffenes Dorf zu bauen. Bei großen Teams bilden

wir Kleingruppen. Zu den vorhandenen Materialien gebe ich Schaumstoffreste oder Verpackungsmaterial dazu, verbunden mit der Einladung, sich jederzeit Grünzeug aus dem Garten zu holen. Außerdem lege ich Moderationskarten und Marker bereit, damit die Erfindungen beschildert und so von allen verstanden werden können.

Baut eine Gruppe gemeinsam ein Dorf, wird es schon ziemlich konkret. Die Teilnehmenden gestalten und verändern, erproben und verwerfen – und die so entstehenden Dorfgespräche und Dorflandschaften beflügeln Fantasie, Humor und Vorstellungskraft. So manches Phänomen bekommt einen Namen.

„Wir brauchen ein Dorfmuseum! Da kommen dann endlich die Schablonen rein!“
 „Wie wär's mit einem Friedhof?“ „Wofür?“
 „Für unsere Altlasten natürlich!“
 „Der Marktplatz fehlt!“

Baufreude und Sprachspielfreude gehen bei diesen Baurunden Hand in Hand. Wie heißt das Dorf? Und wie wäre es mit einem Werbeslogan, um den Werten und Vorzügen des Dorfes nach außen Klang zu verleihen?

Neben der Inspiration und den lebendigen Dorfdebatten ist es auch schlicht ein Erfolgserlebnis, in relativ kurzer Zeit aus einem Wäschekorb voller Baumaterial*** ein komplexes Gebilde wie ein Dorf gemeinsam erschaffen zu haben. Das Entwicklungskonzept ist nun zum Greifen nahe.

Irgendwann können sich die Kleingruppen ihre Dörfer gegenseitig vorstellen. Sie werden viele Gemeinsamkeiten und Unterschiede entdecken. Ergeben sich daraus Veränderungswünsche fürs eigene Dorfmodell? Na dann ... nachbessern erlaubt!

Nach einer Pause ist es Zeit, Verbindungen zur Kita zu ziehen. Meist stehen sie längst im Raum. Die Kärtchen mit Begriffen wie Dorfbrunnen, Rathaus

oder Marktplatz können rückseitig mit Entsprechungen aus dem Haus beschriftet werden. Oder aber ein Team geht durchs Haus und verteilt Schilder mit Dorfbegriffen an Orten, die diese Qualitäten herzugeben scheinen. Das Leitungsbüro wird zur Bürgermeisterei? Passt das? Diskussionen willkommen! Der Rundplatz im Garten zum Marktplatz? Und wie ist es mit dem Zuhause der jungen und alten Dorfbewohner und Dorfbewohnerinnen?

Da ein großes und oft ausuferndes selbst gebautes Dorfmodell nicht einfach wochenlang in der Kita herumstehen kann, ist es gut, die wesentlichen Erkenntnisse am Ende eines Seminars oder einer Teambesprechung zweidimensional festzuhalten – als Foto, Zeichnung oder als Collage. Sind bei großen Teams zwei Dörfer in zwei Gruppen entstanden, kann z. B. die abschließende Verwandlung in eine Collage zur Zusammenschau der Vorzüge beider Bilder genutzt werden. Die Familien der Kinder werden sich freuen, Einblick zu erhalten. Doch was heißt abschließend? Ein lebendiges, weltoffenes Dorf ist – ebenso wie das dazugehörige Entwicklungskonzept – immer in Bewegung, auch wenn die Grundarchitektur bleibt. Erhalten die Kinder der Kita nach dem Seminar die Gelegenheit, einfach weiterzubauen und sich mit ihren Erzieher/innen über den Bauanlass auszutauschen, entsteht zudem eine wertvolle Rundumperspektive.

Verbundenheit finden im Quartier – der Treffplatz

Ein Merkmal von *Kita als weltoffenes Dorf* ist das Quartier. Es ist das Zuhause der Kinder in der Kita-Dorf-Gemeinschaft. Der Begriff Quartier lässt sich einspielen, um die Kinder und Familien nicht durcheinanderzubringen. Denn natürlich ist das Zuhause eines Kindes bei seiner Familie. Für diesen Zuhause-Ort sollte das Team einen Namen finden und verlässliche Merkmale benennen. Mir liegt daran, verbindliche Beziehungen und verbindliches Gemeinschaftsleben in Kitas für Kinder wie Erwachsene möglich zu machen. Beides brauchen wir: Freiheit und Verbindlichkeit oder anders gesagt: Stromern gehen und Quartier finden.

Was macht ein Quartier aus? Wie viel Platz braucht es? Wie voll darf es sein, damit Kinder dort zur Ruhe kommen und mitreden können? Zunächst zur Gruppengröße: Entschließen sich ein oder zwei Bezugspersonen gemeinsam, ein Quartier von 10 bis 15 Kindern zu betreuen, passt es ganz gut. Gruppen von 25 Kindern aufwärts sind hingegen eher keine angemessene Bezugsgröße für Elementarkinder, es sei denn als gute Nachbarschaft.

