

Sonnengarten e.V.
Friedrich-Wilhelm-Str. 89
12099 Berlin
Tel.-. 752 12 75

Internet: <http://www.sonnengarten-berlin.de.vu> – E-Mail: sonnengarten@gmx.net

ÄSTHETISCHE ERZIEHUNG IM KINDERGARTEN

Entwicklung von pädagogischen Projekten
zur Förderung der sinnlichen Wahrnehmung
Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeit Kreativität

Inhalt

Zum kindlichen Lernen
Spiel-, Lern- und Lebensraum Kindergarten
Anliegen der Ästhetischen Erziehung
Umsetzung in Form von Projekten

Zum kindlichen Lernen

Das Kind nähert sich der Welt, unvoreingenommen, voller Neugierde und Lebenslust. Es ist konzentriert, aufmerksam, sensitiv. Entsprechend seinen Erfahrungen wird es Selbst- und Welt-Vertrauen entwickeln oder ängstlich, unsicher sich verhalten lernen.

Es will lernen, sich erproben, erfahren, geben, nehmen. Es hat seinen individuellen Lebens- und Lernrhythmus, seine unvergleichliche Antriebs- und Temperamentsstruktur. Es muss sich angenommen, geborgen, verstanden, ernstgenommen fühlen können.

Seine Befindlichkeiten, Stimmungen und Körpersensationen beeinflussen sein Verhalten. Es lebt und entwickelt sich, indem es in seiner Umwelt kommuniziert, in einen wechselseitigen, lebendigen Austausch tritt. Es produziert, variiert, kombiniert und entwickelt seine Ausdrucksformen. Das Kind kann und will zu der alltäglichen (Re-) Produktion seines Umfelds beitragen. In seinem Spiel, in seiner Tätigkeit, seiner sozialen Beziehung zu anderen, der Inszenierung von Materialien und Gegenständen drückt es seine Weitsicht, seine Gefühle, Bedürfnisse und Interessen aus, bearbeitet und klärt seinen Bezug zu sich selbst und den anderen. Es ist darauf angewiesen, dass seine Ausdrucksformen und seine Gestaltungen als Signale wahrgenommen, aufgegriffen, einbezogen werden und so zu Elementen eines fortwährenden, wechselseitigen Kommunikationsprozesses werden. Allerdings erschwert die allgemeine kulturelle Situation es dem Kind (und uns) häufig, sich als Subjekt seiner Entwicklung und als Gestalter seiner Umwelt zu erfahren. Beispiele: Das Kind wird in einem von außen diktierten Tagesrhythmus (Arbeitswelt) unterworfen; es wird häufig im Auto als bewahrender, versorgender Organisation passiv befördert; lebenssichernde Tätigkeiten sind vom Ort seiner Betreuung (Gruppenraum) ausgelagert oder doch in aller Regel undurchsichtig geworden. Anschaulich begreifbare, nachvollziehbare Erfahrungszusammenhänge haben sich reduziert; die freien beispielbaren Flächen sind rar, reglementierte und normierte Spielplätze sind an ihre Stelle getreten.

Das Kind ist in seiner Umwelt in vielfältiger Form damit konfrontiert, wie die Menschen ihre Verhältnisse zueinander und zur Natur und Technik gestaltet haben:

Verkehrssysteme, Versorgungseinrichtungen, Gebäude, Maschinen und Geräte legen Zeugnis für Etappen menschlicher und technologischer Entwicklung ab. Die in komplexen Umwelten enthaltenen Botschaften liegen häufig nicht offen und können ohne Hilfestellung und Anleitung zumeist nicht aufgedeckt werden. Die Kinder bedürfen ihrer Augen, Hände und all ihrer anderen Sinne, um sich die sie umgebende Welt anzueignen. Dies geschieht facettenweise, prozesshaft. Sie benötigen Brücken zwischen Teilen ihrer inneren und der äußeren Welt. Sie pendeln zwischen Realität und Phantasie; sie verwandeln Realitäten spielerisch, gestalten Metamorphosen und entdecken dabei phänomenologisch Naturgesetze ebenso wie die Mehrdeutigkeit vor Gegenständen. Sie gewinnen Interpretations-Spiel-Räume, indem sie Perspektiven wechseln, von der Nahaufnahme zur Totalen "Springen".

Das Kind als forschendes und entdeckendes Subjekt begibt sich in einen Prozess, der durch Spontanität, Neugierde, Abenteuerlust, Lernbegierde, Widersprüchlichkeiten angetrieben und durch selbstgesteuerte Tätigkeiten gespeist wird.

