

Frühkindliche Kulturelle Bildung – Stand der Forschung

Lina Kirsch und Prof. Ursula Stenger, Universität zu Köln

Im Auftrag der Robert Bosch Stiftung

Veröffentlicht im Januar 2020

Inhaltsverzeichnis

Einführung	3
1 Begrifflichkeiten	4
1.1 Erziehung.....	4
1.2 Bildung.....	5
1.3 Frühkindliche Kulturelle Bildung.....	6
2 Einblicke in empirische kulturelle Bildungsforschung	7
2.1 Transferforschung und die Frage nach Wirkungen Kultureller Bildung.....	8
2.1.1 Transfereffekte des Tanzes.....	9
2.1.2 Transfereffekte Theater.....	11
2.1.3 Transfereffekt der Bildenden Kunst.....	12
2.1.4 Zusammenfassung.....	13
2.2 Evaluationsforschung und die Frage nach Qualitäten Kultureller Bildung.....	14
2.2.1 <i>Von Piccolo bis Picasso</i> : Welche Effekte haben kulturelle Bildungsangebote auf die Bildungsqualität der Kinder?.....	16
2.2.2 <i>Künstlerpatenschaften</i> : Wie gelingt künstlerische Arbeit im pädagogischen Setting?.....	17
2.2.3 <i>KitaTanz</i> : Wie können künstlerische Aktivitäten und ästhetische Bildungsprozesse unterstützend und anregend begleitet werden?.....	19
2.2.4 Zusammenfassung.....	20
2.3 Erträge der qualitativen Forschung für die kunstpädagogische Arbeit im Feld ästhetischer und Kultureller Bildung.....	21
2.3.1 Pädagogische Kunstkommunikation zwischen Kunst-Aneignung und Kunst-Vermittlung (Fabian Hofmann).....	21
2.3.2 Bildgespräche (Bettina Uhlig).....	24
2.3.3 Phänomenologische Zugänge zu Kunstwerken mit jungen Kindern.....	26
2.3.4 Interkulturelle Perspektive: Museumspädagogik in Russland.....	28
3 Einführung eines Beispiels: Entwicklung eines theaterpädagogischen Projekts	31
4 Kernelemente ästhetisch-kultureller Erfahrung und Bildung	34
4.1 Erkundende sinnliche und sinnbildende Tätigkeit und Aufmerksamkeit auf diese.....	35
4.2 Kunst als Kunst wahrnehmen: Im Modus ästhetischer Erfahrung sein, sich einnehmen, bezaubern lassen, in diese Welterfahrung eintreten und dem nachsinnen.....	36
4.3 Kunst als Erfahrungszumutung: Alphabetisierung.....	38
4.4 Expression, Gestalten, Spielen, Formen, Reflektieren im Modus ästhetischen Erfahrens.....	39
4.5 Gespräche.....	40
4.6 Bezugnahmen ästhetischer Erfahrung auf Lebenswelt.....	41
5 Forschungsbedarfe	43
6 Empfehlungen für die Praxis	45
Literatur	51

Einführung

„Kultureinrichtungen haben den Auftrag, Menschen unabhängig von Alter und gesellschaftlicher Herkunft kulturelle Teilhabe zu ermöglichen. Die Anwesenheit der Allerkleinsten ist deshalb keine Frage des Ob, sondern des Wie.“ (Robert Bosch Stiftung 2019, S. 5). Diese eindringlichen Worte in der Programmbeschreibung des von der Robert Bosch Stiftung etablierten Programms *Kunst und Spiele* formuliert pointiert, wie frühkindliche Kulturelle Bildung zu denken ist: als folgerichtige Konsequenz eines Bildungsverständnisses, das Bildung als freie Tätigkeit eines Subjekts in Auseinandersetzung von Selbst, Welt und anderen Menschen versteht. Kunst- und Kultureinrichtungen als gesellschaftliche Akteure sichern Teilhabe in einer Welt, die insbesondere eine kulturelle und damit eine interkulturelle ist. Es braucht Programme wie *Kunst und Spiele*, um Zugänge in diese, unsere Welt zu ermöglichen. Und das muss in der frühen Kindheit beginnen.

Die hier vorliegende Expertise widmet sich dem Diskurs der frühkindlichen Kulturellen Bildung aus dieser Perspektive und befragt Forschung und Literatur hinsichtlich der Eigentypik, der Vollzugsform und des möglichen Gelingens von frühkindlicher kultureller Bildungsarbeit.

Empirische Forschung in der Kulturellen Bildung fokussiert primär die Erforschung von Wirkungspotenzialen künstlerischer Tätigkeit. Ein etwaiges Wissen um z.B. die Erweiterung räumlichen Vorstellungsvermögens beim Hören von Musik ist zwar hilfreich im Verstehen darüber, was Musikhören dem Menschen für einen Nutzen bringen kann; dieses Wissen allein befähigt PraktikerInnen im Feld Kultureller Bildung jedoch nicht dazu, Bildungsprozesse anzuregen und zu begleiten. Um aber einen Bildungsprozess begleiten und anregen zu können, muss zunächst geklärt werden, worum es überhaupt geht, was genau begleitet und angeregt werden kann und daran anschließend, wie dies konkret aussehen könnte. Forschung in der frühkindlichen Kulturellen Bildung braucht einen verstärkten Blick auf theoretisch fassende Kategorien, wie konkrete Prozesslogiken ästhetischer Bildung, um das Wie künstlerisch geprägter Bildungsprozesse erfahrbar und greifbar zu machen und es braucht eine Einbettung dieser Gewinne in bildungstheoretische Erkenntnisse.

Im ersten Teil der Expertise werden die Begrifflichkeiten Erziehung, Bildung und frühkindliche Kulturelle Bildung erläutert. Das zweite Kapitel gibt Einblick in die aktuelle Forschungslage. Diese widmet sich im Wesentlichen Fragen nach Wirkungen und Qualitäten Kultureller Bildung. So werden zunächst bildende Wirkungen thematisiert (Kapitel 2.1), wie sie als Transfereffekte auftreten, wenn sich mit Kunst auseinandergesetzt wird. Im Anschluss daran (Kapitel 2.2) folgt ein

Blick auf verschiedene Perspektiven frühkindlicher Evaluationsforschung im Hinblick darauf, wie konkret im Feld Kultureller Bildung gearbeitet wird, an welchen Stellen diese Arbeit gelingt und wo sie ausbaufähig ist. Daran anschließend (Kapitel 2.3) werden die Erträge qualitativer Forschung für die kunst-pädagogische Arbeit im Feld frühkindlicher Kultureller Bildung erarbeitet. Es werden mögliche Zugänge zu ästhetisch bildenden Prozessen entwickelt, die sich zwischen Kunst-Aneignung und Kunst-Vermittlung verorten (2.3.1), das Bildgespräch als gemeinsame Verstehensbemühung künstlerischer Werke befragt (2.3.2) und aus einer phänomenologischen Perspektive Transfer in die Lebenswelten der Kinder generiert (2.3.3). Mit einem Blick nach Russland wird schließlich beispielhaft eine interkulturelle Perspektive eröffnet, die die emotionale Affiziertheit während der Bildbetrachtung in das Zentrum einer Kunsterfahrung stellt, die als spirituelle und persönliche Erfahrung gedeutet werden kann.

Aufbauend auf eine Einführung in die Entwicklung eines theaterpädagogischen Projekts im dritten Kapitel werden im vierten Teil Kernelemente Ästhetisch-Kultureller Bildung anhand von Beispielen und theoretischen Diskursen herausgearbeitet, die sich jeweils auf Prozesse der Auseinandersetzung von jungen Kindern mit kunstförmigen Gegenständen beziehen. Dieser Abschnitt richtet den Blick gezielt darauf, was geschieht, wenn sich Prozesse Ästhetisch-Kultureller Bildung ereignen.

Zum Schluss der Expertise werden im fünften Teil Forschungsbedarfe resümiert und im sechsten Kapitel Handlungsempfehlungen zusammengetragen.

1 Begrifflichkeiten

Beginnen wollen wir mit einigen Begriffsbestimmungen, um die Thematik verorten zu können.

1.1 Erziehung

Der Mensch wird nicht fertig geboren, sondern kann und muss über Lernprozesse Wissen und Fähigkeiten erwerben, die er zum Leben in einer jeweiligen Umgebung braucht. Durch Bildung wird die nachfolgende Generation auf den jeweils aktuellen Stand einer Lebensform einer Gesellschaft gebracht. Erziehung erscheint im Anschluss an Mollenhauer (1994) als Tätigkeit und Bezugsform, durch die die Kulturform des Menschseins überliefert wird. Ästhetische Erziehung verantwortet demnach, die nachfolgende Generation mit den Gegenständen in Berührung zu bringen, durch die sie Verhalten, Wissen und Können erwerben können, um sich selbst in der jeweiligen Zeit und Umgebung zu verstehen und dies auch mit anderen kommunizieren und entwickeln zu können.

Aufgrund unserer historischen Situation können wir nicht mehr eindeutig und für alle Zeiten sagen, wie Erziehung konkret aussehen kann. Das entbindet aber nicht von der Notwendigkeit auf dem

augenblicklichen Stand dafür zu sorgen, dass Kinder kulturelle Formen, Gestaltungen, Erzeugungsformen, über die Menschen Sinn erzeugen und über die und in denen sie sich wiedererkennen und finden, nicht nur lernen wahrzunehmen, sondern an diesen Prozessen auch aktiv teilhaben können. Es sind immer Generationen, die sich wechselseitig betrachten und interagieren, die Vorschläge / Entwürfe für mögliche Zukünfte entwickeln, an denen sie sich dann abarbeiten können (vgl. Stenger 2015). Dies gilt es im Feld Kultureller und Ästhetischer Erziehung und Bildung zu verhandeln. Dazu gehört eben auch das Zeigen (Prange 2005), welches alle Aspekte und Kunstformen umfasst, damit junge Kinder, angeregt durch ihre frühpädagogischen Bildungsinstitutionen (Krippe und Kindertagesstätte) Gelegenheiten zur Auseinandersetzung haben, indem sie derartige Kunstorte wie Museen, Theater, Konzerte etc. besuchen und eben auch altersgerecht kennenlernen können, unabhängig von ihrer Herkunft und den Bedingungen in den Familien.

1.2 Bildung

Bildung kann als eigen- und interaktiver, begleiteter und herausgeforderter Prozess der Aufnahme, Verarbeitung und Beantwortung von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsformen der kulturellen Umwelt durch Kommunikation und Interaktion in Worten, Gesten und Handlungen verstanden werden. Bildung kann nur stattfinden, wenn Freiräume entstehen, das Gezeigte und Wahrgenommene auszuprobieren und in eigene Fragen, Spiel- und Gestaltungsformen einzubeziehen und das Verstehen der Welt und von sich selbst so voranbringen zu können.

Bender und Dietrich fassen Bildung, auch im Kontext von Ästhetik und Kunst (2010, S. 353) im Unterschied zu Erziehung wie folgt: „Bildung hingegen bezieht sich auf den Entwicklungs- und Lernprozess der Heranwachsenden selbst, sie bezeichnet den lebenslangen Prozess der Personwerdung, der Formung und Entwicklung des Individuums. (...) Bildung ist immer Selbstbildung. Zur Bildung gehört aber nicht nur die Bearbeitung der Angebote vonseiten der erziehenden Generation, sondern auch alle anderen informellen Einflüsse aus Freundschaften, Wohnumgebungen, Medien oder eben aus dem Umgang mit ästhetischen Gegenständen“ (ebd.).

Im (Sozial-)Konstruktivismus wird angenommen, dass das aktive und kompetente Kind in Austauschprozessen mit anderen ist. In diesen Prozessen werden die Interpretationen der anderen zur Weiterentwicklung eigener Gedanken genutzt. Gerd Schäfer geht davon aus, dass Kinder in der Auseinandersetzung mit ihrer Welt (im Alltag), ihre Erfahrungen auf der Grundlage von Herausforderungen verarbeiten (vgl. Schäfer 2005). Diese Herausforderungen können als Bildungsaufgaben in unterschiedlichen Bildungsbereichen beschrieben werden, in denen dann auf je unterschiedliche Weise kultureller Sinn erzeugt werden kann, also beispielsweise im Medium des

bildnerischen Gestaltens, der Musik oder der Sprache. Schäfer stellt sich dabei die Frage, auf welchen Wegen Kinder etwas tun oder erkennen und kommt zu vier möglichen Antworten, in denen er die Weltzuwendungen oder Weisen der Sinnerzeugung von Kindern zusammenfasst: Handeln (konkretes Denken), Gestalten (aisthetisches Denken), Erzählen (narratives Denken), in verallgemeinernden Begriffen oder Theorien denken (Schäfer 2009, S. 84-98). Ausgangspunkt von Schäfer ist das Kind als Subjekt, das sich über kulturelle Formen oder Formate der Sinnerzeugung bildet.

1.3 Frühkindliche Kulturelle Bildung

Kulturelle Bildung ist eine zentrale Form des Lernens, Spielens und Gestaltens. In Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Künsten, Formensprachen und Materialien bildet sich die Persönlichkeit. Daher sollte Kindern von Anfang an die Möglichkeit geboten werden, vielfältige kulturelle Kompetenzen zu entwickeln. In Bildern, Geschichten, Liedern und Tänzen finden sich kulturelle Sinnhorizonte, die für das Selbsterleben und Verstehen von Menschen zentral sind. Theater, Bildende Kunst, Musik und Tanz stellen ganz eigene Ausdrucksformen dar, die Kinder kennenlernen sollten, um das jeweilige Erfahrungspotenzial ausloten und weitere Möglichkeiten entfalten zu können. Während Erwachsene stärker als junge Kinder schon Vorstellungen, aber auch Vorurteile entwickelt haben, was unter Kunst und -begegnung zu verstehen ist, muss in der frühen Kindheit zunächst ein Horizont für diese Art der Begegnung entwickelt werden. In der Regel geht es z.B. auch darum zu lernen im Museum nichts anzufassen und sich auf die besondere Art der Wahrnehmung und Auseinandersetzung mit dem Dargebotenen einzulassen. Die vielfältigen Möglichkeiten von Erfahrung von Kunst und Kultur müssen sich erst eröffnen, sie sind nicht von Geburt an gegeben.

Kinder haben großes Interesse, unterschiedlichste Materialien genau zu erkunden, Umgangsformen zu entwickeln und die im Handeln entstehenden Fähigkeiten einzusetzen und zu erproben. Kulturelle Kompetenzen sind gewissermaßen Werkzeuge der Sinnerzeugung. Der Zugang zu Kultur ist hierbei Voraussetzung. Kulturellen Sinn gilt es zu erschließen, indem der Sinn entschlüsselt und auch reproduziert werden muss, sodass die kulturellen Symbole und Ausdrucksformen kennengelernt und verstanden werden können – etwa indem man gemeinsam Bilderbücher Illustrationen betrachtet, ein Lied singt, Musik hört oder ins Museum geht.

Kulturelle Bildung findet ihren Ausgangspunkt dementsprechend sowohl in einem eher produktiven Umgang mit Kunst und Kultur, z.B. beim Malen eines Bildes (auch dabei gibt es aufnehmende Momente) als auch in einem eher rezeptiven Umgang mit Kultur, etwa beim Betrachten eines Bildes. So bilden sich auch in vermeintlich rezeptiven Prozessen Imaginationen, die das Selbsterleben und Wahrnehmen verändern können. Kindern ist es wichtig, sich ab einem bestimmten

Punkt selbst auch aktiv an der Produktion kulturellen Sinns zu beteiligen. Figuren und Geschichten, die im Museum oder im Theater gesehen werden, tauchen später im Spiel und anderen Gestaltungsformen wieder auf. Kulturelle Bildung meint nicht nur die Reproduktion einer Geschichte, sie zielt darüber hinaus auf einen inneren Prozess, in dem das Kind die kulturelle Form auf eigene Erfahrungen bezieht. Körper und Sinne, Emotionen, Denken und Erinnerung bilden sich dabei.