Zur räumlichen Größe: Meines Erachtens reichen ein markanter Treffplatz, z. B. ein runder Teppich, und eine Wir-Wand, mit der die jeweilige Gruppe ihr Gemeinschaftsleben organisieren kann, aus. Das

Ein Korb voller Fragen

Im Vorfeld und im Laufe meiner bisherigen Seminare zu *Kita als weltoffenes Dorf* sind mittlerweile 50 bis 60 Fragenkarten zum Dorf-Kita-Vergleich entstanden. Eigene Fragen zum Thema ergeben sich ohnehin in jedem Team. Doch auch Fragen von außen können dazu anregen, mit neuer Perspektive auf die eigene Kita-Kultur zu blicken. So viele Fragen können inspirieren oder erschlagen – je nachdem. Ich habe mir angewöhnt, bei Seminaren einen Raum oder Korb der Fragen zu installieren. Er lädt dazu ein, ein bisschen zu spicken: Mit welchen Fragen hat sich die Referentin oder haben sich andere Dorfgründer/innen befasst? Meine Referentinnenkarten zielen meist auf Fragen der Teilhabe, der Nachhaltigkeit und der Innovation. Fragen von Teilnehmenden lassen hingegen häufig auf dorfatmosphärische Störungen schließen. „Was tun mit selbst ernannten Dorfpolizistinnen???“ fand ich einmal auf der Fragenkarte eines Teams. Oder: „Wie bekommen wir die Ahnengeister hier im Dorf unter Kontrolle?“ Fragen mitten aus dem (Kita-)Leben. Sie zu lesen, mag erst mal zum Schmunzeln einladen, aber sie zu beantworten, ist eine soziale und kreative Herausforderung. Kernfragen der Kita-Entwicklung können gar zu monatelangen Forschungsprojekten für junge und erwachsene Dorfbewohner/-innen werden. Zum Beispiel: „Wodurch zeigt sich in unserem weltoffenen Dorf kulturelle Vielfalt?“

Wort Treffplatz ist für Kinder sehr überzeugend und eingängig. Ein (Treff-)Platz ist etwas anderes als ein (Treff-)Punkt!

Die dazu passende Alltagskultur gemeinsam zu entwickeln, funktioniert aus meiner Erfahrung qualitativ gut nur in kleinen Gruppen. So ist das auch bei uns Erwachsenen. Feste Orte sind günstig, denn Gemeinschaftskultur lebt nicht nur von Worten. Dinge werden genutzt, visualisiert, dokumentiert, geplant, gestaltet. Großartig, wenn es einen komfortablen und atmosphärisch angenehmen Platz dafür gibt. Gibt es keinen eindeutigen Platz, an dem sich eine Gruppe verorten kann, müssen sehr viele Dinge immer neu verabredet oder mit Bedacht mobil gestaltet werden.

Die Wir-Wand spiegelt die Themen und Vorhaben der jeweiligen Bezugsgruppe. Sie ist für alle tabu, die nicht in diesem Quartier beheimatet sind. Alles andere ist offen für alle.

Gern darf diese Ecke des Raumes etwas privat aussehen. Gerade höre ich ihn förmlich, den Aufschrei all derer, die seit Jahren bemüht sind, jegliche priva-

Als Kind hat mich immer gerade das **Persönliche** und **Urige** in **pädagogischen Einrichtungen** fasziniert.

Fragensammlung, um das Quartiersleben zu planen und zu gestalten:

Gibt es Rituale und Traditionen, wann wir im Quartier zusammenkommen? Wodurch gelingt es, Gespräche zu pflegen, einander auszutauschen, einander auch mal auszuhalten und wahrzunehmen? Fangen wir die Woche und den Tag zusammen an? Kommen wir zur Mittagszeit zusammen und erzählen uns, was wir beim Stromern durch die Kita erlebt haben? Gibt es eine gemeinsame Ruhephase? Gibt es Quartierstage – oder ist das ein Tabu? Kann ich damit umgehen, wenn ich mal jemanden doof finde? Kann ich jederzeit stromern gehen? Bin ich überall willkommen? Kann ich auch einfach im Quartier bleiben? Wer fragt mich, was ich vormittags erlebt habe? Kennen wir uns? In welchen Quartieren sind die Regeln anders und wo sind sie gleich wie in meinem Quartier? Wer hat sie eigentlich entwickelt?

ten Spuren aus den Kita-Räumen zu verbannen und nach konzeptionellen Begründungen dafür suchen. Ich halte dagegen. Sicherlich sollte so etwas wie ein Limit der Privatisierung vereinbart werden. Doch als Kind hat mich immer gerade das Persönliche und Urige in pädagogischen Einrichtungen fasziniert. Die Englischlehrerin, die ihr Teeservice mitbrachte. Der Horterzieher, dessen Handwerkerweste und heilige Gitarre voller historischer Aufkleber immer an dem grünen Haken hinterm Sessel hingen. In den Dingen steckte etwas von den Personen. Das war kulturelles Lernen. Pures „schöner Wohnen“ ließ mich eher kalt. So ist es bis heute geblieben und nach meiner Erfahrung geht es nicht nur mir so.

Die Pädagog/innen im Dorf haben immer eine Doppelrolle. Als erwachsene Zuständige für ein Quartier bzw. eine Quartiersgruppe sind sie die Vertrauten, die Bildungs- und Alltagsbegleiter/innen für eine verabredete Anzahl von Kindern, die auch das Beziehungsgeflecht gestalten. Gleichzeitig sind sie Expert/innen für eine Werkstatt oder einen Funktionsbereich. Sie stehen quasi, zumindest temporär, für einen Beruf im Dorf: Sie sind die Atelier-, Wald-, Restaurant- oder Sportexpert/innen. Kinder und Kolleg/innen können von ihnen in diesem Bereich viel Engagement erwarten, was den Forschergeist, die Aneignungsprozesse, die Projekte oder die vorbereitete Umgebung anbelangt.