Spiel-, Lern- und Lebensraum Kindergarten

Die Freiräume für ungebändigte, offene, abenteuerliche, durchmischte Welt- und Selbsterfahrungen werden der Tendenz nach insbesondere für Stadtkinder zugebaut. Die institutionalisierte Erziehung wachsenden hier historisch neue Aufgaben zu; nämlich etwas von den neugierigen Welt-Erkundungen zu erhalten, die einer technischen, rationalen und effektiven Perspektive unnützlich erscheinen mögen. Das oben beschriebene Lernverhalten ist nicht ohne weiteres durchschnittlich in Kindergärten zu beobachten. Spielräume scheinen demgegenüber unzulänglich genutzt. Arrangement und pädagogische Arbeitsweisen kommen nicht immer der Entfaltung kindlicher Lernlust entgegen.

Dafür kann es recht unterschiedliche Gründe geben: Konzeptionen für die praktische Umsetzung von "Träumen vom ganz anderen Lernen" werden u. U. in der Mühle routinierter und isolierter Arbeitsformen verschliffen. In Ermangelung offensiver, praktischer Konzeptionen, die auf die Nutzung von Bewegungsmöglichkeiten und -räumen in der Institution zielen, ist die Wahrnehmung umso eher auf die Hürden tatsächlich oder vermeintlich behindernder Vorschriften oder Sachzwänge fixiert. Erzieherinnen sind vielleicht auf normierendes Basteln hin ausgebildet oder festgelegt: Die von den Kindern hergestellten Pappblumen, die von der Gruppenraumdecke herunterhängen, sind nach Schablonen gefertigt. Das Kind erkennt sich nicht in seiner BIUME und findet die eigene nicht aus der Vielzahl der gleichen heraus: Homogenisierung statt Individualisierung vermittelt die Technik erfahrungsneutral zu Gegenstand "Blume"; das Ergebnis der Techniken Malen, Kleben, Schneiden steht schon im voraus fest, und mit ihnen können keine Experimente stattfinden. Der vom einzelnen Kind zurückgelegte Weg ist im hergestellten Produkt nicht unverwechselbar wiederzuerkennen. Für andere Erzieherinnen gestalten sich Lernprozesse vorrangig verbal und ihre Aufmerksamkeit ist auf die Entfaltung und Entwicklung der Beziehungsdynamik gerichtet. Die physische Umwelt und Gegenstände riskieren ausgeblendet zu werden. Die in der gegenständlichen Umwelt enthaltenen Anstöße und Herausforderungen für das erfahrungsbezogene Lernen und für die Vermittlung und Entwicklung sozialer Beziehungen werden als Folge häufig unterschätzt.

Das auf die situationsbezogene Projektarbeit hin orientierende Curriculum "Soziales Lernen" stellt den umfassenden Versuch dar, die Beziehungen zu Menschen und die Beziehungen zu Sachen so zu verbinden, dass mit ihnen und in ihnen die Kinder ihren Selbstausdruck finden können. Eine hierauf aufbauende pädagogische Kultur befindet sich allerdings erst am Anfang. Wenn Erlebnis-Spiel-Räume noch weiter ausgestaltet und erschlossen, intensiver und systematischer genutzt werden müssen und können, so ist zu vermuten, dass verfügbare pädagogische Ansätze noch nicht zureichend in Dienst genommen worden sind. Dies gilt insbesondere für die Einbeziehung von Prinzipien ästhetischer Erziehung in die tägliche pädagogische Arbeit. Die Verschränkung von Vorschul- und Kunstpädagogik stellt bisher immer noch die Ausnahme dar. In den bisherigen Versuchen zur Einführung einer elementaren ästhetischen Erziehung zeigen sich Erzieherinnen trotz punktueller Anleitung nicht in der Lage, die Prinzipien ästhetischer Erziehung zu selbstverständlichen Bestandteilen der Arbeit zu machen und sie progressiv weiterzuentwickeln und anzupassen. Der Ansatz das Qualifikationsspektrum des Erziehers additiv um Momente des Künstlerischen mittels Fortbildung zu erweitern, ist allein nicht zureichend. Die Erzieherinnen wünschen wiederholt in ihrem Praxisfeld vor Ort projektbezogene

Zusammenarbeit mit Künstlern/Kunstpädagogen. Die punktuellen Erfahrungen der Zusammenarbeit sind äußerst positiv.