Im Museum sehen Dreijährige ein Gemälde, das Gott im Himmel in einer Wolke zeigt. Ein Mädchen erzählt spontan von seiner eben verstorbenen Großmutter, die nun in dem Szenario einen Ort bekommt, an dem sie gut aufgehoben ist, aber auch aus der Ferne gewissermaßen noch wahrgenommen werden kann. Die eigene Erfahrung wird mit dem Bildgehalt verknüpft und als tröstlich geäußert. Erfahrungen, Erinnerungen, körperliche Empfindungen und Gefühle werden verarbeitet und in eine kulturelle Form gebracht. Dabei muss berücksichtigt werden, dass in Interaktionen individuelle und kollektive Vergangenheiten thematisiert werden und so Horizonte des Sehens und Verstehens ausgebildet und verändert werden können (vgl. Welzer 2002, S. 38). Das Wahrgenommene bekommt durch das gemeinsame Sprechen und „mit einer Sache umgehen“ eine strukturiertere Form und steht dann in späteren Situationen als Interpretationsfolie wieder zur Verfügung (vgl. ebd. S. 100).

2 Einblicke in empirische kulturelle Bildungsforschung

Grundlegend fehlt es weitgehend national sowie international an Forschung in der Kulturellen Bildung, die explizit junge Kinder in den Blick nimmt. Dies gilt sowohl für Strukturstatistiken, die Überblicke z.B. über die Angebotslandschaft kultureller Bildungsprogramme erstellen, für Grundlagenforschung, die u.a. Zielgruppen bestehender Bildungsprogramme analysieren, für Wirkungsforschung, die bildende Wirkungen künstlerischer Tätigkeit auf andere Bereiche transferiert, und auch für Evaluationsforschung, die bestehende kulturelle Bildungsangebote hinsichtlich ihres konkreten Erfolges und ihrer Gelingensbedingungen auswertet.

In diesem Sinne kann die vorliegende Expertise im Bereich frühkindlicher Kultureller Bildung nur auf die vorhandenen, wenngleich lückenhaften Erkenntnisse und Erträge zurückgreifen. Wohl aber bietet dieser Teil der vorliegenden Erarbeitung Einblick in grundsätzliche Fragen im Forschungsdiskurs Kultureller Bildung und überträgt diese auf den frühkindlichen Bereich.

Am stärksten beforscht – vor allem im angloamerikanischen Raum – sind mögliche Effekte und Wirkungen künstlerischer Tätigkeiten¹ auf kognitive, soziale oder emotionale Kompetenzen. Diese sogenannte Transferforschung ist hilfreich im Verstehen darüber, was künstlerische Aktivität für den

¹ Unter „künstlerischer Tätigkeit“ wird hier und im Folgenden sowohl das eigene künstlerische Handeln als eine produktive Seite Kultureller Bildung als auch die Wahrnehmung künstlerischer Produkte als eine rezeptive Seite Kultureller Bildung verstanden. In künstlerischer Tätigkeit werden rezeptive und produktive Momente zusammengedacht (Vgl. auch Brandstätter 2012 und Peez 2012).

Menschen an positiven Effekten bringen kann. Sie stellt die Basis weiteren Forschens dar – schlicht und ergreifend durch das Ergebnis: Künstlerische Tätigkeit wirkt! Sie schafft Legitimation und eröffnet den Forschungsraum für weitere Fragen, deren Nachgehen den Diskurs befördern. Und doch bietet dieses Wissen keine Einsicht darüber, was tatsächlich und konkret geschieht, wenn sich Kinder künstlerisch betätigen und sich mit künstlerischen Medien auseinandersetzen. Transferforschung eröffnet uns nicht das „Wie“ kultureller Bildungsprozesse – doch dieses „Wie“ ist es gerade, das so wichtig zu entschlüsseln ist, um frühkindliche kulturelle Bildungsprozesse verstehen, anregen und begleiten zu können.

Reinwand-Weiss folgend (2015) muss es in der kulturellen Bildungsforschung – und zwar insbesondere in der frühkindlichen kulturellen Bildungsforschung – in erster Linie darum gehen, „ästhetische Erfahrungen zu definieren und in der Praxis sichtbar zu machen“ (ebd., o. S.). So braucht es eine komplexere Betrachtung konkreter ästhetischer Bildungsmomente, eine Einbettung der Ergebnisse in bildungstheoretische Bezüge und die Auslegung konkreter ästhetischer Begrifflichkeiten im Kontext ästhetischer Theorie. So entsteht eine vielfältige, mehrperspektivische Forschung, die über die Transferforschung hinaus konkrete Evaluations- und Biografieforschung betreibt, Erlebnisanalysen auswertet und immer den Bezug zur theoretischen Rahmung und praktischen Gestaltung herstellt.

Es folgt nun ein gezielterer Blick auf Studien, die Wirkungsweisen der Kulturellen Bildung untersucht haben (Kapitel 2.1) und auf Studien, die kulturelle Bildungsprogramme hinsichtlich ihrer qualitativen Erträge hin ausgewertet haben (Kapitel 2.2).

2.1 Transferforschung und die Frage nach Wirkungen Kultureller Bildung

In der Transferforschung werden Effekte und Wirkungen künstlerischer Tätigkeiten auf außerhalb dieser Tätigkeit liegende Fähigkeiten hin untersucht, wie z.B. kognitive, soziale oder emotionale Kompetenzen. Transferforschung berücksichtigt dabei die „psychologisch orientierte empirisch-statistische Wirkungsforschung“ und die „biologisch orientierte Disziplinen der Hirnforschung, der Psychoneuroimmunologie und der Chronobiologie“ (Rittelmeyer 2012, S. 928). Die meisten Ergebnisse liegen im Bereich der psychologisch orientierten Wirkungsforschung vor, wobei insbesondere Wirkungsweisen des Musikhören und -machens beforscht wurden, weniger hingegen Effekte ausgehend von der rezeptiven wie produktiven Auseinandersetzung mit Bildender Kunst, Tanz und Theater.² Aus diesem Grund konzentriert sich die folgende Untersuchung auf die Bildenden und performativen (Theater und Tanz) Künste. Weiterhin umfangreich erforscht sind jene

² Entsprechend des Schwerpunktes dieser Expertise aber auch hinsichtlich der breiten Darstellung musikbezogener Wirkungsweisen werden diese hier nicht thematisiert. Überblicksdarstellung finden sich u.a. in Rittelmeyer 2017 und in Staeger 2018.

Aktivitäten, die sich bei künstlerischer Betätigung im Gehirn darstellen. Die DANA Foundation leistete mit ihrem 2009 erschienenen Kompendium „Learning, Arts and The Brain“ hierzu einen Beitrag. Mithilfe bildgebender Verfahren konnten synaptische Vernetzungen einzelner Hirnareale nachgewiesen werden. Weniger beforscht hingegen sind Auswirkungen künstlerischer Tätigkeiten auf das Immunsystem (Psychoneuroimmunologie) und auf das Herz-Kreislauf-System (Chronobiologie). Letztere wenden sich salutogenetischen Aspekten künstlerischer Tätigkeiten zu (vgl. Rittelmeyer 2012).

Im Folgenden werden Ergebnisse der Transferforschung entsprechend der verschiedenen Tätigkeiten in den Feldern der Bildenden Kunst, des Theaters und des Tanzes dargestellt. Die vorgestellten Studien verstehen sich als exemplarische Einblicke in die Forschung.

2.1.1 Transfereffekte des Tanzes

Die Fähigkeit zur präzisen Beobachtungsgabe durch das Tanzen ermittelten Grafton und Cross in ihrer Studie „Dance and the Brain“ (2008). Profi-TänzerInnen verschiedener Tanzrichtungen und Laien (alle Erwachsenen) nahmen an einem fünftägigen Tanztraining teil. Die jeweils erste Hälfte des Tages wurde zu populären Musikvideos getanzt (Einüben des Tanzes), die zweite Hälfte des Tages wurde mit Zuschauen von Tanzsequenzen verbracht. Vor und nach jeder Übungseinheit wurde mittels der funktionellen Magnet-Resonanz-Tomographie untersucht, welche Bereiche im Gehirn bei dem Bewegungstraining und dem Beobachtungstraining aktiv waren (vgl. Grafton/Cross 2008, S. 65; vgl. auch Rittelmeyer 2017, S. 70).

Die Auswertung der Tomographien zeigt, dass sowohl im aktiven Ausüben der Tanzbewegungen als auch im passiven Beobachten von Tanzbewegungen, die gleiche Gehirnaktivität zu verzeichnen ist. Die ForscherInnen folgerten daraus, dass sich die Beobachtungsgabe durch aktives Tanzen verbessert und so ein frühes Heranführen von Kindern an Tanzen förderlich sei (vgl. Grafton/Cross 2008, S. 66). Dabei ist zu berücksichtigen, dass das Setting wichtig ist, – also erst selbst motiviert tanzen, dann mit Erwartungsspannung Videos betrachten. Rittelmeyer (2017) sieht in diesem Ergebnis auch eine soziale Dimension: „Die Tanzübungen modifizieren eine Region des Gehirns zu einer größeren Leistungsfähigkeit, die zugleich für das Beobachten von Körperwahrnehmungen maßgebend ist – z.B. für die aufmerksame Wahrnehmung der Gebärde und Gestik eines anderen Menschen.“ (ebd., S. 70 f.).

Nicht nur die Beobachtungsgabe, auch die Aufmerksamkeitsfähigkeit steigert sich einer weiteren Studie zufolge durch das Tanzen (Petitto 2008). Die selektive Aufmerksamkeit motorische Kontrolle und motorisch-sensorische Koordination tanzender und nicht tanzender Erwachsenen

wurde mit verschiedenen neurologischen Messinstrumenten und Verhaltenstests über drei Jahre untersucht. Tanzend bedeutet hier, dass die Teilnehmenden schon mindestens 8 Jahre lang im Tanzen unterrichtet wurden, zumeist beginnend im Grundschulalter. Tänzerinnen und Tänzer zeigten deutlich größere Aufmerksamkeit bei den im Test gestellten Aufgaben, zudem ließen sie sich weniger ablenken und stören. Die Forscherin sieht hier die Transferwirkung verdeutlicht, dass Tanzen schon im frühen Alter die Fähigkeit zur gezielten Aufmerksamkeit und Fokussiertheit fördert (vgl. ebd., S. 96 f.).

Keinänen, Hetland und Winner (2000; vgl. auch Winner/Goldstein/Vincent-Lancrin 2013, S. 170 f.) verglichen in ihrer Meta-Analyse verschiedene Forschungen miteinander und fassten zusammen, dass Tanzen vor allem auch nicht-verbale Intelligenz fördert, insbesondere die Fähigkeit zu räumlich-visuellem Vorstellungsvermögen. Die von ihnen begutachteten Studien stellen zudem die Hypothesen auf, dass durchaus auch sprachliche Leistungen verbessert werden können, wenn sich im Anschluss an das Tanzen in einer Gruppe über die Erlebnisse ausgetauscht würde, oder auch, dass durch den erlernten körperlichen Ausdruck von Gefühlen im Tanz die Selbstwahrnehmung gesteigert werden könne (ebd., S. 195). Keinänen, Hetland und Winner resümieren, dass die Ergebnisse der Forschungen noch nicht ausreichen, um einen wirklichen Zusammenhang zwischen Tanzen und nicht-verbaler Intelligenz herzustellen. Es fehle vor allem an Langzeitstudien, die auch Langzeitwirkungen in den Blick nehmen. Zudem müsse genauer betrachtet werden, was eigentlich jeweils unter „Tanz“ verstanden und wie in den Studien „Tanz“ umgesetzt wird (vgl. ebd., S. 304).

Auch die graphomotorische Kompetenz im Sinne der Schreibfähigkeit soll Mühlpforte (2009) zufolge durch „kreativen Tanzunterricht“ verbessert werden. Mühlpforte stellte in ihrer quasi-experimentellen Feldstudie mit Kontrollgruppen innerhalb von dreieinhalb Monaten eine signifikante Leistungsverbesserung der Schriftsprache bei den Kindern fest, die am Tanzunterricht teilnahmen.

Eine weitere Meta-Analyse (Deasy 2002) verglich sieben Studien miteinander (Teilnehmende waren 8-18 Jahre alt) und stellte einen Zusammenhang zwischen Tanzen und kreativem Denken, insbesondere hinsichtlich von Flexibilität und Originalität der Gedankengänge, dar (vgl. ebd., S. 16).

Lobo und Winsler (2006) wiesen in ihrer Studie einen Zusammenhang von kreativem Tanzen und sozialen Kompetenzen und Fähigkeiten nach. Ein achtwöchiges Tanzprogramm konnte VorschülerInnen darin unterstützen, ihr Selbstvertrauen zu stärken sowie deutlichere Selbstkonzepte

zu entwerfen. Inwiefern diese Ergebnisse aber z.B. mit einem grundsätzlichen Mehr an Bewegungsaktivitäten durch das Tanzen oder durch peerkulturelle Beziehungsgefüge innerhalb der Tanzgruppen einhergingen, blieb jedoch offen (vgl. ebd., S. 512).

2.1.2 Transfereffekte Theater

Dunbar (2009) konnte in seiner Studie einen Zusammenhang von sprachlichem Ausdrucksvermögen und Theaterspielen ermitteln. Er untersuchte Schauspielstudierende, die bereits mindestens vier Jahre regelmäßigen Schauspielunterricht nahmen, und verglich ihre Hirnaktivitäten mit jenen von Nicht-SchauspielerInnen. Im Lösen von den in den Tests gestellten Aufgaben zeigte sich mittels der funktionellen Magnet-Resonanz-Tomographie, dass Theaterstudierende jene Hirnregion stärker aktivieren, die für die Verarbeitung sprachlicher Aufgaben zuständig ist (vgl. ebd., S. 82 f.; vgl. auch Rittelmeyer 2017, S. 79 f.). Auch zeigten die Studierenden ein größeres Vermögen, ungewöhnlicher zu Denken (divergent thinking) und kreativere Lösungswege zu finden (vgl. Dunbar 2009, S. 87).

Ähnliches ergab eine weitere Studie des DANA Kompendiums (Jonides 2009). Sie zeigte, dass SchauspielerInnen Inhalte / Gehalte von schriftlichen Texten besser und schneller identifizieren konnten als Nicht-SchauspielerInnen (vgl. ebd., S. 12).

Podlozny (2000) verglich in ihrer Studie sieben Meta-Analysen miteinander und erstellte eine die Ergebnisse zusammenfassende Version davon. Gemessen wurden diese z.B. anhand von Tests mit Kindern, die einen Text entweder gelesen oder theatral inszeniert haben. Die theaterspielenden Kinder zeigten im Vergleich ein größeres Verständnis für Textinhalte und eine stärker ausgeprägte Lesefähigkeit; weniger deutlich war eine mögliche Erweiterung des Wortschatzes. Ein Zusammenhang zeigte sich auch zwischen der schauspielerischen Inszenierung von Texten und der Fähigkeit, daran anschließend neues szenisches Material zu generieren (vgl. Podlozny 2000, S. 268).

Winner, Goldstein und Vincent-Lancrin (2013) verglichen ebenfalls verschiedene Studien miteinander und konnten Ergebnisse vor allem hinsichtlich sozialer Transfereffekte herausstellen. Sie bestätigen, dass Theaterspielen die Emotionsregulation stärkt, Empathiefähigkeit steigert und die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme vergrößert (vgl. ebd., S. 224 ff.).

2.1.3 Transfereffekt der Bildenden Kunst

Burger und Winner (2000) werteten eine Reihe von Studien aus den 1960er, 70er und 80er Jahren hinsichtlich der Lesefähigkeit von Vorschul- und Grundschulkindern im Kontext der Bildenden Kunst aus. Sie verglichen jeweils Kinder mit und ohne Unterricht in Bildender Kunst miteinander. Unklar bleibt leider, wie sich diese Unterrichtung genau darstellte. Die Forscherinnen vermuteten, dass das Einführen in die Bildende Kunst ganz grundsätzlich die visuelle Wahrnehmung der Kinder schule und sie dabei lernen, sich aufmerksamer Details zuzuwenden. Diese Fähigkeiten verhelfen den Kindern zudem, Texte aufmerksamer zu lesen (vgl. ebd., S. 291). In der Verbindung von Leseaufgaben mit Bildender Kunst sehen die Forscherinnen auch die Möglichkeit, Kinder auf eine neue Weise für Lesematerial zu begeistern. Weiterhin befähige eine grundsätzliche Motivation und Freude am Lesen die Kinder dazu, mehr und besser zu lesen.