Räumlich können wir als Idee die Gegebenheiten in Handwerkerdörfern nutzen. Die Familie des Schmieds wohnte in der Regel über der Schmiede, die Bäckerfamilie hinter der Bäckerei. So kann auch ein Funktionsraum ca. 80 Prozent für diesen Schwer-

punkt bereithalten und dem Rest merkt man an, dass er eine kleine Kindergruppe beheimatet, die es sich in ihrer Ecke so gemütlich macht und Spuren hinterlässt, wie sie Lust hat. Hier findet sie Platz für Redekreise und Dokus und jeden Schabernack der Welt. Während der verabredeten Stromerzeiten können andere Kinder und Kolleg/innen in diesen Raum kommen oder es können Räume getauscht werden. Vieles ist möglich. Doch in meiner Expertenrolle bin ich für den vereinbarten Zeitraum (von vielleicht einem Jahr) hauptverantwortlich für diesen Raum, inklusive herzlich-bärbeißiger Ermahnungen an chaotische Nutzer/innen!

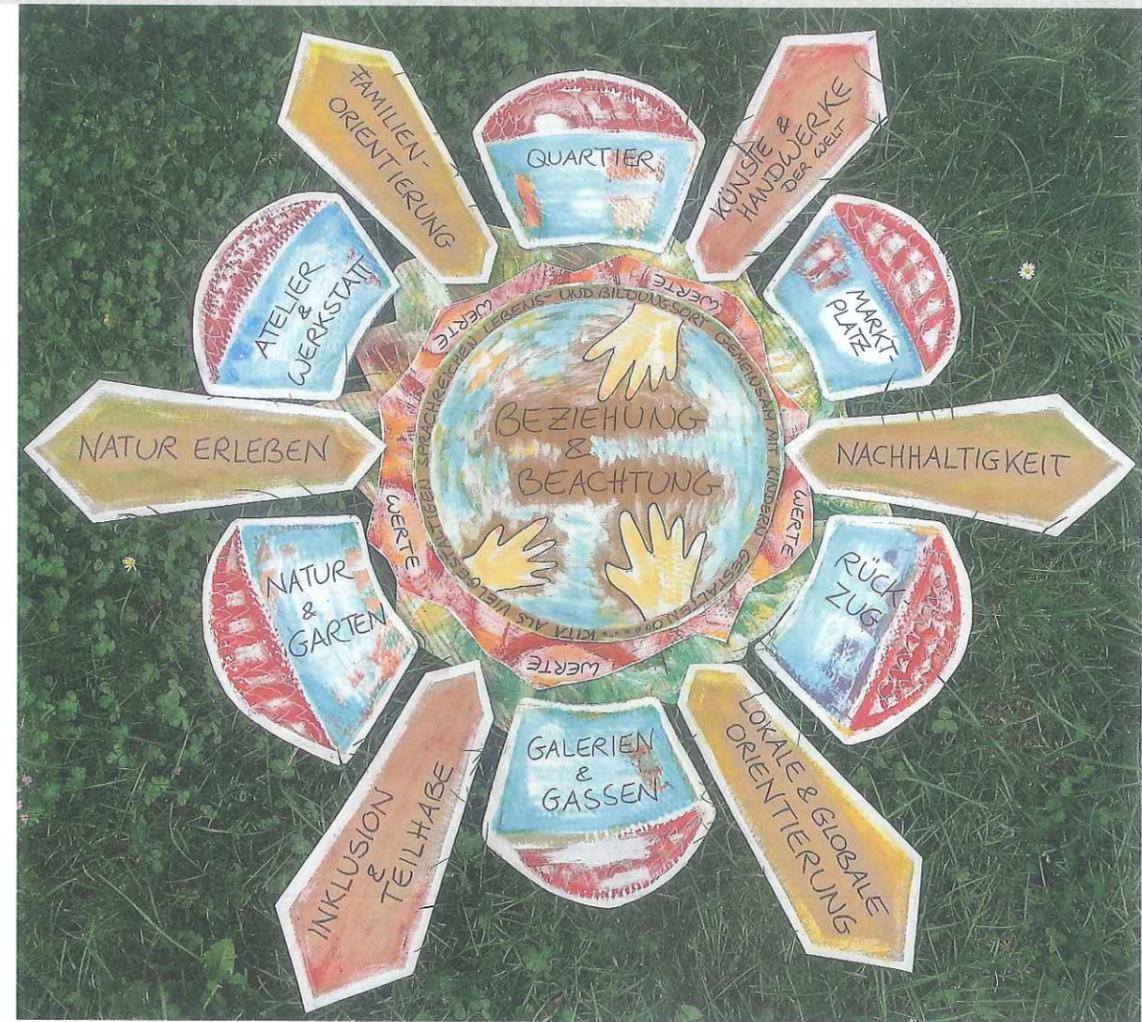
Das Konzept als großes Puzzle

Wie in der Abbildung zu sehen, gibt es eine Marktplatzmitte und sechs Wege die raus und rein führen. Sie stehen für die konzeptionellen und ideellen Anliegen von Kita als weltoffenes Dorf. Der Begriff Weg drückt aus: Hier geht es ums Sich-auf-den-Weg-Machen und die Wege enthalten ihr Ziel bereits. Die Form der Wege erinnert ein bisschen an Doppelpfeile, die sowohl in Richtung Marktplatz als auch über den Tellerrand des Dorfes hinaus in die Welt zeigen. Das ist beabsichtigt, denn alle in den Wegen genannten Entwicklungsthemen haben gleichzeitig eine starke Innenwirkung auf das Leben im Kita-Dorf und eine starke Außenwirkung auf ihre nähere und fernere Umwelt.