Anliegen der Ästhetischen Erziehung

Der situationsbezogene Ansatz des Curriculums "Soziales Lernen" bildet die Grundlage, die Sichtweisen und Arbeitsprinzipien aus dem Bereich der ästhetischen Erziehung qualifiziert so einzubeziehen, dass die im Kinderladen vermittelte Erziehung und Bildung vertieft und erweitert wird. Den übergreifenden Rahmen bildet die umfassende Ausbildung menschlicher Sinne und Gestaltungsfähigkeiten als ein Erziehungsziel für alle Kinder. Die folgenden Gesichtspunkte sind besonders bedeutsam: Kinder werden darauf vorbereitet, neuen Situationen frei zu begegnen und darauf bezogen, Antworten zu konzipieren und zu erproben. Deshalb muss die schöpferische Kraft des Kindes gestärkt werden. Das Mittel ist die Erziehung zur Kreativität. Schöpferische Kraft entsteht aus der transzendierenden Auseinandersetzung mit den gerade herrschenden Ideen, den oft bedrohlich einengenden Konformismen. Ästhetische Erziehung als virulente Kraft zur Überwindung von Grenzen, als Methode der Aneignung des Unerforschten kann das Kind in seinem individuellen, kreativen Prozess unterstützen. Grundlage für das Forschen der Kinder bilden in diesem Zusammenhang u.a. verschiedenartige, intensive Materialerfahrungen und -angebote. Die Fähigkeit, sich aktiv wahrnehmend in die Dinge und in das Geschehen hineinzuverensenken und dieses feinfühlig aufzunehmen, gilt es zu erhalten (wieder zu erlangen) und zu entwickeln. In diesem Prozess entsteht ein stimulierender Strom von Emotionen, Bildern, Stimmungen, Interaktionen und Bedeutungen.

Kreative Prozesse sind sozial vermittelt und bedürfen der Rückbeziehung wiederum auf die das Kind bestimmenden sozialen Zusammenhänge. Im Zentrum steht daher die Fähigkeit des Kindes zur Produktion "kommunikativer Gegenstände" zu erweitern. Hiermit ist die Vergegenständlichung von Kommunikation ebenso gemeint wie die Herstellung von symbolischen Gegenständen, die Kommunikation herausfordern.

Dabei bedürfen die Kinder unterstützender Begleitung und der produktiven Wegweisung durch "Spielregeln", die mobilisieren und auf Horizonte des Imaginären zuführen, das Feld der Phantasie also erweitern. Dabei gilt es nicht zu verkennen, dass das Umfeld der meisten Kinder (jedenfalls außerhalb der pädagogisch wohlbedachten Strukturen) eher karg und auf die Reproduktion von Stereotypen hin sozialisiert ist. Die Gleichförmigkeit von Produkten "freischaffender" Kinder lässt die bereits früh einsetzenden Begrenzungen ahnen, die z.B. mit einer antiautoritären Erziehung nicht aufhebbar sind. Die Fähigkeit des Kindes zur kulturellen Teilhabe, Kompetenz und Genussfähigkeit ist zu fördern. Diese entscheidet sich über die vielfältige Entfaltung verschiedener Ausdrucksformen und deren Verständnis. Es gilt die vielen verschiedenen Sprachen von Kindern zuzulassen, ihnen Gelegenheit zu geben, sie weiter auszubilden und miteinander so zu verweben, dass sie sich ergänzen und wechselseitig fördern mögen. Dies gilt für darstellendes Spiel, Malerei, Tanz und Musik z.B. ebenso wie für individuell differierende Sprachmuster oder interkulturell variierende Bedeutungsgehalte von Sprache und Bild. Dieser interaktive Prozess bedarf aller Zugänge der Annäherung, der Erforschung. Er bewirkt wiederum die Verbreiterung und Intensivierung der Wahrnehmung, befördert ein differenziertes Verständnis der Um- und Innenwelt, der Abbilder und des Selbst-Bildnisses. Die die Kinder begleitenden Spielregeln sichern im übrigen eine weit-läufige

Anbindung der phantasievollen und phantastischen Exkursionen an die Realität: Gegenständen wird Leben eingehaucht, das Kind animiert sie, erforscht sie, gebraucht und verbraucht sie. In diesem Prozess der Aneignung werden Gegenstände tatsächlich oder auch nur in ihrer Bedeutung verändert und dies bewirkt, dass sich parallel dazu die innere Welt des Kindes weiter ausdifferenziert. Dies trifft sowohl auf die kognitiven wie auf der emotionalen Ebene zu. Dieser Prozess ist ein innerer und muss zugleich ein nach außen in Produkten und in der Veränderung von Gegenständen und Abläufen sich ausdrückender sein.

Umsetzung in Form von Projekten

Die ästhetische Erziehung bewegt sich hauptsächlich entlang projektbezogener Themen. Es werden kindgemäße Vermittlungszusammenhänge (Projekte) entwickelt, in denen die Phantasien, die Subjektivität der Kinder, ihre Alltagserfahrungen, die Umwelt in Zusammenhang mit Medien und Techniken im Dienste ihres Darstellungsvermögens gleichermaßen berücksichtigt werden.