Dieselben Studien wurden 13 Jahre später erneut von Winner, Goldstein und Vincent-Lancrin (2013) ausgewertet. Auch sie können keine eindeutige Verbindung zwischen der Lesefähigkeit von Kindern und ihrer Unterrichtung in Bildender Kunst konstatieren. Es sei unklar, ob die Leseverbesserung der Kinder wirklich auf die Kunsterfahrung zurückzuführen ist oder auf die extra Leseübungen, die mit diesen Kunsterfahrungen / Aufgaben einherging (vgl. ebd., 135 ff.). Einen deutlicheren Zusammenhang sehen sie in der Verbindung von Bildender Kunst und räumlich-geometrischem Denken. Auch hier sei aber unklar, inwiefern dieses Denkvermögen tatsächlich mit dem Kunsttraining zusammenhängt oder ob bei den Kindern schon vor dem Training ein größeres räumliches Vorstellungsvermögen vorhanden war. Auch scheint ein grundsätzliches Interesse an Kunst mit etwaigen erweiterten Lerneffekten verbunden zu sein (vgl. ebd., S. 141 ff.).

Posner et al. (2009) können mir ihren Ergebnissen an die Studien von Burger und Winner (2000) und Winner, Goldstein und Vincent-Lancrin (2013) anschließen. Sie zeigten mit ihrer Untersuchung, dass Motivation für eine Sache gleichzeitig zur besonderen Aufmerksamkeit in dieser Sache – hier für Bildende Kunst – führe. Sie stellten heraus, dass ein wirkliches Interesse für die künstlerische Betätigung von Kindern notwendig sei, damit diese Betätigung überhaupt irgendwelche Lerneffekte der Kinder erzielen kann (vgl. ebd., S. 6). Posner et al. sind die einzigen, die ihre Studien mit Kindern im Vorschulalter durchgeführt haben.

Burton, Horowitz und Hal (2000) werteten in ihrer Analyse sowohl qualitative als auch quantitative Daten aus. Obwohl keine eindeutigen Transfereffekte des Kunstunterrichts auf andere Unterrichtsfächer erkennbar waren, zeigte sich ein Zusammenhang zwischen dem Lernen in den Bildenden Künsten und dem in anderen Unterrichtsdisziplinen. Die ForscherInnen gehen davon aus, dass das

Lernen in einer jeweiligen Disziplin immer auch andere befruchtet, da vielfältiges Denken aktiviert und transferiert wird. In diesem Sinne profitieren andere Fächer auch von Kunstunterricht. An dieser Stelle machen sie auf die Bedeutsamkeit des jeweiligen pädagogischen Settings aufmerksam – ein Verweis, den andere Studien so nicht ausformulierten (vgl. ebd., S. 252).

2.1.4 Zusammenfassung

Die Zusammenschau der dargestellten Studien weisen eine Reihe an möglichen Transferwirkungen in den Bereichen Tanz, Theater und Bildender Kunst auf. Dabei waren die jeweiligen Probanden fast ausschließlich Erwachsene. Die Ergebnisse beschreiben zusammenfassend folgende Transferwirkungen:

Tanz

Beobachtungsgabe, Aufmerksamkeit, non-verbale Intelligenz, räumliches Vorstellungsvermögen, Schreibfähigkeit, kreatives Denken

Theater

sprachliches Vermögen, Textverständnis, Emotionsregulation, Empathiefähigkeit, Perspektivenübernahme

Bildende Kunst

visuelle und geometrisch Wahrnehmungsfähigkeit, Lesefähigkeit im Sinne einer aufmerksamen Wahrnehmungsfähigkeit

Transferforschung gibt relevante Hinweise über sich gegenseitig befruchtende Kompetenzen und Fähigkeiten und hält darüber hinaus aufschlussreiche Erkenntnisse über menschliche Hirnaktivitäten bereit. Selten ergeben sich in den Studien jedoch wirklich kausale Zusammenhänge, die bezeugen, dass sich eine etwaig verbesserte Kompetenz bzw. eine aktivierte Hirnregion tatsächlich aus der künstlerischen Aktivität in den Bereichen Tanz, Theater oder Bildender Kunst ergeben.

Deutlich wird vor allem auch, dass es an klaren Ein- und Abgrenzung der künstlerischen Bereiche fehlt. Wenn die Tanzpädagogin Anne Green Gilbert herausstellt, dass „sensorisch-motorisch orientierte Kinder [...] sehr viel besser durch Bewegungsangebote im Rahmen des Schulunterrichts als durch eine vorrangig sprachlich orientierte Unterrichtsgestaltung [lernen]“ (Gilbert 1977, zit. n. Rittelmeyer 2017, S. 71), dann wird zwar Bewegung und körperlich-leibliches Lernen thematisiert

(was durchaus nicht irrelevant ist), aber am Tanz als kulturelle Kunstform und als performatives Moment der (Selbst-)Inszenierung wird konsequent vorbeigedacht.

Ähnliche „blinde Flecken“ im Denken über Kunst finden sich z.B. im Bereich des Theaters (z.B. Deasy 2002), wenn das alltägliche Rollenspielen von Kindern als Theaterspielen missverstanden wird. Spielen und besonders das Rollenspielen in Als-Ob-Situationen sind bedeutsame Räume für und von Kindern, eigene Selbst- und Weltbezüge zu erproben, zu erkunden und zu entwickeln. Und doch sind diese nicht mit den inszenatorischen Spielelementen performativen Theaterspiels als Bühnengeschehen vergleichbar.

Hier verdeutlicht sich, worauf Mollenhauer (1996) und Rittelmeyer (2017) bereits aufmerksam machten: es fehlt der Transferforschung an bildungstheoretischen Strukturanalysen der Kunst, die jeweils in den Forschungen betrachtet wird (vgl. Rittelmeyer 2017, S. 85). Darüber hinaus muss sich neben einer bildungstheoretischen Strukturanalyse auch kulturtheoretisch der jeweiligen Kunstform gewidmet werden. Bevor also beispielsweise mit Tanz geforscht wird, muss zunächst thematisiert werden, wie Tanz vorliegend überhaupt verstanden und behandelt wird.

Transferforschung bietet keine Einsicht darüber, was konkret geschieht, wenn sich Kinder künstlerisch betätigen und sich aktiv mit künstlerischen Medien auseinandersetzen. Anhand der Transferforschung kann nicht gesehen werden, wie sinnvolle kulturelle Angebote auf kommunaler Ebene gestaltet werden können oder welche Didaktiken ästhetische Bildungsprozesse von Kindern befördern, weil die Eigenart ästhetisch-kultureller Bildungsangebote gar nicht thematisch wird.

Darüber hinaus ignoriert sie Themen, die in der Kunsterfahrung der Kinder und in ihrer Entwicklung höchste Relevanz haben: Fragen nach mir selbst, dem Sinn des Lebens, meinem Sinn des Lebens, meiner Identität: wer bin ich, wer will ich sein, wie will ich leben? Es ist selbstverständlich wichtig, dass Kinder beispielsweise lernen zu sprechen, ihre Ausdrucksmöglichkeiten erweitern; aber das Relevante, weshalb sich Menschen der Kunst zuwenden ist etwas gänzlich anderes als der gezielte Lerngewinn: es ist die Bereicherung des Lebens.

Es braucht einen „Wissenstransfer der Erkenntnisse in die pädagogisch-künstlerische Praxis“ (Reinwand-Weiss 2015, o. S.). Eine Möglichkeit, dies zu tun, liegt in der Erprobung kultureller Bildungsangebote in frühpädagogischen Settings und ihrer Evaluation.

2.2 Evaluationsforschung und die Frage nach Qualitäten Kultureller Bildung

Anders als Grundlagen- oder Wirkungsforschung, die in ihren Ergebnissen einen Ist-Zustand und somit eine Ausgangslage darstellen, dient Evaluationsforschung explizit einer Entscheidungsvorbereitung. In der Auswertung von bereits bestehenden Projekten geht es darum, Informationen zu gewinnen, dessen Bewertung in konkrete Handlungsentscheidungen münden (vgl. Fink 2012;

vgl. ebenfalls Stockmann/Meyer 2010). In dieser Forschungsperspektive werden somit dezidiert Fragen nach Qualität und Qualitätssicherung thematisiert.

Die Qualitätsfrage der Kulturellen Bildung rückt insbesondere seit der UNESCO-Studie „The Wow Factor“ von Anne Bamford (2010) verstärkt in den Vordergrund. Bamford verglich hier internationale Bildungsprogramme und stellte fest, „dass schlecht durchgeführte kulturelle Bildungsprogramme einen negativen Einfluss auf die künstlerische Kreativität junger Menschen haben können“ (Keuchel 2012, S. 907). Abgesehen von der vor allem in der Transferforschung immer wieder kontrovers diskutierten Kausalität künstlerischer Aktivität und außerkünstlerischer Kompetenzen, werden hier weitere Fragen deutlich, die dem Forschungsdiskurs zugrunde liegen: Wodurch zeichnet sich ein gut durchgeführtes kulturelles Bildungsprogramm aus? Was bedeutet dieses „gut“ für die TeilnehmerInnen dieses Angebots? Wie und auf welche Art und Weise kann eine hohe Qualität kultureller Bildungsprogramme gesichert werden? Es herrscht keine Einigkeit darüber, was die Qualität in der Kulturellen Bildung bedeutet. Dies ist auch nicht möglich, denn die Spezifik der jeweiligen Kontexte und Bildungsformen muss Berücksichtigung finden. Es braucht ein stetiges neues Verhandeln darüber, welche Qualitäten in welchen Kontexten wie beschreibbar sind. „Ästhetische Prozesse sind immer subjektiv und entziehen sich per se weitgehend objektiv messbaren Kriterien. Ebenso gibt es keine Möglichkeit, die jeweiligen Angebote, Formate und Projekte übersituativ, ahistorisch oder interkulturell zu messen. Trotzdem müssen Möglichkeiten der reflektierenden Bewertung und Analyse gefunden werden. Ihre Gültigkeit ist jedoch vergänglich und will immer wieder neu errungen werden.“ (Wimmer 2010, S. 60, zit. n. Wimmer/Schad/Nagel 2013, S.13). Kriterien für Qualität in der frühen Kulturellen Bildung orientieren sich an dem, was unter Kultureller Bildung überhaupt verstanden wird. Deshalb werden in dieser Expertise Grundelemente Kultureller Bildung dargestellt, die der Orientierung dienen können.

Für frühkindliche Kulturelle Bildung – verstanden als Ästhetische Bildung von Anfang an –, hat die Bundesvereinigung Kultureller Kinder- und Jugendbildung e.V. (2016) einige wichtige Hinweise zu Rahmenbedingungen aufgestellt, die „gute Praxis Kultureller Bildung für junge und sehr junge Kinder auszeichnet“ (vgl. ebd. S. 9).

Qualitätsdimensionen, die frühkindliche ästhetische Bildungsprozesse kennzeichnen, sind

- das Setting (die Orte, ihre Ausstattung und räumliche Gestaltung),
- die Haltung der Erwachsenen (Fachkräfte aus den Bereichen frühkindliche Bildung und Betreuung, Kulturpädagogik und Kunst, Eltern und Familienangehörige),
- Relevanz (das, was das Kind tut, bekommt für es selbst eine Bedeutung),
- Partizipation (das Kind hat umfassende Mitgestaltungsmöglichkeiten und kann das eigene Dazutun als wirksam in einem gemeinsamen Prozess mit anderen erleben)

Die nun folgenden (ausschnitthaften) Darstellungen exemplarischer Evaluationsforschungen befragen aus jeweils verschiedenen Blickwinkeln diese Qualitätsdimensionen und geben weiteren Einblick in das Forschungsfeld Kultureller Bildung. *Von Piccolo bis Picasso* richtet den Blick auf die Kinder und fragt, welche Effekte kulturelle Bildungsangebote auf die Bildungsqualität von Kindern – insbesondere deren Kreativitätsfähigkeit – hat. Das Projekt *Kulturelle Bildung im Elementarbereich – Künstlerpatenschaften für Kindertagesstätten* thematisiert die Perspektive der KünstlerInnen und fragt, wie künstlerische Arbeit in pädagogischem Setting (z.B. einer Kindertagesstätte) gelingen kann. *Kita Tanz – ein Pilotprojekt zur Implementierung zeitgenössischer Tanzpädagogik in die Ausbildung von ErzieherInnen* fokussiert die Perspektive der PädagogInnen und fragt danach, wie ästhetische Bildungsprozesse unterstützend und anregend begleitet werden können.

2.2.1 Von Piccolo bis Picasso: Welche Effekte haben kulturelle Bildungsangebote auf die Bildungsqualität der Kinder?

Zentrale Fragestellung des Projekts *Von Piccolo bis Picasso* (Laufzeit: Januar 2006 bis Dezember 2009) war es, ob und inwieweit sich die Förderung der Kreativität und der ästhetischen Bildung mit Methoden künstlerischen Gestaltens zur Entwicklung der kreativen Kompetenz von Kindern besonders gut eignet. Als Basis diente das von Braun entwickelte Konzept „zur Förderung von Kreativität und ästhetischer Bildung, das an der Begegnung mit künstlerisch-ästhetischem Material ansetzt, in soziale Interaktion eingebettet ist und eine unterstützende Handlungsweise der Anregung, Begleitung und Impulsgebung durch den Erwachsenen, mit dem Ziel einer ganzheitlichen Unterstützung von Bildungs- und Lernprozessen vorsieht (Braun 2005)“ (Braun 2009, S. 5).

Als vordergründiges Ziel galt die Verbesserung des Bildungsangebots in Kindertageseinrichtungen speziell im Bereich ästhetisch-kreativer Lernprozesse. Schwerpunkt der wissenschaftlichen Evaluation war die Überprüfung der Wirkung des Projektes auf Kinder, indem die Effekte (vornehmlich auf kognitiver, sozialer und emotionaler Ebene) der veränderten Bildungsqualität mittels quantitativer und qualitativer standardisierter Evaluationsverfahren und unter Einbeziehung einer Vergleichsgruppe in einem Prä-Post-Design zu messen versucht wurden.

Das Projekt gliederte sich in zwei Phasen, 2006-2007 nahmen neun Kindertagesstätten (im Folgenden Kita) und Horte teil, in der zweiten Projektphase 2008-2009 zehn Kitas. Um sich für die künstlerische Arbeit in der Kita zu qualifizieren, nahmen 35 ErzieherInnen an einem Qualifizierungsangebot teil, welches sie auf die kreativ-gestalterische Arbeit vorbereitete. Zentrum des Projekts und der Forschung stellten die jeweils unter fachlicher Begleitung errichteten Kinderateliers dar, die Raum für kreatives Gestalten boten.

Insgesamt konnte eine bildende Wirkung hinsichtlich der kreativen Kompetenzen der Kinder im künstlerischen Gestalten festgestellt werden. Die Auswertung entwicklungspsychologischer Testverfahren, Erkenntnisbögen und videographierten Materials machte deutlich, dass sich die kreativen Kompetenzen (im Sinne von z.B. Problemlöse- oder Gestaltungskompetenz) erweitert haben.

Darüber hinaus erzielte das Projekt weitere erkenntnisreiche Gewinne: neben den Kinderateliers wurden für das Projekt auch Elternwerkstätten errichtet, in denen Erwachsene die anspruchsvollen kognitiven, motorischen und emotionalen Leistungen wahrnehmen konnten, welche ihre Kinder erbringen, wenn sie sich mit ästhetisch-kreativen Ausdrucksformen auseinandersetzen, um ihre Welt mit künstlerischen Mitteln zu erfassen und darzustellen. Hieraus entwickelte sich einerseits ein größeres Verständnis und mehr Wertschätzung für die Kinder in ihrem kreativen Schaffen, andererseits konnte so die Erziehungspartnerschaft zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Eltern weiter ausgebaut und intensiviert werden. Seitens der ErzieherInnen zeigte sich zudem ein positiv veränderter Blick auf die Kinder, der eine ressourcenorientierte Hinwendung zum Kind begünstigt.