Jeweils zwei Wege stehen einander gegenüber und sind dadurch miteinander verbunden:

- Naturerleben ist eine Voraussetzung für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung, denn was ich kenne und liebe, damit verbinde ich mich, das achte und das schütze ich.
- Familienorientierung steht im Zusammenhang mit der Notwendigkeit hin zur lokalen und globalen Orientierung, denn wenn ich Familien verstehen will, muss ich die Situation verstehen, in der sie leben und aus der sie kommen.
- Künste und Handwerke der Welt, auch als Möglichkeit einer lustvoll tätigen und philosophisch anregenden Auseinandersetzung, führen weiter zu Inklusion und Teilhabe, denn ich finde mich und die kulturelle Vielfalt der Kita-Dorf-Gemeinschaft im Haus wieder.

Wir gestalten das Haus in Auseinandersetzung mit unseren kulturellen Wurzeln und Neuentdeckungen. Ebenso lassen sich sechs kleine Häuser erkennen. Sie stellen räumliche und dingliche Merkmale von Kitas dar, die sich an dem Entwicklungskonzept Kita als weltoffenes Dorf orientieren. Diese Merkmale meinen das konkrete Kita-Haus, den konkreten Ort und seine Ausgestaltung – im Sinne aller inhaltlichen Schwerpunkte:



In Auseinandersetzung mit dem Konzept finden Kitas eigene Antworten.

- Die *Quartiere* sind das Zuhause eines Kindes im Kita-Dorf. Hier kommt es an, hierher kehrt es immer wieder zurück, hier hat es seine persönlichen Sachen und ist Teil einer kleinen Bezugsgruppe.
- Der *Marktplatz* ist der Ort, an dem die gesamte Kita-Dorf-Gemeinschaft samt ihren Gästen zusammenkommen kann. Gibt es keinen marktplatzgeeigneten Ort im Haus, so nimmt man den Garten oder gar einen Park in der Nähe
- *Werkstätten* sind Orte und Räume, die diesen Namen auch verdienen. Die vielseitige und tiefergehende Auseinandersetzung mit den jeweiligen Werkstoffen, Werkzeugen und Werken der Welt ist sichtbar.
- Die *Galerien und Gassen* sind die Flure und sprechenden Wände der Kita, die zu Bewegung einladen und durch Dokumentationen vom Leben der Bewohner und Bewohnerinnen erzählen.
- Die *Rückzugsorte* sind tatsächliche Versteckmöglichkeiten wie in einem Dorf. Kinder können sich verbergen und dürfen Geheimnisse haben
- *Natur und Garten* sind Teil des Kita-Dorfs. Das Raumverständnis geht weit über die Dachrinne der Kita hinaus. Hat eine Kita keinen Garten, kann sie häufig besuchte Orte als Dorfacker, Dorfanger und Dorfumgebung deklarieren.

Einladung: Das Bild darf benutzt werden!

Wer Entwicklungen in Kitas im Sinne von Kita als weltoffenes Dorf begleiten und unterstützen will, den möchte ich dazu einladen, dem Kita-Dorf-Vergleich vor allem viel sprachliche Kreativität zu entlocken. Piffige Metaphern können komplizierteste Sachverhalte auf den Punkt bringen. Sie können augenzwinkernd dazu einladen, sich den verschiedenen menschlichen, konzeptionellen oder raumgestalterischen Baustellen der Kita sowohl präzise als auch inspiriert zu widmen.

Hängt eine Abbildung der konzeptionellen Merkmale oder der erarbeiteten Dorfmodelle an exponierter Stelle, gibt dies sowohl den pädagogischen Fachkräften als auch den Kindern und ihren Familien Anregung zur Gesamtschau und Orientierung.

Wer neugierig geworden ist, dem wünsche ich viel Spaß beim Ausprobieren! ■

Foto: Dorothee Jacobs

HARALD HAUSER

Cooler Käfer und süße Engerlinge

Tierliebe umfasst alle Arten

Der Käfer-Hype ist ausgebrochen. Eine Faszination folgt der nächsten und Fragen zu Mai-, Lederlauf- und Kartoffelkäfer nehmen keine Ende!