Kriterien für die Auswahl von Projektthemen:

- Sie sollen aus dem Lebenszusammenhang gegriffen und
- an unmittelbare Erfahrungen der Kinder anknüpfen,
- sinnlich wahrnehmbar und erfahrbar sein
- komplex und facettenreich sein,.
- sich als Ausgangsebene für weitere Themenbereiche eignen,
- phantastische Dimensionen ermöglichen und zulassen

Für die Gestaltung des Projektablaufs allgemein wichtige Gesichtspunkte:

- Vorschläge werden durch die Kinder dann angenommen, wenn mit ihnen kindliche Identifikationen und Phantasien geradezu angeregt und herausgefordert werden, - kindlichen Assoziationen Raum gelassen wird.
- Vorschläge, die vielgestaltig und offen sind, werden den Kindern unterschiedliche Annäherungen gestatten und so, - ausgehend von einer der sich anbietenden Facetten, ihnen den Brückenschlag zur inneren Welt erleichtern.

Deshalb muss die Herangehensweise der Kunstpädagoginnen innerhalb verschiedener Kindergruppen variabel sein dürfen. Beispiel: Bei einem Projekt über Tag und Nacht könnte man sich ebenso mit dem Sonnenaufgang, mit Farbwirkungen im Hellen und Dunkeln, mit Lichtspielen im Dunklen, mit der Angst von Kindern im Dunkeln beschäftigen, wie mit Hell-Dunkel-Kontrasten auf dem Papier.

Die kindliche Wahrnehmung wird zunehmend geschärft und richtet sich einerseits auf die Selbstwahrnehmung, andererseits auf individuell bedeutsame Ausschnitte der das Kind umgebenden Welt. Deshalb sind Gegenstände, Personen, Ereignisse in der kindlichen Umwelt gleichermaßen geeignete Ausgangspunkte für mögliche und von den Künstlerinnen und Pädagoginnen zu initiiierende und zu begleitende Entdeckungsreisen. Die sich im Prozess herstellenden intensiven Beziehungen zwischen Objekt und Subjekt, Außen und Innen, Gegenstand (Vergegenständlichung) und Mensch gewinnen ihre entwicklungsfördernde Dynamik aus den ihnen innewohnenden Widersprüchlichkeiten. In der Behandlung der Themen sind normierende Hierarchien aus der Sicht von Erwachsenen wenig hilfreich. Für ein Kind kann u. U. die Auseinandersetzung mit einer Ameise wichtiger sein als mit einer Kuh. Die Intensität der

Beschäftigungsformen lässt in der Behandlung der Themen keine austauschbare Beliebigkeit aufkommen. Nur indem man sich auf die Themen intensiv ein lässt, werden sie lebenswichtig. Die Intensität ist außerdem abhängig von - der Auswahl konkreter Gegenstände aus dem Lebensumfeld der Kinder - Umgang mit der Zeit, sich auf das Zeitempfinden der Kinder einstellen.

Es sind in jedem Projekt Phasen denkbar, in denen sich themenbezogene oder an Abbildern von Realität orientierte Aneignungsformen in Richtung der Selbsterkundung und Lust am Material verschiebt: immer soll diese sich jedoch ausdrücken können und nicht in der Dunkelheit eingesperrter Introspektion verbleiben.

Beispiel: Bei einem Projekt über Tiger könnten Kinder z.B. angeregt werden, mit Fingerfarben einen Tiger darzustellen. Der Ausdruck von Aggressionen, deren Darstellung und /oder Sublimation könnten hier gleichermaßen Bedeutung haben. Die sogenannten objektiven Merkmale eines Tigers müssten somit nicht immer von vorrangigem Interesse sein. Die Verbindungen zwischen Alltag, Schein, Phantasie und Realität, Wissenschaft, Poesie und Kunst werden zugelassen und bewusst gefördert. Aus dem menschenmöglichen Reservoir kultureller Symbolisierungsformen, Welterklärungen und Welt-Behandlungen wird "aus dem Vollen geschöpft".

Die ästhetische Erziehung orientiert sich nicht an der möglichen Arbeitsteiligkeit von Kunst- und Kulturformen der Erwachsenenkultur. An eine (frühzeitige) Spezialisierung der Kinder zu Künstlern ist nicht gedacht. Innerhalb der Projekte werden Medien und Ausdrucksmittel darstellendes Spiel, Gesang, Tanz, Malerei, Plastik, Musik, Sprache, Fotos und Dias situationsorientiert innerhalb themenbezogener Fragestellungen miteinander kombiniert. Es sollen für die Kinder Spiel und Erfahrungs-Räume geschaffen werden, in denen sich Versunkenheit und Aufmerksamkeit, Genuss und Erkenntnis, Körper und Geist, Arbeit und Spiel die Hände reichen. Damit werden Zugangsweisen erschlossen, für die Kunstpädagogen /Künstlerinnen geeignete Voraussetzungen bieten und notwendig sind.