Insgesamt zeigt das Projekt und seine Evaluierung, dass mit dem Eröffnen von Räumen kreativen Gestaltens gleichsam ein Raum für Selbstbildungsprozesse der Kinder eröffnet wird. In den Ateliers erhielten die Kinder „die Möglichkeit, sich mit Farben, Formen und experimentellem Gestalten auseinanderzusetzen, um sich die Welt durch sinnliche Erfahrungen und künstlerischen Ausdruck anzueignen.“ (Braun 2009, S. 16). Das Projektteam macht hier Ästhetische Bildung als gleichrangig neben anderen, eher kognitiv orientierten Bildungsbereichen stark und erweitert so gängige Ergebnisse der Transferforschung, indem von künstlerischer Tätigkeit nicht nur Aufmerksamkeit, räumliches Denken u.a. hervorgeht, sondern u.a. auch Problemlöse- und Sachkompetenz sowie insbesondere kreatives Handeln und Denken.

2.2.2: Kulturelle Bildung im Elementarbereich – Künstlerpatenschaften für Kindertagesstätten: Wie gelingt künstlerische Arbeit im pädagogischen Setting?

Das vom Land Nordrhein-Westfalen geförderte Pilotprojekt *Kulturelle Bildung im Elementarbereich – Künstlerpatenschaften für Kindertagesstätten* entwickelte im Schuljahr 2008/09 in drei Düsseldorfer Kitas eine Künstlerpatenschaft: Wöchentlich besuchten fünf KünstlerInnen (ein Musiker, eine Tänzerin, eine Bühnenbildnerin, eine Bildhauerin und eine Puppenspielerin) die Einrichtungen und arbeiteten künstlerisch mit den Kindern. Sie stellten dabei keinen Personalsatz in der Betreuung dar, sondern agierten ausschließlich als KünstlerInnen, die als neue Bezugsperson in gemeinsamen kreativen Prozessen neue Beziehungs- und Erfahrungsräume eröffnet.

Um sich erfolgreich in den Alltag der Kita einzubinden und um diesen besser zu verstehen, wurde den KünstlerInnen ein Fortbildungsprogramm erstellt, in dem u.a. die Institution Kindertagesstätte und ihre Bildungsziele, Methoden für die Praxis sowie das Lernen und die Entwicklung von Kindern gelehrt wurde.

Ziel der begleitenden Evaluation war die Reflexion der Arbeit von KünstlerInnen in den Kitas und die Ermittlung der für die KünstlerInnen vor Ort notwendigen Voraussetzungen und Bedingungen, um gut und sinnvoll in pädagogischen Settings arbeiten zu können, sowie die Gestaltungen und die Resonanz der Fortbildung und ihre Auswirkung auf die Arbeit der am Programm beteiligten KünstlerInnen. In die Bewertung flossen Sozialdaten der Einrichtungen, sowie Gespräche mit allen Beteiligten (KünstlerInnen, Erzieherinnen, Elternteile, Kinder, Zuständige für die Fortbildung, Wissenschaftler, Projektleitung, Projektkoordinator und Evaluierende) in unterschiedlichen Formaten und zu unterschiedlichen Zeitpunkten ein.

Die Evaluierung der Künstlerpatenschaften machte deutlich, dass Kooperationen zwischen KünstlerInnen und PädagogInnen wesentlich für eine gelingende künstlerische Arbeit im pädagogischen Setting sind. Alle Beteiligten mussten gemeinsam „in das kalte Wasser springen“ (Kramer 2009, S. 23) und im Prozess und Fortgang des Projektes Handlungsweisen ausloten. Eine transparente Gesprächsführung, in der die Bedürfnisse aller zuteilwerden, erwies sich hier als zielführend.

Auf Organisationsebene zeigte sich das Arbeiten in kleinen Gruppen als besonders förderlich, da die Konzentration sowohl bei den Kindern als auch den KünstlerInnen und ErzieherInnen aufrechterhalten werden konnte. Als Herausforderung für die KünstlerInnen erwies sich der straffe Zeitplan im strukturierten Kita-Alltag, wodurch inhaltliche Flexibilität gefordert war.

Im künstlerischen Arbeiten stand den KünstlerInnen „das unmittelbare Erleben im Vordergrund, keine kunstdidaktischen Hintergedanken. Die Liebe zu der eigenen Sache, eine ausgeprägte künstlerische Persönlichkeit, Spaß an der Arbeit mit Kindern und an alternativen Lösungswegen sind Schlagworte, unter denen sich die Kompetenzen, Meinungen und Verhaltensweisen der KünstlerInnen zusammenfassen lassen.“ (ebd., S. 22). Obwohl die KünstlerInnen gezielt in dieser Rolle vorgestellt und in den Kita-Alltag integriert wurden, sahen sie sich doch dazu herausgefordert, in ihrem künstlerischen Arbeiten auch als PädagogInnen aufzutreten. Das Fortbildungsangebot stellte die Möglichkeit dar, die beiden Rollen – die der KünstlerIn und die der (Kunst)ErzieherIn – einerseits voneinander abzugrenzen, andererseits aber auch Übergänge ermitteln zu können. So wird deutlich, wie vielseitig Rollen und Haltungen in der kulturellen Bildungsarbeit sein können und wie wichtig es ist, diese Rollen und Haltungen für sich zu finden und zu definieren – nicht, um sich strikte Regularien aufzudrängen, sondern um in einem Alltag, der immer Unvorhergesehenes bereithält, flexibel agieren zu können.

2.2.3 *KitaTanz* – ein Pilotprojekt zur Implementierung zeitgenössischer Tanzpädagogik in die Ausbildung von ErzieherInnen: Wie können künstlerische Aktivitäten und ästhetische Bildungsprozesse unterstützend und anregend begleitet werden?

Das Projekt *Kita Tanz – ein Pilotprojekt zur Implementierung zeitgenössischer Tanzpädagogik in die Ausbildung von ErzieherInnen* erkundete in zwei Projektphasen (2007-2009 und 2010-2011) die Bildungspotenziale von zeitgenössischem Tanz in der Begegnung von (angehenden) TanzpädagogInnen, ErzieherInnen und Kindern im Alter von drei bis fünf und fünf bis sieben Jahren. Die so gewonnenen Erkenntnisse mündeten in ein tanzpädagogisches Weiterbildungsmodell für ErzieherInnen, welches seit 2012 erfolgreich von der Tanzplattform RheinMain angeboten wird.

Das Projekt- und Forschungsteam sieht in der Zusammenarbeit insbesondere performativer Künste und Bildung die Möglichkeiten einer ästhetischen Praxis mittels eigener Erfahrungen durch Körperwahrnehmung, Tanzen und Bewegen. In diesem Sinne richtet *KitaTanz* den Blick auf das spezifisch Ästhetische tänzerischer Bewegungen und fragt danach, welche bildende Wirkungen darin enthalten sind (vgl. Westphal 2012, S. 3 f).

In der ersten Projektphase wurden die ErzieherInnen durch eine Tänzerin / Tanzpädagogin in zeitgenössischen Tanz eingeführt. Über ein Jahr lang leitete die Tanzpädagogin unter Beteiligung der ErzieherInnen einmal pro Woche zwei Gruppen von Kindern im Alter von drei bis fünf und von fünf bis sieben Jahren. In der zweiten Phase bereiteten die ErzieherInnen nun gemeinsam mit der Tanzpädagogin eine Stunde Tanzpraxis vor. In dieser wandte sich ihre Rolle von anfänglich Teilnehmenden zu Anleitenden.

Die Evaluation widmete sich primär der Erprobung von Voraussetzungen, „um ErzieherInnen für neuere Formen und Verfahrensweisen von Bewegung, Tanz und Körperwahrnehmung zu sensibilisieren und ein Verständnis für Tanz und Bewegung zur Entfaltung der Persönlichkeit und Ausdrucksfähigkeit zu entwickeln“ (ebd., S. 6). Leitend war die Fragestellung, wie sich ein Zugang zu Kultureller Bildung gestalten kann, der sich zwischen Bildung und Tanzkunst verortet, „ohne das Eine dem Anderen zu subsumieren.“ (ebd.).

Geforscht wurde mittels teilnehmender Beobachtungen, Leitfaden- und narrativen Interviews, kriteriengeleiteten Beobachtungsbögen, Bewegungstagebüchern sowie Foto- und Videomaterial. Insbesondere im Kontext teilnehmender Beobachtung geraten Grenzen zwischen Teilnehmen und Beobachten, Nähe und Distanz ins Wanken und müssen immer wieder neu ausgelotet werden. Auf dem Grund geteilter Erfahrungen geht es darum, „eine gegenseitige Haltung bei Forschenden und Beforschten zu entwickeln, die sich als eine responsive verstehen“ (ebd., S. 15) muss. Der geteilte Raum wird so zu einem „Raum der *Erfahrung mit* und *des Antwortens auf*“ den Raum „der Beobachtung von“ (ebd., Hervh. i.O.). Der Tanzraum als geteilter und kollektiver Raum verweist so gleichermaßen auf den Aspekt der Teilhabe und des Teilens (vgl. Westphal/Schittler 2012, S. 178).

Als wichtigstes Ergebnis zeigte sich, dass sich erst durch das Erfahren von Tanz am eigenen Leib bei den ErzieherInnen ein Verständnis für das Medium Tanz als Kunstform etablierte. Durch das eigene Vollziehen tänzerischer Bewegungen wurden die ErzieherInnen dafür sensibilisiert, den Blick auf die Potenziale der Kinder auf etwaige „noch zu fördernde“ Bereiche zu richten. Die eigene Erfahrung als grundsätzliche Voraussetzung für das Vermitteln von Tanz zu verstehen, eröffnet den Horizont für ein Verständnis von Bildung, welches sich nicht im Modus der „Erziehung für...“ verortet, sondern sich in der Vorstellung eines Bildungsprozesses als gemeinsamen Prozess ausdrückt. Hierin äußert sich zudem ein ganz grundlegendes Verständnis, die eigene pädagogische Arbeit als prozessorientiert zu verstehen.

2.2.4 Zusammenfassung

Dieser Einblick in die Auswertung frühkindlicher kultureller Bildungsprogramme offenbart, welche Fragen, Erfolge und Hürden in der künstlerischen Arbeit mit Kindern thematisch und wie diese im Projekt verhandelt werden. Sie geben zudem Aufschluss und Anreiz darüber, an welchen Stellen weiter geforscht werden kann und sollte. Die Befragung von bestehenden Projekten hinsichtlich ihrer Gelingensbedingungen und Qualitäten erweitert die Ergebnisse der Transferforschung, da hier deutlicher wird, was – mindestens auf struktureller und organisatorischer Ebene – genau getan wird.

So zeigen die hier dargestellten Evaluationsforschungen, dass eine hohe Qualität kultureller Bildungsprogramme insbesondere durch ein transparentes und partizipatives Miteinander aller Beteiligten geprägt ist, deren Haltungen und Rollengefüge in einem fluiden Geflecht stehen, das immer wieder reflektiert und neu ausgehandelt werden muss, um die Aufrechterhaltung dieses Miteinanders zu gewährleisten. Die zwei wichtigsten Konstanten der organisatorischen Rahmenbedingungen – Raum und Zeit – verstehen sich darin mehrdeutig. „Ästhetische Arbeit wirkt dann nachhaltig, wenn sie die Zeit einlässt, die Zeit des Erlebens und Erfahrens, Lebenszeit also. Sie erst ermöglicht, Räume der Erfahrung, der Aufmerksamkeit, des Ausdrucks und der Kommunikation miteinander zu teilen.“ (Westphal/Schüttler 2012, S. 179).

Die drei Projekte und ihre Beforschung widmen sich allesamt einer primär produktiven Seite Kultureller Bildung und nicht einer primär rezeptiven Seite: es geht um das Hervorbringen von Bildern, nicht um das Betrachten. Es geht um Tanzen, nicht um Zuschauen. Der nun folgende Teil der vorliegenden Expertise versucht, Erträge der Forschung für die Arbeit im Feld Kultureller Bildung transparent zu machen und richtet den Blick vordergründig auf ästhetische Bildungs-

momente, die ihren Ausgangspunkt in rezeptiver künstlerischer Betätigung findet. Was geschieht im Museum beim Betrachten eines Bildes? Was geschieht im Theater beim Zuschauen eines theatralen Ereignisses? Auf diese Weise wird sich dem genähert, was das Kind erlebt, wenn es an Kulturprogrammen teilnimmt. Es muss hier hingeschaut werden, um Prozesslogiken ästhetischer Bildungsprozesse zu entschlüsseln, damit diese adäquat angeregt und begleitet werden können – sowohl von KünstlerInnen, als auch von PädagogInnen.

2.3 Erträge der qualitativen Forschung für die kunstpädagogische Arbeit im Feld Ästhetischer und Kultureller Bildung

Während Transfer- und Evaluationsforschung feststellen wollen, was wirkt und als solches auch festgestellt werden kann, fragt qualitative Forschung eher explorativ danach, auf welche Weise Wirkungen zustande kommen können. Dieses Wissen ist sehr wichtig, weil nur wenn das Zustandekommen von Wirkformen verstanden wird, auch Impulse diskutiert werden können, auf welche Weise das pädagogisch ausgestaltet werden kann.

Nachdem im zweiten Teil der Expertise bereits die Forschungslage allgemein dargestellt worden ist, werden nun exemplarisch im Bereich Bildende Kunst die Erträge unterschiedlicher qualitativer Forschung für die Arbeit im Museum fokussiert. Dabei soll die Relevanz für die Entwicklung dieses Bereichs deutlich werden. Aus den wenigen vorliegenden Befunden werden drei Forschungen mit ihren Erträgen zur Ästhetisch-Kulturellen Bildung junger Kinder vorgestellt, in denen auch die ästhetische Erfahrung der Kinder thematisch wird. Dieser Fokus ist notwendig, da ohne ihn keine Aussagen zu Prozessen Ästhetisch-Kultureller Bildung getroffen werden können. Nicht immer, wenn Kinder ein Museum betreten, findet auch Ästhetisch-Kulturelle Bildung statt. Insofern kann man nach Transfereffekten fragen oder allgemein Kooperationsformen von Gruppen in den Blick nehmen, wenn es um die Frage der PädagogInnen geht, die mit Kindern arbeiten, aber die Frage, ob überhaupt ästhetisch-kulturelle Prozesse stattfinden, kann nicht übersprungen werden.

2.3.1 Pädagogische Kunstkommunikation zwischen Kunst-Aneignung und Kunst-Vermittlung (Fabian Hofmann)

Als erste Orientierung teilt Hofmann (2015) die museumspädagogischen Verständnisse, die das Geschehen zwischen Werk, Rezipienten und PädagogIn fassen, ganz grob so ein, dass einerseits das Wissensgefälle zwischen ExpertIn und BesucherInnen relevant ist und deshalb in der Praxis nach seiner Einschätzung (ebd. S. 44) daraus eine eher sprachbasierte Vermittlung resultiert, gleichwohl in der Literatur eine Methodenvielfalt beschrieben wird: „sinnliche, körperbezogene, assoziative, partizipative und interdisziplinäre Handlungsweisen“ (ebd.). Andererseits verweist er auf angel-

sächsische Ansätze, die eher konstruktivistische Zugangsformen vertreten (ebd. S. 43 f.). „Auffällig ist eine wiederkehrende Unterscheidung zwischen Stimulus-Response-Formen der Museumspädagogik, die einhellig abgelehnt werden (aber mehrheitlich praktiziert beschrieben werden), und zeitgemäßen, konstruktivistisch-erfahrungsorientierten Lernformen“ (ebd. S. 47).

Betrachtet man die Forschung unter einer systematischen Perspektive, so kann man, Hofmann (2015 und 2016) folgend, auf die Besucherforschung verweisen, wie sie durch Soziologie, Kommunikationswissenschaft, Psychologie u.a. entwickelt wurde. Darunter zählt, welche Menschen das Museum besuchen, wie lange sie vor Bildern stehen bleiben usw. Peez folgend lässt sich die Forschung zu angeleiteter Kunstrezeption in vier Kategorien einteilen: Kunstorientierung, Bildorientierung, Subjektorientierung und Sprachorientierung. Jede angebotene Rezeptionsform kann mehrere Bereiche in unterschiedlicher Gewichtung bedienen (vgl. Peez 2005).