„Wow, cooler Käfer!“ war der Ausruf, der tatsächlich zum Augenblick passte. Denn es war ein riesiger 6 cm langer Bockkäfer, der durch unser Kita-Gelände krabbelte. Ich hätte die Größe wohl nicht geglaubt, wenn ich das Monster nicht selbst gesehen hätte, aber manchmal passiert es eben einfach. Wie heißt der? Wo kommt er her? Was frisst er? Wir fanden heraus, dass es ein Mulmbock war, nicht weniger als der größte Bockkäfer, der in Deutschland vorkommt. Und noch mal verwunderlich: der Riesenkäfer frisst – nichts! Er kümmert sich nur um die Fortpflanzung. Wenn angesichts eines so hohen Besuchs bei einer Fachkraft jetzt nicht alle Glocken klingeln und „Situationsansatz“ rufen, dann macht sie sich quasi strafbar. Andererseits ist ein „Käfer-Hype“ bei allen, die bei einer solchen Begegnung dabei waren, jetzt sowieso gar nicht zu verhindern.

Was brauchen die, um sich wohlfühlen?

Der erste Impuls der Jungengruppe, die den Käfer entdeckt hatte, war die Einrichtung eines provisorischen Terrariums in einer größeren Plastikkiste: „Wir müssen Natursachen reintun, damit er sich wohlfühlt!“ Am Ende des Kita-Tages war jedoch klar, dass wir ihm langfristig kein gutes Käferleben bieten können. Wir wussten nun, er oder sie will ja Eier legen oder befruchten. Und das geht in jedem Fall in einer Plastikkiste nicht. Wenn es ein Männchen wäre, fehlt ihm das Weibchen. Wäre es ein Weibchen fehlt eine alte, morsche Kiefer, in die es seine Eier legen möchte. So wurde er oder sie schweren Herzens aber mit gutem Gewissen an der Fundstelle wieder ausgesetzt. Gern hätten wir den Giganten fliegen sehen, aber den Gefallen tat er (oder sie) uns nicht.

Aber es gibt ja noch andere Käferarten – sogar ganz besonders viele. Von keiner Tiergruppe gibt es auf der Welt mehr Arten (ca. 380.000, in Deutschland 6.500). Sie sind die verkörperte Artenvielfalt. Davon wollen wir so viele wie möglich finden. Wir suchen sie auf dem Kita-Gelände und bei Wanderun-

gen im Wald. Und wirklich: Wie von Zauberhand tauchen besonders spannende und schöne Arten auf. Hängt es damit zusammen, dass man es sich so sehr wünscht? Oder hatten wir sie bisher einfach nicht bemerkt? Jetzt sehen wir sie, weil wir den Blick dafür haben und mehr auf sie achten! Bei Naturforscher-Wanderungen finden wir z.B. den Lederlaufkäfer und den Moschusbock. In der Kita besuchen uns hübsche gestreifte Kartoffelkäfer und ein Maikäfer, der uns auch zeigt, wie er seine zarten Flügel unter den Deckflügeln entfaltet und losfliegt. Die Hauptexperten unter den Kindern kennen die Käferarten im Tierbestimmungsbuch bald auswendig.

Wunderbare Engerlinge

Aber auch verschiedene Käferlarven sind im Buch abgebildet. Die dicken eindrucksvollen Engerlinge, die im Kompost und unter Totholz leben, sind einen Vormittag lang die Stars im Naturgarten. Sie können ganz schön zwicken, wenn man nicht aufpasst, aber sie sind trotzdem total süß. Tatsächlich ist es auffallend, wie besonders liebevoll die Mädchen gerade mit diesen dicken weißen Käferlarven umgehen. Sie werden ewig auf der Hand gehalten, betrachtet, gestreichelt und sogar geküsst. Dann richten sie ihnen eine schöne Wohnung in einer Becherlupe ein und bauen eine Art Tempel aus Holzstücken und Spielgeräten, in deren Mitte das Engerling-Heim thront. Davon stellen sie Plastikstühle, um ihren Bau und die Larven darin zu genießen und darauf aufzupassen. Was kann man aus diesem Spiel alles herauslesen?

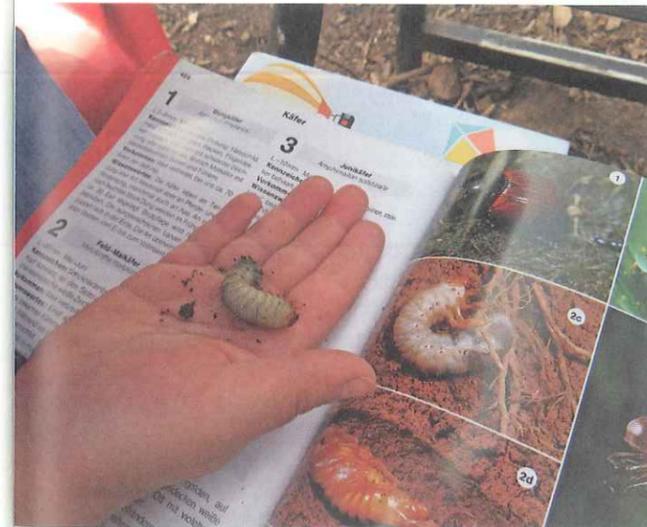
Doch auch die Engerlinge können natürlich nicht in der Becherlupe bleiben, denn wir wissen ja auch hier nicht, was sie eigentlich am liebsten fressen und welche besonderen Lebensbedingungen sie brauchen. Außerdem haben sie auch vermutlich zu wenig Platz in den Dosen. Und viele Käfer und ihre Larven stehen sogar unter Naturschutz, also soll man sie in der Natur lassen, damit sie hier so leben können, wie sie es wollen.



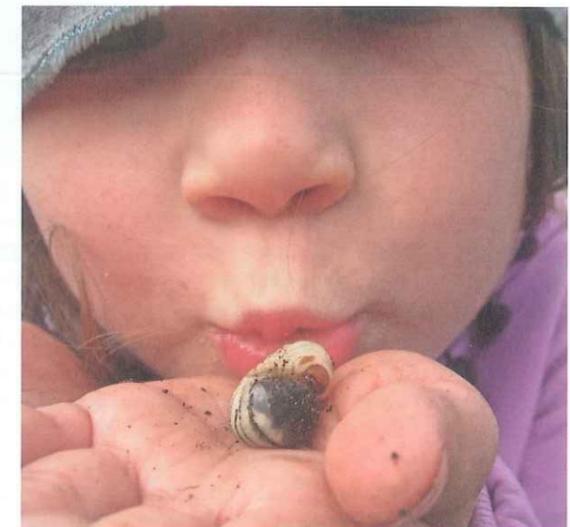
Ein besonderes Erlebnis: In unserem Kita-Gelände taucht ein riesiger Mulmbock auf. Der muss genau angeguckt werden!



Ein Lederlaufkäfer, der hat auch 6 Beine, aber eine andere Kopfform und die Flügel sind nicht so länglich.



Genau wie im Buch! So lässt sich leicht bestimmen, zu welcher Käferart er sich mal entwickeln wird.



So süße kleine Käferbabys bekommen zärtliche Fürsorge. Oder wird vielleicht schneller ein Käfer daraus, wenn ich ihn küsse?

Intensivere Beobachtungen

Es gibt ja auch Käfer, die man gut halten und bei ihrer Entwicklung beobachten kann. Solche sind z.B. die Mehlkäfer, die man im Zoogeschäft bekommt. In Plastikdosen mit 1–2 Volumen Inhalt, als Futter Haferflocken und Apfelstücke (regelmäßig austauschen), zeigen sie uns bei normaler Zimmertemperatur über viele Wochen ihren Lebenszyklus von Larven zu Puppen zu Käfern, dann zu kleinen Larven, die wieder heranwachsen. Die winzigen Eier haben wir leider noch nie gesehen.

Mittlerweile haben die Kinder einen Blick für Käfer bekommen und wissen, dass nicht alle kleinen

Krabbler „Käfer“ sind. Mit einem Mikroskop kann man sehen, dass die bekannten „Feuerkäfer“ gar keine Käfer sind, sondern eigentlich Wanzen.

Denn Käfer haben immer beißende Mundwerkzeuge und Wanzen haben einen Stechrüssel. Käfer können deshalb beißen, Wanzen können mit ihrem eingebauten Stech-Strohalm nur Flüssigkeiten saugen, z.B. aus einem Pflanzenstängel oder sie saugen Raupen aus, wenn sie Räuber sind. Unter dem Mikroskop sieht man den Stechrüssel der Feuerwanzen ganz deutlich. Auch mit einer Lupe kann man ihn schon sehen.

Wanzen sind auch toll, los geht's, die suchen wir jetzt, mal schauen wo sie sich versteckt haben. ■

JOHANNA NOLTE

„Mein Kind, unser Kita-Kind“

Wenn sich Rollen vermischen

Häufig scheint es sinnvoll und praktisch: Das Kind einer Kollegin wird in der Einrichtung aufgenommen. Schwieriger als gedacht?



Erzieherin Manuela kommt aus der Elternzeit zurück. Ihr Sohn Moritz ist jetzt in der Krippengruppe zur Eingewöhnung. Die Krippenerzieherinnen Sandra und Maren freuen sich, dass Manuela wieder einsteigt. Nach einem guten Start fällt Moritz der Abschied von Manuela zunehmend schwerer. Er weint viel und findet keinen guten Anker in der Gruppe. Er sieht seine Mama in der Einrichtung immer wieder und sucht sie, wenn er sie braucht.

Manuela macht den Vorschlag, dass, wenn Moritz weint, er ja in ihre Gruppe kommen könne. Außerdem könne sie im Laufe des Tages ohnehin immer wieder in der Krippe vorbeikommen, um nach Moritz zu sehen. Am Anfang habe es ja doch gut geklappt!

Der Tagesablauf in der Krippe und Moritz werden allerdings immer unruhiger. Die Kommunikation zwischen Manuela und Sandra ist angespannt – alle sind sich einig: Es muss etwas geschehen.

Wer spielt mit: **Moritz:** Er braucht die Sicherheit einer zuverlässigen Bindung in der neuen Situation. Seine Mama ist in der Kita sein sicherer Trost- und Bindungsort. Sich auf das neue Bindungsangebot von Sandra einzulassen, ist eine enorme Zumutung für Moritz.

Manuela: Sie ist sowohl Mutter als auch Fachfrau und Kollegin in der Einrichtung.

Die Krippenerzieherinnen: Sie gestalten als Fachfrauen die Eingewöhnungsphase für Moritz. Sie begegnen Manuela als Mutter von Moritz und Kollegin, diese Mischung ist schwierig.

Zum Reflektieren Verschiedene Rollen beschreiben verschiedene Ebenen der Kommunikation und definieren Ansprüche aneinander.