Teilnehmende Beobachtungen, Videostudien oder auch Zeichnungen der BesucherInnen als Grundlage von Interviews sind extrem selten, sodass tatsächlich stattfindende Prozesse noch sehr wenig beforscht sind. In den Blick kommt nur das, was Menschen im Anschluss an Museumsbesuche darüber denken, sprachlich äußern können und wollen. Dies ist bezogen auf das, was zwischen Menschen und Kunstwerken stattfindet nur ein kleiner Ausschnitt. Zudem wird, wie Hofmann weiter ausführt (ebd. S. 77), Lernen häufig mit Wissenszuwachs gleichgesetzt und damit eine Verengung und Reduzierung des Lernens im Museum vorgenommen. Auch würden meist Individuen befragt und beforscht, sodass die sozialen Prozesse, die in Gruppen stattfinden, nicht thematisch werden (ebd.). Dies, und die methodischen Zugriffe machen deutlich, dass Kinder im Kindergartenalter in allen Forschungstypen „besonders unterrepräsentiert“ sind (vgl. ebd., S. 79). Ergänzt werden kann das durch wenige Studien zu Bildrezeption in der frühen Kindheit (was finden Kinder schön, auf was achten sie), wie sie von Staege (2018) zusammengestellt wurden. Auch findet sich hier der Hinweis (ebd., S. 302), dass junge Kinder, wenn man Studien von Uhlig (2007; 2011; 2012) und Savva (2003) einbezieht, das jeweils visuell Wahrgenommene einerseits mit eigenen Erlebnissen und Erinnerungen verbinden, andererseits auch die körperlich performative Aneignung des Bildes eine wichtige Rolle spielt (vgl. Staege 2018). Als besonderes Desiderat weist Staege an der Stelle aus, dass es praktisch kaum Forschung gibt, die Bildproduktion und Bildrezeption zusammennimmt, obwohl die Bildrezeption ja häufig auch qua Bildproduktion weitergeführt wird. Insbesondere das pädagogische Handeln in diesem Zusammenhang, das ja zentral für die Konstitution der Situation ist, sei unterbeforscht (ebd., S. 303).

Hofmann hat in seiner Studie Kitagruppen und Schulklassen bei Museumsbesuchen teilnehmend videographisch beobachtet und diese Beobachtungen dann in einer stark sozialwissenschaftlich orientierten phänomenologischen Analyse unterzogen, um so „subjektiv gemeinten Sinn“ (Hofmann 2015, S. 97) herausarbeiten zu können. Die Kitagruppe bestand aus acht ca. Fünfjährigen, zwei

ErzieherInnen und dem Kunstpädagogen (im Hauptberuf Leiter einer Kita), der die Führung im Museum angeboten hat. Das Vermittlungsgespräch besteht zunächst darin, dass er fragt, was auf dem Bild zu sehen ist und die Kinder aufzählen, was sie sehen: einen Hund, eine Frau, einen Zug etc. Visuelle Eindrücke werden verbalisiert und in die Gruppe kommuniziert (vgl. Hofmann 2015). Wie aber kann man von dem, was Merleau-Ponty „gesprochene Sprache“ nennt, eine Sprache, die verfügbare Bedeutungen benennt, zu einer sprechenden Sprache, zu einem Verflüssigen der vermeintlich feststehenden Bedeutungen gelangen, um das Bild überhaupt als mehrdeutiges Werk, also als Kunstwerk sehen zu können (vgl. Merleau-Ponty 1993, S. 34–38)?

Hofmann entwickelt aus seinen Analysen die These, dass pädagogische Kunstgespräche durch die Differenz geprägt sind, dass ein/e PädagogIn mit Vermittlung, insbesondere auch Wissensvermittlung und der Aufrechterhaltung des Gesprächs vor dem Kunstwerk befasst ist, während die BesucherInnen / Kinder Aneignungsprozesse vollziehen. Diese können auch geselliger oder konsumorientierter Art sein, im günstigsten Falle ermöglichen sie ästhetische Erfahrungen (vgl. ebd., S. 255). Der Kunstpädagoge scheint selbst keine ästhetischen Erfahrungen zu machen, er ist Vermittler. Leider wird der mögliche Zusammenhang von Vermittlung und den Aneignungsprozessen nicht wirklich analytisch gefasst. „Und was nicht vermittelbar ist, kann nur angeeignet werden“ (ebd., S. 214). Aber wie kommt es dazu? Trotz Vermittlung? Wie kann Vermittlung, falls man überhaupt davon sprechen möchte, Aneignung anregen? Im Rückgriff auf andere AutorInnen geht Hofmann durchaus darauf ein, dass es auch um ein Berührt- und Betroffensein gehen sollte. Aber dies wird nicht in einem Zusammenhang mit den vergleichsweise einsamen Vermittlungsbemühungen gesehen. Die von ihm durchaus gesehene notwendige Präsenz ist für den Pädagogen nur eine der Didaktik, damit das Gespräch nicht aus dem Ruder läuft, nicht eine der eigenen Kunsterfahrung. Auch der Gegenstand, um den es geht, das Bild, erscheint in der ganzen Analyse nur am Rande, sodass seine Wirkmächtigkeit nur da ins Auge gerät, wo die Kinder gegen die Regeln verstoßen und nahe herantreten. Die Analyse arbeitet richtig heraus, dass in diesem Beispiel ein Vermittler und teilweise an Aneignung interessierte Kinder zu wenig zusammenkommen. Davon auf eine grundsätzliche Differenz von Vermittlung und Aneignung zu schließen, geht zu weit. Da würde man sich andere Formen des Gesprächs wünschen, bei denen die Differenz zwischen PädagogIn und Kindern nicht unüberbrückbar bleibt als Veranstaltung vor dem Bild. Hofmann sagt durchaus: „Die Wirkung eines Kunstwerks, bzw. bestimmter Formen von Kunstwerken in einer pädagogischen Situation müsste tiefgehender analysiert werden“ (ebd., S. 214). Das gibt das Beispiel jedoch nicht her und der Mangel an guten Beispielen, die tiefer analysiert werden, um überhaupt sagen zu können, was geschehen kann und wie man es gestalten kann, ist ein wirkliches Problem der Forschungslage. Hofmann hat durchaus das Anliegen, die Aneignungsprozesse mehr in den Blick zu nehmen und aufzuwerten, aber die Wechselwirkungen

zwischen allen beteiligten Personen und dem Werk dürften dabei nicht von Anfang an als Interaktion getrennter Einheiten gefasst werden.

2.3.2 Bildgespräche (Bettina Uhlig)

An das Vermittlungskonzept von Hofmann lässt sich gut mit Bernhard Waldenfels anschließen, mit dem Uhlig ihren Artikel „Vom Anfang der Bilder“ (2016) überschreibt: „Sobald wir wissen, was wir erfahren, erfahren wir nur noch, was wir schon wissen.“ (ebd., S. 271). Die Frage also ist, wie wir im Gespräch mit Kindern die Ebene des Wissens nicht an die Stelle der Ebene der Erfahrung stellen können, sondern sie an geeigneter Stelle als Bereicherung und Impuls anbieten und einbringen können.

Aus einem Projekt zwischen der Universität Hildesheim und dem Dommuseum Hildesheim mit Kindern im Grundschulalter entstanden die Überlegungen zu „Kind, Objekt und Welt. Grundlagen und Methoden einer kindorientierten Kunstvermittlung“ (Uhlig 2017). Die daraus resultierten Vorgehensweisen für Bildgespräche mit Kindern werden auch exemplarisch in einem Bildgespräch mit einem Kind im Kindergartenalter aufgezeigt. Diese Gespräche zeigen, „[...] dass Kinder Kunstwerken Sinn zuschreiben; sie gehen selbstverständlich davon aus, dass Kunst sinn-voll ist. Wenn Kinder sich für ein Kunstwerk interessieren, möchten sie nicht nur wissen, was auf einem Bild zu sehen ist oder was ein Objekt darstellt, sondern warum. Sie [...] versuchen zu erklären, was ein Kunstwerk bzw. die zu sehenden Figuren, Personen, Gebilde, Farben, Formen erzählen, mitteilen und bedeuten könnten“ (ebd., S. 5, Hervh. i.O.). Den Prozess des Verstehens sieht Uhlig jedoch nicht in einer möglichst kindgemäßen Vermittlung all dieser Aspekte, sondern in einem Gespräch, das jene Aspekte erkunden, befragen und verstehen möchte (vgl. hier und im Folgenden Uhlig 2017). In diesem Rezeptionsprozess ist nicht davon auszugehen, dass der / die PädagogIn bereits weiß, was am Ende für eine Bedeutung herauskommen sollte. Auch wenn Kunst aus historisch-kulturellen Kontexten entsteht und Informationen dazu an geeigneter Stelle für Kinder interessant sind, geht es primär um eine gemeinsame Suche nach einem möglichen Verstehen genau dieses Werkes mit diesen Kindern. Dabei ist es wichtig, alle Arten von rezeptiven Fähigkeiten von Kindern durch offene Fragen anzuregen: ihr Staunen, Einfühlen, Erkunden, Kommunizieren mit Kunst und mit anderen, die diese Kunst gemeinsam mit ihnen in dem Augenblick, nicht nur sehen, sondern wahrnehmen und zu sehen versuchen. Die gemeinsame Hinwendung zum Kunstwerk ist das Zentrum dieser Form der Kunstbetrachtung. Die wirkliche Begegnung mit dem Werk als in Beziehung treten führt dazu, dass die Beteiligten fragen, fühlen, vermuten, zu deuten versuchen, um zu verstehen, und zwar um „sachangemessen“ (ebd., S. 7 ff.) zu verstehen. Es geht also nicht um ein Ko-Konstruieren vor dem Bild, sondern um einen Prozess, der immer wieder rückgebunden

wird in die Wahrnehmung und das Wirken Lassen des Bildes. Der / die PädagogIn ist dabei „weder ‚Alleswisser‘ noch ‚Besserwisser‘“ (ebd., S. 10), sondern in einen tastenden Suchprozess eingebunden, jedoch so, dass sein / ihr Wissen an geeigneter Stelle so in den Prozess eingebracht wird, dass es die Verstehensbemühungen der Kinder nicht zum Schweigen bringt, sondern anregt. Die fragende Haltung wird dabei nicht aufgegeben, denn ein Kunstwerk, das einen feststellbaren, mitteilbaren, eindeutigen Sinn hätte, würde seine Identität als Kunstwerk verlieren, wenn man Adornos Überlegungen hierzu berücksichtigt, dass Mehrdeutigkeit und ein Nie ans Ende kommen der Suche nach möglichen, aber keinesfalls beliebigen Deutungen ein zentrales Merkmal von Kunstwerken darstellt (Adorno 1973). Etwas anders sehen zu lernen, neue Perspektiven wahrzunehmen, wäre dann ein Ziel. Dabei geht es im Sinne einer bildenden Erfahrung nicht nur um das Werk da draußen, sondern um das Werk als Bild einer Welt, in die ich als Betrachter eintreten kann und durch die ich etwas über mich, über die anderen Menschen und über die Welt erfahren kann, über die vielen möglichen Weisen, Welt zu sehen und zu erfahren, wie sie in der Kunst uns entgegentritt. Dieser Sinn entsteht zwischen Kind und Kunstwerk, wie Uhlig sagt (ebd., S. 11). Damit das, was im Kunstwerk sichtbar ist, auch wahrgenommen werden kann, dass es sich zeigen darf, dazu bedarf es einer spezifischen Art der Begegnung, damit ein offener Prozess des Wahrnehmens, Nachdenkens, Imaginierens und Einfühlens zustande kommt. Am Ende geht es auch um einen Bezug des Entdeckten zum Leben und Erleben des Kindes (vgl. ebd.).

Uhlig entwickelt ein Gesprächsformat, bei dem jeweils einem Kind von einer Erzieherin angeboten wird, sich aus einer Anzahl von Kunstdrucken eines auszusuchen, das dann gemeinsam mit der Erzieherin betrachtet wird. Nach einem Bildgespräch wird angeregt das Bild zu malen, ohne es währenddessen zu sehen. (vgl. im Folgenden Uhlig 2011, S. 361 ff.). Das Vorgehen von Uhlig vermag exemplarisch Elemente in den Blick zu nehmen, die auch in museumspädagogischen Angeboten eine zentrale Rolle spielen: das Bildgespräch, das Malen im Anschluss und ein mögliches Nachgespräch nach dem Malen. So wird deutlich, wie Sprechen und Malen sich ergänzende Suchbewegungen sein können, die auf unterschiedliche Weise einen Zugang zu dem Kunstwerk generieren. Dies weiter zu beforschen wäre wichtig, da es entscheidend auf die Art und Weise der pädagogischen Begleitung ankommt, die jene Prozesse herausfordert und ermöglicht. „Bilder zu verstehen, basiert nicht in erster Linie auf dem Einüben in Methoden der Werkanalyse, sondern vielmehr auf der Einsicht, dass sich Bildbedeutung im Zwischenraum von Bild und Betrachter entfaltet. Sich sprechend, zeichnend, fragend, staunend, deutend einem Bild zuwenden und den Zwischenraum als Gedanken- und Erfahrungsraum auszuloten, verhilft zum Verstehen. Dazu können Bildgespräche beitragen und in diesem Sinne können Bilder bilden“ (ebd., S. 369). Diese Arten von Bildgesprächen sind nicht nur dem Vermittlungsaspekt verbunden, sondern daran

interessiert, mit den Kindern in jene Suchbewegung einzutreten, ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen und dem Prozess Material für weitere Erkundungen zu geben.

Mit Blick darauf, wie wichtig gerade für die jungen Kindern eine Vorbereitung und Einstimmung auf Kunst-Sehen im Museum ist, wäre es entscheidend solche Formate vor und nach und neben Museumsbesuchen zu etablieren, bzw. auch, sie unabhängig davon anzubieten.

2.3.3 Phänomenologische Zugänge zu Kunstwerken mit jungen Kindern

In diesem Teil soll nur auf einen Aspekt noch einmal verstärkt eingegangen werden, der bereits von Bettina Uhlig (ebd.) benannt wurde: Die Verbindung von dem im und mit dem Kunstwerk Entdeckten mit eigenen Sichtweisen, Wünschen und Wahrnehmungen, – mit der eigenen Lebenswelt. Diese Lebenswelt muss keine sein, wie wir sie uns vorstellen als kindliche Welt, – es ist eine wirkliche Welt. Dies wird im Folgenden an einem eigenen Beispiel aus eigener langjährigen Erfahrung deutlich gemacht: Mit Gruppen von zwei bis fünf Kindern im Alter von zwei bis sechs Jahren in Museen zu gehen, dieses gemeinsam zu erkunden, zu sehen, was sich uns in den Weg stellt, den Kindern Gelegenheit zu geben, sowohl im Museum vor den Bildern am Boden zu malen als auch im Kindergarten eine Woche später das Thema noch einmal aufzugreifen und wiederum Material, Bildbände und eine Werkstatt zur Verfügung zu haben, um eigene Zugänge zu entwickeln, alleine oder auch zu mehreren. Diese Beispiele wurden teilweise videographisch oder auch nur in Forschungstagebüchern festgehalten und an unterschiedlichen Stellen interpretiert (Stenger 2013a und b). In Letzterem geht es um das Malen von zwei Kindern im Museum in einer Ausstellung zu Franz Marcs Pferden. Auch die Gedanken der Kinder und weitere Entwicklungen werden hier thematisiert (vgl. 2013b und direkt dazu auch Staeger 2016a, S. 48 f.).

Der phänomenologische Zugang folgt der Erkenntnis Merleau-Pontys, dass im Prozess des Sehens, insbesondere auch des Sehens eines Kunstwerkes, sich Momente ereignen, in denen wir der Welt nicht gegenüberstehen. Vielmehr geht es um ein Eingenommen-Sein und Eingenommen-Werden des Sehenden durch das Gesehene (Merleau-Ponty 1994, S. 183). Es kann im Museum passieren, dass wir von dem Bild angesprochen werden und nicht nur von unserem Subjekt-Punkt aus auf das Bild schauen. Sobald wir uns wieder frontal der Welt gegenüberstellen und sie aus der Distanz betrachten, verzichten wir auf diese Art der Erkenntnis, die ereignishaft entsteht:

Im folgenden Beispiel geht es um Lara, deren Erkundungen in einem Museum mit Gemälden aus dem 15.-17. Jahrhundert ins Auge gefasst werden (vgl. im Folgenden Stenger 2013a). Viele der Gemälde haben religiöse Themen. Für mich überraschend, sind diese Bilder für alle Kinder von größtem Interesse. Lara und ihre vierjährige Freundin Anna sind vor allem von mehreren

Gemälden, auf denen Maria in unterschiedlichen Konstellationen zu sehen ist, fasziniert. Es gibt Gemälde nur mit dem Jesuskind, aber auch eines, auf dem sie als Schutzmantelmadonna zu sehen ist. Anna, fokussiert auf die proportional sehr klein dargestellten Figuren vor dem Mantel, die „beschützt werden“, denen „nichts passieren kann“, die dort „sicher stehen“, wie sie sagt. Lara ist viel stärker fasziniert von der Figur der Maria, die ihre Arme ganz weit ausbreitet und den Mantel dadurch aufspannt, um „alle, wirklich alle“ beschützen zu können.