Zum Ersten gibt es die Ebene von Mutter zu Fachkraft. Hier ist das Ziel, eine gute Erziehungspartnerschaft aufzubauen, in der Eltern und Fachkräfte die Begleitung des Kindes durch die Kita-Zeit gemeinsam gestalten. Gerade in der Eingewöhnungszeit messen die Fachkräfte der Kommunikation mit den Eltern einen hohen Stellenwert bei. Dabei sind Eltern oft mit gemischten Gefühlslagen in der Einrichtung – nicht nur für Kinder ist die Eingewöhnungszeit eine sensible Phase. Insbesondere wenn die Eingewöhnung stockt und die Dinge nicht nach Plan laufen, können Ansprüche, Erwartungen und Zuweisungen zu Konflikten zwischen Eltern und Fachkräften führen. Die zweite Ebene der Kommunikation ist die unter Kolleginnen und im Team. Hier ist das Ziel, die pädagogische Arbeit in der Einrichtung zu organisieren, zu gestalten und zu reflektieren und als Team konstruktiv und wertschätzend miteinander umzugehen. Es geht ebenso sehr um Austausch, fachliche Einschätzung und Positionierung als auch um Verständnis und gegenseitige Unterstützung in Bezug auf Kinder und Eltern.

Eigentlich ist eine reflektierte professionelle Distanz und eine gute Bindung und Beziehung zu den Familien das Mittel, um in der Praxis der Kita beide Ebenen voneinander zu unterscheiden. Es ist genauso wichtig für die Fachkräfte und das Team, in „elternfreien“ Zonen sprechen zu können, als auch für Eltern, ganz individuell gesehen zu werden.

In der Situation vermischen sich beide Ebenen.

Ein Rollendilemma, in dem Zuschreibungen und Ansprüche aneinander zu schwierigen Gesprächssituationen führen, ist zu lösen.

Illustration: Julia Freund

Auf Lösungs-suche

Das Rollendilemma zwischen Kollegin, Fachkraft und Mutter ist nicht abschließend zu lösen. Diese Situation ist immer besonders. In Rollendilemmas ist es fast unmöglich, die eigene Position ohne Blick von außen zu reflektieren. Sandra, Maren und Manuela sprechen zuerst die Leiterin an, diese bezieht die Fachberatung mit ein. Schnell einig sind sich alle über die Ziele: Moritz soll gut in der Krippe ankommen, Manuela in ihrer Gruppe in Ruhe arbeiten und das Team konstruktiv zusammenarbeiten. Um dieses zu erreichen, brauchen drei Perspektiven Berücksichtigung: Was brauchen Moritz, seine Mutter und das Krippenteam?

Moritz ist die Rollendiskussion der Erwachsenen egal. Er muss wissen, dass seine Mutter auch in der Einrichtung für ihn da ist und die Erwachsenen gut für ihn sorgen.

Manuela formuliert, dass sie vor allem Rückendeckung aus der Krippe braucht. Wenn es dort für Moritz schwierig wird, dann möchte sie Flexibilität. Sie will auch als Kollegin in der Gruppe verlässlich sein. Außerdem wünscht sie sich, dass Sandra und Maren transparent machen, was Moritz am Tag erlebt – sie macht sich Sorgen, dass Moritz sich nicht mehr in der Krippe getragen fühlen könnte.

Sandra fordert das Vertrauen von Manuela ein, dass sie das Beste für Moritz will und beide Erzieherinnen ihn gut im Blick haben. Sie möchte, dass Manuela die Schwierigkeiten für Moritz – und für sie – ernst nimmt und dass sie gemeinsam Lösungen finden. Für Sandra sind gute Absprachen wichtig, die spontanen Besuche sind für Sandra eher belastend, sie empfindet sie als Einmischung. Außerdem liegt ihr das Vorgehen in den Entwicklungsgesprächen im Magen, es scheint ihr problematisch, diese wie gewohnt zu führen. Sandra wünscht sich Verständnis von Manuela.

Es wird vereinbart: Manuela wird bei der nächsten Gelegenheit Moritz ihren Gruppenraum als ihren Arbeitsort zeigen. Sie gibt ihm die Botschaft, dass sie dort ist, wenn er in der Krippe ist, und dass sie dort bei der Arbeit ist. Mit Sandra vereinbart sie, dass der Kontakt ähnlich zu anderen Eingewöhnungen laufen soll: Sandra ruft in der Gruppe von Manuela an und diese kommt dann in die Krippe. Die Leiterin plant in der Eingewöhnungszeit die FSJ-Kraft in Manuelas Gruppe ein.

Manuela kommt nicht mehr unangemeldet in die Krippe und Sandra und Maren geben Manuela mehr Rückmeldung über Moritz' Tag.

Für Entwicklungsgespräche bringt Manuela eine weitere Bezugsperson von Moritz mit, die ganz seine Perspektive einnehmen kann. Manuela entscheidet sich für die Oma, die Moritz auch oft betreut. Sandra und Maren bereiten das Gespräch als Reflecting Team vor: Sie unterhalten sich vor Manuela und ihrer Mutter über die Entwicklung von Moritz. Dabei hört Manuela einfach zu. Dieses Verfahren kennen sie aus Teamsitzungen; es hilft, die Rollen zu klären und gute Räume für jeden zu schaffen.