An einem anderen Tag in der Kita bekommen die Kinder Gelegenheit, ähnliche Gemälde in einem Katalog zu betrachten. Danach können sie eigene Bilder malen. Die Kinder kennen das Arbeitsformat aus früheren Gelegenheiten. (Die Situation liegt als Video vor.) Als Lara die A3-Papierbögen zum Malen sieht, ist sie empört: „Wir möchten die Maria machen bei uns selber! Wir wollen die Maria SEIN! Wir brauchen nur 'ne Krone und 'nen Mantel wie die des hatte und wie sie des Baby im Arm haben – mehr nicht.“ Und Anna ergänzt: „Da müssen wir nur 'ne Krone haben, die wir dann basteln, die Krone geht leicht, das stell' ich mir schon vor wie die aussieht.“ Auf zwei großen weißen Plakaten malen sie nun Muster mit Cromarfarben, da es „leuchtend“ sein soll. Abschließend legen sie sich Umhang und Krone an, um selbst auszuprobieren, wie es sich anfühlt, alle zu beschützen.

Wie wird hier nun der an sich bekannte Gegenstand des Mantels von den beiden Mädchen entdeckt? Die Mädchen gehen durch die Ausstellung und suchen sich das Thema der Schutzmantelmadonna aus. Maria SEIN zu wollen bedeutet einen ganz spezifischen Zugang zu kulturellen Gehalten zu wählen, der nicht nur sprachlich, sondern gestaltend und performativ ist. Ihr Anliegen ist es, diesen Mantel zu materialisieren, selbst herzustellen, ins Leben zu rufen. Sie wollen ihn von seinem Bild-Dasein auf der Leinwand herab holen, zu sich holen in ihr eigenes Leben. Der Mantel ist jetzt kein Gebrauchsgegenstand mehr, auch nicht mehr nur schön und kostbar anzusehen, sondern wird Symbol für eine, durch das Ding zu materialisierende Geste kulturell codiert. Diese Codierung wird jedoch nicht nur rezipiert, sondern umgehend für die Materialisierung einer selbst gewünschten Selbst-Inszenierung aufgegriffen. So wollen sie sich sehen und so wollen sie gesehen werden. Dies wird auch in der Schlichtheit und Ernsthaftigkeit ihrer Abschlussinszenierung deutlich.

Die Gegenstände in der frühen Kindheit zu entdecken bedeutet, Schicht für Schicht Neues aufzuspüren, Altes wieder zu verwerfen, Zusammenhänge zu dekontextualisieren, neue Welten und Bilder zu entwickeln und dabei Leiberfahrungen einzubeziehen. Es bedeutet auch sich von den Dingen ansprechen, herausfordern, verunsichern und verführen zu lassen sowie von ihnen etwas über die Welt und auch über sich selbst zu lernen. Nach Michael Parmentier ginge es darum, mögliche Bedeutungen der Dinge als historische und als Kontext-Phänomene erschließen zu können. Museen könnten in diesem Zusammenhang „Labore zur Erforschung der Dingbedeutungen und – bedeutungspotentiale“ werden (Parmentier 2001, S. 48).

Der Transfer in das eigene Leben kann als das Eintreten in eine durch Kunst eröffnete Welt wahrgenommen werden, die junge Kinder mit ihrem Körper bewohnen, mit ihrem ganzen Sein erkunden wollen, spüren und imaginieren, was es wohl bedeutet, Teil der im Kunstwerk an uns herangetretenen Welt zu sein und nicht nur sie von außen als Beobachtende zu betrachten und sich Theorien über sie auszubilden. Kinder verobjektivieren möglicherweise weniger als wir Erwachsene, sie gehen in die Kunstwerke hinein und erkunden sie so, als ob sie Maria mit dem Schutzmantel selbst sind. Das können wir von ihnen lernen, es ist ein Abenteuer mit offenem Ausgang.

2.3.4 Interkulturelle Perspektive: Museumspädagogik in Russland

Mit Russland wird hier exemplarisch ein Land gewählt, in dem Kulturelle Bildung einen sehr hohen Stellenwert besitzt und museumspädagogische Angebote niederschwellig und großflächig zugleich entwickelt werden. Zudem sind museumspädagogische Zugänge different, sodass von einer weniger bekannten Herangehensweise ein größeres Anregungspotenzial ausgehen könnte, so der Hintergrund unserer Entscheidung die russische Museumspädagogik in der vorliegenden Expertise zu thematisieren. Die hier dargelegten Überlegungen entstammen unterschiedlichen Quellen, die in mehreren Forschungsaufenthalten in Moskau, St Petersburg und Ulan Ude in Sibirien im Zeitraum 2016 bis 2019 von Ursula Stenger gesammelt und erhoben wurden.³

Folgt man den Überlegungen von Sobkin (1989), so ist die Rolle der Kunst für die Reproduktion von Kultur und Gesellschaft unersetzlich, insofern durch die Begegnung mit Kunst eine emotionalwertvolle dialogische Beziehung zur Welt und zu sich selbst entwickelt wird. Auch die Bedeutung der Entwicklungstheorie von Vygotsky (1976) muss an dieser Stelle einbezogen werden, denn die Entwicklung ist immer kulturell konstituiert. Das bedeutet, dass man kulturelle Werkzeuge (Sprechen, Kunst betrachten, Musik hören etc.) kennen muss, um kulturell gefassten und interpretierten Sinn erzeugen und verstehen zu können.

Im Dialog mit der Kunst, bzw. mit VertreterInnen der Kultur geht es in der russischen Literatur (vgl. u.a. Sobkin 1989 und Bulatova 2006) nicht nur um das gesprochene Wort, sondern auch um das Mitfühlen, verunsichert werden, also dem nachzugehen, was in der Begegnung mit Kunst berührt. Auf diese Weise kann man tieferen, mehrdeutigen Sinn erfahren, mitvollziehen, ggf. freilegen und für eigene Gestaltungen nutzen. Kunst kann damit auch als Instrument der Kommunikation und der

³ Beobachtungen in Museen (insbesondere im Puschkin Museum und im Garagemuseum für zeitgenössische Kunst in Moskau, aber auch im Erarta Museum St. Petersburg). Daneben wurden mehrere Gespräche mit MuseumspädagogInnen, ErzieherInnen und KunstpädagogInnen geführt und Beobachtungen in Kitas in Moskau und Ulan Ude ausgewertet. Dazu wurden englisch zugängliche oder durch Hilfskräfte übersetzte Diskurse zu Museumspädagogik, Kunsterziehung und Kunsterfahrung in Museen und Kindertageseinrichtungen in Russland hinzugezogen. Die Schwierigkeit dabei ist, dass Selbstverständliches oft nicht thematisch wird und vermeintlich gleich Genanntes möglicherweise etwas anderes bedeutet.

Ausbildung des inneren Lebens angesehen werden (Werte, Sozialformen etc. werden in und durch Kunst thematisch).

Das Erste, das in Moskau aufgefallen ist, war, dass die Art und Weise, Kunst im Museum zu betrachten in gewisser Weise different zu Praktiken vollzogen wird, wie sie hierzulande üblich sind. Hier soll nicht vereinheitlichend gesprochen werden, denn es geht nicht darum eine russische Praktik einer vermeintlich europäischen oder deutschen gegenüberzustellen. Es soll vielmehr darauf aufmerksam gemacht werden auf etwas, das hierzulande noch nicht so geläufig ist, unabhängig davon wie weit es wo verbreitet ist, – einzig und allein, um daraus eine Anregung gewinnen zu können. Es wird also dort in Moskau viel weniger gesprochen vor den Bildern, als es hierzulande durch Museumsbesuche gewöhnlich ist, – man verweilt lange, auch gemeinsam und schweigt, auch ohne Audio-Guide oder Führung, durch das Museum. Die Verbindung, die dabei zwischen den Menschen und den Bildern entsteht, ist im Raum spürbar und greifbar. Es wird auch gesprochen, aber viel weniger, anders, nämlich häufig gemeinsam dem Bild zugewandt, als ob man aus dem Bild oder mit dem Bild sprechen würde, ohne dass die Sprechenden sich dabei ansehen. Auch hier entstehen immer wieder Pausen, die nicht sofort gefüllt werden müssen. Als ob ein Nachsinnen und Nachwirken stattfinden darf. Das soll nicht verallgemeinert werden, es sind subjektive Eindrücke an verschiedenen Orten in differenten Ausstellungen.

Ein spannendes Phänomen, dem sich daraufhin mit Hilfe einer Übersetzerin und der Lektüre russischer Museumspädagogik genähert wurde. Einige Publikationen gibt es auch in englischer Sprache. Die erste Entdeckung dabei war, dass man von Kommunikation mit (und nicht über!) Kunst spricht im Diskurs um Museumspädagogik. Die Kommunikation mit Kunst wird als eine für das Kind bedeutsam erlebte Erfahrung angesehen (Bulatova 2006). Es wird davon gesprochen, wie wichtig es sei, die im Werk dargestellten Gefühle mitzufühlen und in den eigenen spirituellen Raum aufzunehmen (ebd.). Der spirituelle Raum unterscheidet sich von kognitiv gefasster Erkenntnis fundamental, als es nicht nur um geistige Strukturen geht, die man ausbildet, um Welt mit Hilfe dieser erfassen und erkennen zu können. Ein Bild in den spirituellen Raum aufzunehmen bedeutet nicht nur, darum zu wissen, was abgebildet ist und womöglich Hintergründe der Entstehung zu kennen, sondern auch zu spüren und vielleicht in diesem Spüren Gefühle, Bewegtheiten, Betroffenheiten eines anderen Menschen in der Begegnung mit dem Bild wahrzunehmen, ohne dass dies alles auch verbal ausgesprochen werden muss. PädagogInnen müssen demzufolge wie Bulatova (2006) sagt, Gefühle zum Werk ausdrücken können, wenn sie mit Kindern im Museum vor Bildern stehen (ebd., S. 77). Es geht dabei nicht darum, die gleichen Gefühle haben zu sollen oder zu müssen, sondern selbst involviert zu werden in die (gemeinsame) Kunsterfahrung, von der nicht nur gesprochen wird, sondern die für alle Beteiligten, also auch die Pädagogin in dem Moment stattfindet.

Im Mitvollzug der Erfahrung werden nicht nur Gefühle aufgerufen (auch direkt erfragt), sondern auch die Verbindung zwischen Geschichte und Ich, zwischen Vergangenheit und moderner Zeit soll verstanden und gefühlt werden, Kinder sollen sich mit historisch-gesellschaftlicher Erfahrung bereichern, wie Sobkin (1989) und auch Bulatova bemerkt: „[...] to enable the youngsters to let history live, through themselves.... and they perceive the inseparability of each individual existence and the life at all“ (Bulatova 2006, S. 77). Durch das Mit- und Nacherleben des Reichtums der historischen, kulturellen Welt (Werte, Ideen, Kräfte, Perspektiven), das im Betrachten der Kunst wahrgenommen wird, können Kinder sich selbst entwickeln und bereichern (vgl. Sobkin 1989) und zugleich die Untrennbarkeit des Einzelnen von historischen Zusammenhängen spüren und erfahren. Die in Kunst verkörperten Werten können dazu dienen, selbst Inspiration, Empathie und Improvisationskraft zu entwickeln. Kulturelle Bedeutungen werden durch Kunstwerke verkörpert, auch Potenziale, Konzepte, Kräfte und Perspektiven. Diese sollen nicht weitergegeben werden an Kinder, sondern es geht darum, Kinder anzuregen und zu unterstützen, diese zu erfahren und zu rekonstruieren. Diese Art der Kunsterfahrung entsteht in einer Art innerem Dialog mit Kunst, einem Involviertsein in das Erleben eines anderen Lebens, durch den emotionalen Nach- und Mitvollzug früherer und anders erlebter Erfahrung. Die Kunsterfahrung wird als eine Art spirituelle und zugleich sehr persönliche Erfahrung angesehen (vgl. Lazutina 2016). Zu viel Sprache vor dem Kunstwerk birgt die Gefahr, das in der Tiefe Wirksame und zugleich Mehrdeutige des Dialogs zu vereindeutigen. Was wir mit Kunst erleben, erfahren und erkennen können, ist nicht vollständig in Sprache darstellbar. Sonst bräuchten wir die Kunst nicht.

In einem Interview mit Olga Dieva, die im Garage Museum für zeitgenössische Kunst im Gorki Park verantwortlich ist, beleuchtet sie weitere Aspekte. Das Gespräch beginnt sie mit dem Satz: „Es kommt nicht darauf an, wie wir über Kunst sprechen, sondern wie wir Kunst ansehen.“ Das ist das Ziel der Museumspädagogik, Kinder zu befähigen, Kunst wahrzunehmen und wahrnehmen zu wollen. Alle einmaligen Veranstaltungen für Kinder, auch von KünstlerInnen der aktuellen Veranstaltungen sind kostenlos. Die fortlaufenden Kurse finden jeweils zwischen 11 und 20-mal statt. Es beginnt jeweils mit einem kleinen Input, der dann in ein Gespräch mit den Kindern übergeht, die sehr stark nach Altersgruppen getrennt werden. Eltern können anwesend sein, dürfen aber nichts sagen, um die Kinder zu Wort kommen zu lassen und ihnen nicht vorzugreifen. Eltern sollen auch wahrnehmen, was ihre Kinder sehen und zu sagen haben. Danach kommt ein kunstpraktischer Teil, der mit Museumsbesuchen und eigenen Gestaltungen verbunden ist. Nicht jedes Mal wird das Museum besucht. Ziel der Angebote sei es, sehen und verstehen zu lernen, dabei Mehrdeutigkeit zuzulassen, zu experimentieren und eine Offenheit zu entwickeln. Diese Offenheit ist notwendig, um sich immer wieder auf neue Kunst und die damit verbundenen Ideen einlassen zu können. Die Kurse haben eine gewisse Systematik, sie beziehen sich nicht nur auf aktuelle

Ausstellungen, sondern haben den Anspruch auf eine bestimmte Weise in die Kunstgeschichte einzuführen. Alle Kunstepochen sind mit Ideen verbunden, die in genau der Epoche gefunden, erfunden, ausgearbeitet worden sind. Diese zu entdecken, als Wahrnehmungsmöglichkeiten, die entdeckt worden sind, darum gehe es. Jede Epoche wird anhand eines Künstlers und eines Werkes mit den Prinzipien der Epoche thematisiert. Diese Ideen sollte man kennen, dann kann man sie ablehnen. Das sei die Basis für kritisches, kreatives Denken. Eine Kunst des Sehens ohne eine solche „Alphabetisierung“, wie man im Anschluss an Mollenhauer sagen könnte, ist naiv und ohne Innovationskraft, da sie beliebigen, subjektiv bedeutsam erscheinenden Spuren folgt, ohne den Sinn der Entwicklung sehen zu können, die darin thematisiert wird (vgl. Mollenhauer 1990 und 1996).

3 Einführung eines Beispiels: Entwicklung eines theaterpädagogischen Projekts

Im Folgenden wird die Entwicklung eines theaterpädagogischen Projektes mit Kindern beschrieben, um im Anschluss anhand dieses Beispiels auf eine anschauliche Weise Kernelemente Kultureller Bildung entfalten zu können. Diese Merkmale können ebenso in anderen Bereichen verständlich machen, um was für eine Art Erlebnis es sich bei der ästhetisch-kulturellen Erfahrung handelt.