Die besprochenen Ergebnisse werden im Gesamtteam dargestellt. Sie bitten um Rückmeldungen, wenn die Kolleginnen Wahrnehmungen zu Moritz haben, der Teamfrieden infrage gestellt ist oder die Kolleginnen Schwierigkeiten sehen. Außerdem ist das Team gefordert, den Eingewöhnungsstandard im Blick zu behalten; die fachliche Seite der Eingewöhnung soll im Rollenschwungel nicht zu kurz kommen. Manuela und Sandra formulieren ihre Ambivalenzen und rücken die Gesamtsituation ins rechte Licht.

Am Ende sei noch darauf hingewiesen, dass es in jedem Fall sinnvoll ist, eine „Exitstrategie“ mitzudenken. Wenn sich die Lösungsideen nicht als sinnvoll herausstellen und sich die Situation weiter zuspitzt, dann muss es in erster Linie um Moritz und in zweiter Linie um den Frieden im Team gehen. Unter Umständen ist eine andere Einrichtung doch eine Option, ebenso kürzere Betreuungszeiten oder ein versetzter Dienstplan für Manuela. Durchhalten ist nicht immer die beste Lösung! ■

Zum Weiterdenken

- in Richtung Eingewöhnung: <https://www.nifbe.de/index.php/fachbeitraege-von-a-z?view=item&id=409> oder Rahel Dreyer (2017) Eingewöhnung und Beziehungsaufbau in Krippe und Kita: Modelle und Rahmenbedingungen für einen gelungenen Start
- in Richtung Rollenkonflikte: Otto Marmet (2014): Ich und du und so weiter: Kleine Einführung in die Sozialpsychologie
- in Richtung Reflecting Team: http://methodenpool.uni-koeln.de/reflecting/reflecting_praxiserfahrung.html

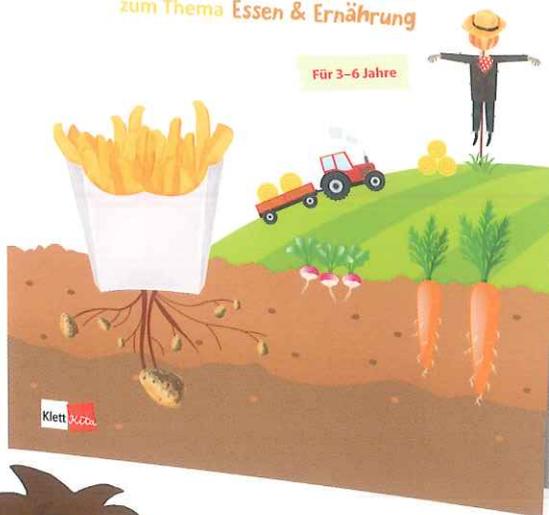
Hier bestellen:
[www.klett-kita.de/
wochenprojekte](http://www.klett-kita.de/wochenprojekte)

WOCHENPROJEKTE
schnell & flexibel einsetzbar

Wo wachsen eigentlich Pommes?

3 tolle Wochenprojekte
zum Thema Essen & Ernährung

Für 3-6 Jahre

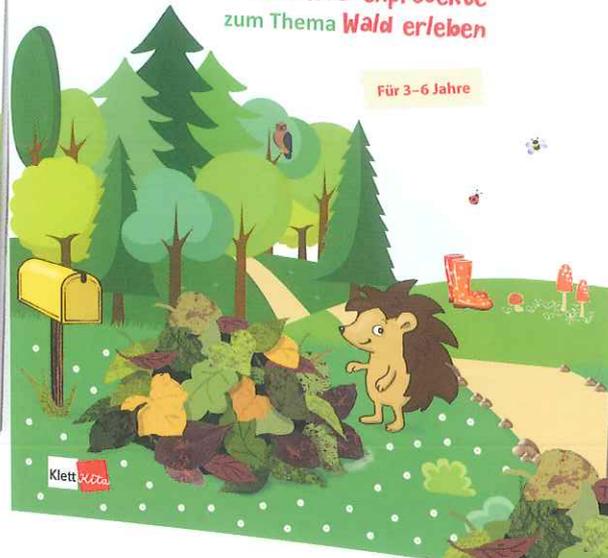


WOCHENPROJEKTE
schnell & flexibel einsetzbar

Wo wohnt eigentlich der Igel?

3 tolle Wochenprojekte
zum Thema Wald erleben

Für 3-6 Jahre



Jetzt neu: Unsere Reihe **Wochenprojekte** mit vielen Liedern, Rezepten, Geschichten und Mitmachideen für kleine Entdecker. Mit den **fertig ausgearbeiteten Wochenprojekten** gelingt es Ihnen mühelos, Ihre Kinder für die Themen Essen & Ernährung und Wald zu begeistern! Beide Ausgaben sind vollgepackt mit neuen Ideen und Materialien!

Freuen Sie sich auf:

- ✓ Lieder, Geschichten, Mitmachgedichte und Bastelideen
- ✓ Checklisten, Elterninfos und Portfolio-Ideen
- ✓ abwechslungsreiche Sinnes- und Bewegungsimpulse

Jetzt bestellen: www.klett-kita.de/wochenprojekte oder in Ihrer Buchhandlung
Wo wohnt eigentlich der Igel? 3 tolle Wochenprojekte zum Thema Wald erleben

| € 12,95 | ISBN: 978-3-96046-045-9

Wo wachsen eigentlich Pommes? 3 tolle Wochenprojekte zum Thema Essen & Ernährung

| € 12,95 | ISBN: 978-3-96046-044-2