Der besondere Charakter eines Theaterereignisses wird in der frühen Kindheit als mögliche Wahrnehmungs- und Erlebnisform erst aufgebaut. Liebau beschreibt diese Spezifik (Liebau 2015, S. 26): Die Zuschauenden sehen dem Geschehen auf der Bühne zu und realisieren in dem Moment, dass sie dort nicht selbst sind, sondern SpielerInnen, die Handlungen vollziehen, die „tendenziell konsequenzvermindert und aus dem Alltagshandeln herausgehoben sind; es wird nicht wirklich geliebt und es wird auch nicht wirklich gestorben“ (ebd., S. 26). Jede Aufführung ist anders, weil sie nicht nur vor den Zuschauenden, sondern eben auch in Reaktion auf das Geschehen im Raum entsteht.

Exemplarisch soll hier das Projekt *Holzklöpfen* vorgestellt werden, bei dem KünstlerInnen und PädagogInnen mit ForscherInnen und jungen Kindern zusammengearbeitet haben. Die langfristig angelegte Kooperation einer Theatermacherin mit einem Kindergarten mit gemeinsamen Reflexionszeiten ermöglichte das wechselseitige Empfangen von Impulsen zwischen den beiden Professionen (Winderlich 2009, S. 69 ff.). „Die ‚Experimentierfelder‘ boten den Erzieherinnen einen Rahmen, in dem sie sich nicht nur mit ihren Erfahrungen und ihrem Wissen zur frühkindlichen Bildung respektiert wussten, sondern der ihnen darüber hinaus auch einen anderen und neuartigen Blick auf die Kinder ermöglichte“ (ebd., S. 71). Ästhetische Bildungsräume zu eröffnen bedeutet einerseits, sich durch die Künste inspirieren, deren Möglichkeiten und Bildungs-

gehalte wirksam werden zu lassen, andererseits Wirkungen im Alltag wahrzunehmen und Materialien und Begleitungen hierfür zur Verfügung zu stellen.

Zudem gab es eine Zusammenarbeit mit dem Helios Theater Hamm, welches die Entwicklung einer theatralen Inszenierung für zwei- bis vierjährige Kinder wöchentlich einer solchen Kindergruppe mit ihren Fachkräften vorspielte und aus deren Reaktionen und Rückmeldungen sich das Stück fortentwickelte.⁴ Im Stück *Holz klopfen* wurden Spielformen der frühen Kindheit (erkunden, bauen, etc.) transformiert und „auf neue, ungewohnte und überraschende Weise“ als ästhetische Erfahrungen re-inszeniert (Winderlich 2009, S. 73). Auf diese Weise entstanden Herausforderungen nicht-routinierten Wahrnehmungshandelns durch das Theater (vgl., ebd.), konnten ästhetische Erfahrungen angeregt und Bildungsräume eröffnet werden.

Die Kinder wurden wöchentlich zu den fortentwickelten Proben des Stücks eingeladen. Die Überprüfung der Ideen und Darstellungsformen durch die Reaktionen der Kinder war ein Motor der Stückentwicklung. Auf diese Weise kam es zu einer Begegnung mit den Kindern als Austauschprozess über das Theaterverständnis: Was ist interessant und was funktioniert? (vgl. Wartemann 2009, S. 175 ff.). Es ging also nicht darum, nur ein bestehendes Theaterverständnis zu vermitteln, sondern Theater mit Kindern zu entwickeln, in dem sie als RezipientInnen, Miterlebende, KritikerInnen und am Ende selbst Spielende partizipierten. Kinder sehen das Stück und entwickeln mimetische Bezüge auf Gesten und Handlungen – auch über die Zeit hinweg. Sie können so Aufmerksamkeit auf ihre Wahrnehmungen richten und den Verwandlungsprozess, Handeln als ein anderer nachvollziehen (Spiel im Modus des Als-Ob). Neue Ausdrucksformen entstehen.

An diesem Projekt kann man besonders gut nachvollziehen, was es bedeutet, den Modus ästhetischen Erfahrens als Möglichkeit mit Kindern zu erschaffen: Indem etwa Erwartungshaltungen generiert werden, was gleich im Theater wohl geschehen möge; indem ein Theaterraum als eine Art fiktiver Raum hergestellt wird. Das beginnt mit dem Vorbereiten: Ankommen im Foyer, die Tür zur Bühne ist geschlossen, die Kinder werden empfangen, die Darsteller werden vorgestellt. Vertrauen wird geweckt, sodass die Kinder sich auf das Unbekannte einlassen können (vgl. Priester 2009, ebd.), bevor sie den Theaterraum betreten. Im Stück selbst gibt es „Verbale, musikalische, gestische und räumliche Markierungen“, die den Rezeptionsprozess einstimmen und anregen (vgl. Wartemann 2009, S. 179 ff.).

Die Rollen und Funktionen der BegleiterInnen sind dabei elementar, denn sie vermitteln theatrale Konventionen und Regeln, sie vermitteln zwischen Kindern und Bühnengeschehen, indem die Kinder sich an deren Reaktionen orientieren. Das bedeutet jedoch auch, dass sie selbst ebenfalls

⁴ Kamera-ethnographisch wurde das Projekt begleitet von Bina Mohn und Gesche Wartemann, aufgegriffen und reflektiert in den Artikeln von Winderlich, Wartemann und Priester (vgl. Winderlich 2009; Wartemann 2009; Priester 2009).

ästhetische Erfahrungen machen ‚müssen‘, damit die Kinder diesen spezifischen Modus des Erfahrens wahrnehmen, dass also auch sie vom Stück berührt werden und diese Berührung auch andere wahrnehmbar werden lassen (vgl. Priester 2009, S. 203 ff.). Sie ermuntern und verstärken so das Wechselspiel zwischen Kindern und Bühne, ermöglichen eine Fokussierung von Aufmerksamkeit und spiegeln und teilen entstehende Begeisterung. Es findet eine Art Ko-Konstitution der neuartigen Erfahrung statt.

Phänomenologische Zugänge können dieses Wechselspiel der Entstehung einer ästhetischen Erfahrung gut fassen, indem sie den Blick auf das Geschehen zwischen den Menschen, Räumen und Dingen richten. Mit Westphal kann man sagen: „Etwas spielt sich zwischen mir und den Dingen, zwischen mir und den Anderen ab, welches seinen Ursprung nicht einseitig in mir hat, obwohl ich daran beteiligt bin durch die verschiedenen Grade an Aufmerksamkeit zwischen Zentrierung und Dezentrierung“ (Westphal 2008, S. 99). Bildung ist somit weder nur Vermittlung eines oder mehrerer Menschen an andere noch Aufnahme oder Selbsttätigkeit der Rezipienten. „Bildungsprozesse vollziehen sich also nicht aus sich selbst, sondern an dem Anderen. Das Ich wird immer durch Andere und Anderes mitkonstituiert, d.h. der Leibkörper ist auch sozial und kulturell geprägt. In Gesten scheint sich der Mensch auszudrücken, was er oder sie ist. Aber er ist mehr als nur ein Spiegel einer Kultur. Seine Gesten und Bewegungen ermöglichen die Erfindung des Neuen. „Der Leib ist retrospektiv und prospektiv gleichzeitig [...]. Das Ausgreifende, Prospektive liegt vor allem in der Bewegung in dem Sinne, dass die Erfahrungen, die in den Leiberfahrungen gewonnen werden, jede einzelne Erfahrung transzendieren, in dem sie neue Erfahrungen ermöglichen“ (Westphal 2008, S. 100). Aus dem Tun in der Bewegung geht Sinn hervor und kommt nicht allein von außen auf uns zu.“ (ebd. S. 101; vgl. dazu auch Lohfeld/Schittler 2014).

Auch Hentschel beschreibt die Spezifik dieser Art Bildungsprozesse, die auch in Forschungen zu Ästhetisch-Kultureller Bildung berücksichtigt werden muss. „Er (der Spieler) ist leibhaftig anwesend und vollzieht Handlungen, verwendet seine Stimme, seinen Körper und konstituiert damit Wirklichkeit im Rahmen des Theaters.“ (Hentschel 2008, S. 84). Die Doppelsexistenz von SpielerIn und Figur ermöglicht so eine Differenzenerfahrung zwischen Wirklichkeitsebenen. Dabei entsteht auch Aufmerksamkeit darauf durch Verlangsamung, Beschleunigung oder Wiederholung. Es handelt sich also um eine körperliche Produktion theatraler Wirklichkeit (vgl., ebd. 86), sowie um Reflexion auf diese Abständigkeit, die einen Umgang mit Mustern gestattet und Gestaltungsmöglichkeiten erlaubt wie auch einen spielerischen Umgang damit (vgl., ebd., S. 87).

4 Kernelemente ästhetisch-kultureller Erfahrung und Bildung

Nicht immer, wenn Kinder Stifte oder ein Instrument in die Hand nehmen, wenn sie ins Theater oder Museum gehen, machen sie dabei auch ästhetische Erfahrungen. Es kann sein, dass sie gelangweilt sind oder verstehen wollen, wie etwas funktioniert. Was aber geschieht, wenn sich Prozesse Ästhetisch-Kultureller Bildung ereignen? Man kann sie nicht anordnen, man kann aber Kinder vorbereiten, dass sie in einen bestimmten Modus des Erfahrens wechseln, in dem Erfahrungen wahrscheinlicher werden. Wie kann man das beschreiben und fassen? Im Folgenden sollen fortlaufend sich aufeinander beziehend, Beispiele befragt werden und Theoriediskurse eingebracht werden, um zu erproben und auszuweisen, wie weit man mit ihnen kommt. Es geht nicht darum, sich einer bestimmten Richtung anzuschließen, sondern das Phänomen selbst zu fragen, wie es gefasst werden kann, im Rekurs auf die Beispiele. Dazu werden nun im Folgenden Kernelemente Ästhetisch-Kultureller Bildung herausgearbeitet, die sich jeweils auf Prozesse und Resultate der rezeptiven und / oder produktiven Auseinandersetzung von jungen Kindern mit kunstförmigen Gegenständen, seien dies nun Bildwerke, Theater, Musik usw., beziehen.

Wenn man sich mit Ästhetisch-Kulturellen Prozessen und Erfahrungen in der Kindheit befasst, so kann man mit verschiedenen Systematiken arbeiten: mit Dietrich/Krinninger/Schubert (2012), Bender/Dietrich (2010), Bettina Uhlig (2010) oder Bilstein/Zirfas (2017). Alle sollen hier überblicksartig gezeigt werden, bevor anhand von Beispielen Kernelemente Ästhetisch-Kultureller Erfahrung entwickelt werden:⁵

Dietrich, Cornelia; Krinninger, Dominik; Schubert, Volker (2012)	Bender, Saskia; Dietrich, Cornelia (2010):	Uhlig, Bettina (2010):	Bilstein, Johannes; Zirfas, Jörg (2017):
Fingerfertigkeit	Muße	Hantieren, Erkunden, Begreifen	
Alphabetisierung	Selbstgespräch	Umgang mit Bildern	Mit Künsten und Sprachen in Berührung kommen
Selbstaufmerksamkeit	Neuformulierungen	Wahrnehmen und Gewährwerden	
Sprache	Innen- und Außenseite	Sich mitteilen und aufeinander eingehen	Expression
	Sozialer Prozess	Erzeugen, Formen, Gestalten	
		Reflektieren, dem nachgehen, was geschieht	Reflexion: sich selbst in seiner äußeren und inneren Welt verstehen
			Irritation und Qualifikation: Unerwartetes, Unvorhersehbares, Beunruhigendes zulassen: Gewohnte Wahrnehmungs- und Handlungszusammenhänge in Frage stellen, sich auf Neues einlassen

⁵ Sie sind jeweils so sortiert, dass Gemeinsamkeiten und Unterschiede deutlich werden können.

Die hier zusammengefassten Kernelemente Ästhetisch-Kultureller Erfahrung werden nun zusammengeführt und am oben bereits eingeführten Beispiel des Theaterstücks *Holz klopfen* (Ein Theaterstück für Menschen ab zwei Jahren) des Helios Theaters Hamm erläutert:⁶

Der Bühnenraum ist dick mit Sägespänen bedeckt. Darauf sind große Holzscheiben, -scheite u.a., die Orte und Anlässe für unterschiedliche Szenen bieten. Der Schauspieler zieht an einem unsichtbaren Faden eine lange Reihe aufgefädelte Holzscheite aus den Sägespänen heraus. Man hört Rufe des Staunens: „Boah! Boah!“. Wie aus dem Nichts entsteht eine Figur daraus, die sich mit riesigen Bewegungen im Raum bewegt. All das wird begleitet durch Holzschlaginstrumente, die unterschiedliche Klänge und Rhythmen live erzeugen. Im Video sieht man neben dem Bühnengeschehen die Kinder, wie sie das Gesehene rezipieren, indem auch sie auf ihre Schenkel abwechselnd schlagen oder die raumgreifenden Bewegungen im Stehen nachahmen. Zuletzt sieht man die Kinder, wie sie auf der Bühne nach dem Stück mit den Materialien spielen und dabei immer wieder Szenen aus dem Stück aufgreifen und inszenieren, dabei Gesten entwickeln, die sie eben im Stück kennengelernt haben.

4.1 Erkundende sinnliche und sinnbildende Tätigkeit und Aufmerksamkeit auf diese

Wer eine ästhetische Erfahrung machen möchte, braucht seinen Leib, denn jede ästhetische Erfahrung ist auch eine sinnliche Erfahrung. Man sieht, tastet, hört etwas, – in diesem Beispiel beim Zusehen des Theaterstücks. Aber man sieht, hört, tastet es anders als in der alltäglichen Erfahrung. Wenn wir uns ein Kind vorstellen, das im Sandkasten spielt und das Sandrieseln entdeckt, dann wäre das eine ästhetische Erfahrung, also eine, bei der auch eine Sinnestätigkeit thematisch wird und befragt wird, aus welcher nach Gerd Schäfer Ordnungsmuster für das Verstehen von Welt generiert werden (vgl. Schäfer 2005, S. 117 ff.). Mit dem gewonnenen Wissen, möchte das Kind vielleicht ein Sandrad betreiben. Es erkundet und will verstehen, wie das Sandrad am besten läuft, – nämlich nicht mit dem feuchten klebrigen Sand, sondern mit dem trockenen. Die ästhetische Erfahrung im Theaterstück befasst sich u.U. gleichermaßen mit dem Rieseln von Sand oder in diesem Falle von Sägespänen, aber nicht, um damit ein Ziel zu erreichen oder eine Funktion zu verstehen. Der Schauspieler inszeniert das Rieseln der Sägespäne, begleitet von Klängen, die das auftreffende Prasseln verstärken und zugleich kulturell gefasste Bedeutungen entstehen lassen. Es ist kein lautes Hämmern, das Gefahr ankündigt, sondern etwas Leises. Der Spieler beginnt und

⁶ Das Beispiel entstammt einer DVD von Bina Mohn und Gesche Wartemann (2009). In einem Vortrag von Ursula Stenger, der als Video über YouTube zugänglich ist, wurde eine Szene daraus zur Analyse genutzt. Die Szene aus dem Theaterstück und die Reaktionen und Aktionen der Kinder können in dem Video betrachtet werden: <https://www.youtube.com/watch?v=6HppUYr6LP0>, letzter Zugriff: 07.01.2020).

beendet eine Szene, die wie ein Ereignis auf der Bühne stattfindet. Das Aufmerken auf das Rieseln ist nicht nur ein naturwissenschaftlicher Vorgang, sondern einer, der ein wenig rätselhaft erscheint, etwas geschieht, man weiß nicht so genau was – „wird hier Feuer gemacht?“, fragt ein Kind. Man geht dem Eindruck nach, wendet sich ihm zu und empfindet zugleich lustvoll, dass hier Sinn entsteht, den man irgendwie mitvollziehen kann, ohne genau sagen zu können, was es ist – es wirkt nicht beliebig, sondern hat einen Rhythmus, eine Choreographie. Die Zusehenden haben die Gelegenheit nicht nur das Rieseln zu hören, sondern auf ihr Hören des Rieselns zu achten, wie man das bei dem Jungen beobachten kann, der das Rieseln nachspielt und dabei eine spezifische Art der Aufmerksamkeit auf das Rieseln entwickelt. Er sitzt nicht einfach da, sondern geht in die Hocke, greift die Späne, stellt sich auf, streckt die Arme nach vorn und sieht und horcht gewissermaßen den herabfallenden Sägespänen nach. In sehr vielen Praxisbesuchen konnten wir so noch kein Kind Sand rieseln sehen. Das ist einerseits eine sinnliche Erfahrung, zugleich eine haptisch, tastende. Er spürt die Späne, sieht sie und will doch nichts erreichen damit. Es ist aber auch keine sinnlose Tätigkeit. Es ist eine inszenierte, die darauf ausgerichtet ist, genau zu betrachten und zu spüren, was da gerade stattfindet, – dem sinnlich sich bildenden Sinn zu folgen, ohne dass man noch genau weiß, warum das sinnvoll ist. Aber es fühlt sich so an. Er folgt einer Spur, ohne zu wissen, wo er rauskommen wird.

Das Thematisch werden der eigenen Sinnestätigkeit das Aufmerken auf körperliche Gesten ist dabei das entscheidende. „Im Aufmerksamwerden auf eine sinnliche Erscheinung [...] wird das Subjekt (das Kind) zugleich seiner eigenen Wahrnehmungstätigkeit gewahr. Es erlebt sich sehen oder hören, spürt die Bewegungen seines Körpers und empfindet all dies als bedeutsam, als lustvoll, spannend, aufregend, interessant – auch wenn es häufig nicht sagen kann, was dieses Interesse ausmacht. [...] Vermutlich ist gerade dieses Unbestimmte eine wesentliche Dimension der ästhetischen Lust.“ (Bender/Dietrich 2010, S. 353).

4.2 Kunst als Kunst wahrnehmen: Im Modus ästhetischer Erfahrung sein, sich einnehmen, bezaubern lassen, in diese Welterfahrung eintreten und dem nachsinnen

Gerade in Bezug auf junge Kinder, die die Möglichkeit ästhetischer Erfahrung erst kennen lernen, stellt sich die Frage, wie der Übergang in eine solche gelingen kann. Ein Kind, das in einem Museumsraum die Bilder zählt, den Ausstellungsraum als Rennstrecke erfahren möchte oder einfach nennt, was im Bild zu sehen ist, z.B. ein Mann und ein Hund, macht noch keine ästhetische Erfahrung. Genauso wie ein Kind, dem man erklärt, wie es Roller fahren kann, das aber noch nie einen Menschen hat Roller fahren sehen, sich damit schwertun wird, so verhält es sich auch mit der ästhetischen Erfahrung. Kinder lernen, indem sie anderen beim Erfahren zusehen und körperlich,

geistig, seelisch nachzubilden suchen, was sie gerade sehen und was gerade geschieht. Deshalb erscheint einerseits wie im Theaterprojekt die Vorbereitung wichtig, das Wecken der Erwartung, dass jetzt gleich etwas Besonderes, etwas anderes, möglicherweise Unerwartetes geschehen wird, das es dem Kind / den Kindern nahelegt, nicht nur mit bereits erworbenen Mustern zu betrachten, was sich ihm bietet, also zu identifizieren was es sieht, sondern in eine offene, fragende, vermutende Haltung zu kommen: „Was könnte hier geschehen, was könnte das bedeuten?“ Bedeutung ist nicht nur gegeben, sie entsteht auch und ich bin selbst daran beteiligt. (vgl. Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. 2016, S. 5). Es sieht den / die SchauspielerIn auf der Bühne agieren und bewegt sich in dieser vor seinen Augen entstehenden Welt, lässt sich davon sinnlich ansprechen, spürt zugleich das Ungewöhnliche, möglicherweise Irritierende, Unerwartete, Rätselhafte, das sich nicht gleich auflösen lässt.

Im Theater, wie es hier im Beispiel vorliegt, wird ein Aspekt besonders deutlich: „Das Theater für die Jüngsten muss immer eine gemeinsame künstlerische Erfahrung von Spielern und Kindern sein“ (Taube 2009, S. 92, Hervh. i.O.). Die Spieler brauchen die Fähigkeit, um „auf kleinste Stimmungsschwankungen im Publikum einzugehen und die Balance der Kommunikation wiederherzustellen.“ (ebd.). Es ist eine besondere Sensibilität erforderlich. Der Spieler schafft eine Figur, die auf der Bühne lebendig wird. „In der Aufführung öffnet sich der Zuschauer der Präsenz eines anderen [...] und seine Imagination verschafft ihm Zugang zu den Aktionen des Spielers“ (ebd.). Es geht also um ein Geschehen, das zwischen den Zusehenden, dem Sichtbaren des Bühnenraums, den Gegenständen und den Akteuren stattfindet. „Der eigene Leib, in einem Hier und Jetzt verankert, öffnet sich verschiedenen Dimensionen der Erfahrung“ (Westphal 2015, S. 39). Die Kinder sitzen auf den Stühlen, sind jedoch ganz Auge und Ohr, mit weit geöffneten Augen sind sie zu sehen, staunend ob dem, was da gerade auf der Bühne und auch mit ihnen geschieht, sie rufen dazwischen, trommeln mit den Händen auf ihren Schenkeln, stehen auf, parallel Bewegungen auf der Bühne nachvollziehend. „Etwas spielt sich zwischen mir und den Dingen, zwischen mir und den Anderen ab, welches seinen Ursprung nicht einseitig in mir hat, obwohl ich daran beteiligt bin durch die verschiedenen Grade an Aufmerksamkeit und Zentrierung und Dezentrierung.“ (Westphal 2008, S.99).

Einem Theaterstück folgend, ein Bild betrachtend, folgen die Zusehenden dem, was geschieht, verweilen bei Momenten und lassen sich von Bewegungen und Eindrücken fortreißen. Sie lassen sich bezaubern, irritieren, befremden, kommen in Bewegung, Erregung, Empörung. Sie lachen und weinen, in einem Zwischen von Resonanzen und Mehrdeutigkeiten, auch von Schönheit, die anspricht und einnimmt, von Bosheit, die in Bann schlägt und uns atemlos verfolgen lässt, wo es wohl damit noch hingehen wird. Wir sind in der Welt, die sich vor unseren Augen und Ohren öffnet, sind selbst beteiligt, sie wahrzunehmen und zu bereichern mit Imaginationen, Sinnspuren und

Fäden, die auftauchen und sich wieder verlieren, während man noch in Berührung ist mit dem, was da vor unseren Augen und mit uns geschieht, während wir ein Bild betrachten, einen Film, ein Musik- oder Theaterstück verfolgen. Dieses in der Schwebelage und zugleich involviert sein, selbstvergessen, sinnlich hingeeben sein ist ein Merkmal ästhetischer Erfahrung, ebenso wie die Lust an der Bedeutungsoffenheit und Flüchtigkeit (vgl. auch Maurer 1993). Mit Brandstätter kann man auch auf die Eigenzeitlichkeit und Eigenräumlichkeit der ästhetischen Erfahrung verweisen, die sich vergisst und ganz in den Raum eintritt, der sich in der Erfahrung entfaltet in Differenz zur Alltagserfahrung (vgl. Brandstätter 2012).

4.3 Kunst als Erfahrungszumutung: Alphabetisierung

Die Bilder treten den Kindern entgegen, sie sind, im Museum hängend, nicht für sie gemacht, – es lassen sich aber Zugänge finden zu den Themen und Fragen, die darin artikuliert sind und verhandelt werden. Kulturelle Kontexte und Symbole, Erzählformen und Stilrichtungen bieten reiche Möglichkeiten, Welt und sich selbst einmal ganz anders sehen und erfahren zu können.

Das Theater als besonderer Erfahrungsraum thematisiert – ausgehend von Materialien und Figuren – auch philosophische Fragen wie Nähe und Distanz, Freundschaft und Verlangen nach Eigenständigkeit (vgl. dan Droste 2012). Auch Themen wie „Auftauchen und Verschwinden von Etwas ... Gegensätze wie schwarz und weiß, mein und dein“ (ebd., S. 628) werden aufgegriffen. Wichtig ist dabei zu sehen, dass das Theater für die Jüngsten für alle Zusehenden, also auch sogenannten Begleitpersonen Räume bietet, etwas neu und anders sehen zu können, in Differenz zum Alltag als ganz eigene Welt wahrzunehmen und so die Möglichkeiten, Welt und sich selbst mit den anderen zu verstehen zu erweitern. Maria mit dem Schutzmantel oder ein Seefahrer allein auf dem Meer in einem kleinen Boot. All das sind Bilder, die Grundmotive, Grundbefindlichkeiten, Gefühle und Selbst- und Weltverhältnisse thematisieren und Kindern Gelegenheit geben, sich damit zu befassen. Unterschiedliche Figuren, Perspektiven und Positionen der Welt gegenüber können unabhängig von der eigenen Lebenserfahrung im ‚Als-ob-Modus‘ wahrgenommen und erkundet werden. Historisches Wissen, Szenarien, Symbole konfigurieren den Sinn mit und können in Bildgesprächen aufgegriffen werden, ohne dass die Erfahrungsebene übersprungen wird. Kulturelle Bildung leistet damit einen Beitrag zur Alphabetisierung im Sinne Mollenhauers (1990), Geschichten, Symbole, Traditionen kennenzulernen, um sie lesen und für eigene Gestaltungen wieder aufgreifen und nutzen zu können.

Ein weiterer Aspekt ist in diesem Zusammenhang wichtig, gerade im Kontext hoher Diversität in der Gesellschaft. Dietrich, Krinninger und Schubert entwickeln diesen Gedanken, dass praktische Teilhabe von Kindern von „fataler Harmlosigkeit“ (Dietrich/Krinninger/Schubert 2012, S. 120 ff.)

ist, wenn die kulturell-historisch entwickelten Symboliken, die in den Kunstformen wirksam sind, nicht thematisch werden. Die darin enthaltenen Blicke auf menschliche Phänomene und Grundfragen, die sie zum Ausdruck bringen, werden damit übersehen. Das gilt etwa für die schützende Madonna, die nicht nur „Mama“ ist und damit an den Erfahrungsgehalt der Kinder anschließt, sondern ein jeweils entwickeltes Grundbild mit entsprechenden Farben, Formgebungen usw. Ein Heiligenschein etwa ist ein solches Symbol, das Kinder nicht nur aufgrund eigener Erfahrungen theoretisieren und neu konstruieren können, sondern das eine ganz bestimmte Form der Herausgehobenheit von Personen darstellt. Die Fremdheitserfahrung ist notwendig, auch wenn in fast allen Religionen „Heilige“ existieren und durch eine jeweilige Bildsprache ausgewiesen sind.

4.4 Expression, Gestalten, Spielen, Formen, Reflektieren im Modus ästhetischen Erfahrens

Kinder erhalten in den hier aufgenommenen Beispielen Gelegenheit, das in der Ästhetisch-Kulturellen Erfahrung Wahrgenommene, Erlebte und Erfahrene im Anschluss selbst zu artikulieren, es mit diversen Materialien zu gestalten, spielerisch in Szene zu setzen. Vielleicht zunächst die Frage, was unter „Expression“ oder „Ausdruck“ gefasst werden kann, wenn Kinder nach einer Kunsterfahrung etwas zum Ausdruck bringen. Wie Zirfas und Bilstein bemerken, drückt Kunst das Innere nicht einfach aus (vgl. Bilstein/Zirfas 2017, S. 40), denn Kunst ist kein Ersatz für ein quasi therapeutisches Unterfangen. Betrachten wir das an einem Beispiel: Im Theater *Holz klopfen* gibt es die Szene, in welcher der Akteur einen Stapel Holz besitzergreifend vor seiner Brust vor sich herträgt, abweisend nach rechts und links blickend. Diese Geste wird nach dem Stück, als die Kinder die Materialien für eigene Erkundungen nutzen können, von einem Jungen nachgespielt. Auch er inszeniert die Geste „meins“ deutlich. Weder der Schauspieler noch das nachahmende Kind brauchen das Holz, es gibt keinen Zweck, für den sie es verwenden möchten. Es gibt also kein Inneres, das in dem Augenblick sich so artikulieren müsste oder wollte. Die Reinszenierung der im Theater gesehenen und aus eigener Erfahrung bekannten Geste ist die Darstellung eines möglichen Inneren, die auf diese Weise noch einmal empfunden, betrachtet und erkundet werden kann. Wie fühlt sich das an, „meins“ abweisend zu zeigen? Es ist im Grunde eine Art symbolischer Darstellung, die in einem Augenblick betrachtet werden kann, in dem keine emotionale Erregung und Anlass nur eine Perspektive auf das Geschehen zulassen.

„Wenn etwas bei dem Empfänger (Publikum) ankommen soll, muss der Hersteller / Darsteller auch etwas zu versenden haben. Und das sind Zeichen [...]. Diese Zeichen, und das ist das Einmalige am Theater gegenüber den anderen Künsten, werden im Prozess ihrer Erzeugung zugleich auch empfangen, wodurch der Zuschauer am Schöpfungsprozess beteiligt wird und sich obendrein auch noch die Variante seines eigenen Werks erschafft.“ (Hentschel 2010, S. 264). Diese Zeichen können

in anderer Weise erkundet werden und auch kommuniziert werden, ohne dass eine Identifikation mit der Geste stattfindet. Es handelt sich um einen ‚Als-ob-Modus‘. Formen werden nachgebaut (der lange Wurm) und Gesten wie das Rieseln werden re-inszeniert. Auf diese Weise werden Wahrnehmungsmöglichkeiten und das Gestaltungsrepertoire erweitert. Das Spielen ist hier ein im Spiel etwas inszenieren und es dabei erkunden. Damit sind erste Formen von Distanznahmen zu Gesten und Handlungsformen möglich, also erste Formen von Reflexion, weil die Gesten „meins“ so anders in den Blick kommen können, – das Verhältnis zum anderen wird thematisch. Es ist ein Spiel mit ästhetischer Bedeutungsgenerierung. Daneben finden sich im Bühnenraum mit dem Holzmaterial viele Prozesse des Hantierens und Begreifens mit den zuvor als bedeutungsvoll erlebten Dingen.

Aspekte der Expression, der Reproduktion, Auseinandersetzung und Aneignung finden sich auch in dem Beispiel um das Basteln von Marias Mantel. Über das Betrachten der Bildbände und das Besprechen des Gesehenen findet eine Annäherung an Bildtraditionen, die zugleich religiöse Traditionen und Symbole beinhalten, statt. Die Kinder wollen Maria sein! Doch sie wissen in jedem Moment, dass sie nicht Maria sind, dass sie darstellen, was sie gerade als Möglichkeit entdeckt haben, dass sie es erkunden wollen, indem sie es in eine expressive Geste und Formation überführen. Ihre Vorstellungen, welche Materialien für diesen Mantel geeignet sind, zeigen, dass sie bereits auf kulturelle Praktiken zurückgreifen können, die es ihnen erlauben, den von ihnen in den Bildwerken wahrgenommenen und nun intendierten Sinn auch erzeugen zu können, um diese Geste des Beschützens von anderen für sich zu erproben, sie inszenieren und kommunizieren zu können. Hier fließt sicher nicht nur das in der Ausstellung und in Bildbänden Gesehene ein, sondern auch eigene Erfahrungen, die gewissermaßen durch Phantasien und Imaginationen bereichert als Material der Erkundung und Gestaltung einbezogen werden und möglicherweise auch eigene Erfahrungsformen transformieren können. Begleitende Fachkräfte haben immer Erwartungen, es ist aber wichtig, sie im rechten Moment beiseite zu lassen und der Spur zu folgen, die im Gestaltungsprozess Relevanz gewinnt. Ideen entstehen im miteinander und aufeinander Achten und Sich Herausfordern der Kinder und Fachkräfte. Diese soziale Dimension ist im Prozess des Entstehens häufig sehr motivierend, etwas mit anderen, vor anderen und für andere zu tun.

4.5 Gespräche

Auch wenn die hier vorgestellten Forschungen zur Theaterrezeption und Produktion von und mit jungen Kindern keine Gespräche enthalten, so sind doch sprachliche Verständigungen über Ästhetisch-Kulturelle Erfahrungen von entscheidender Bedeutung, da sie Aspekte markieren und gemeinsame, dabei differente Deutungen und Sehweisen thematisieren und anregen, die ohne

sprachliche Verständigung im Fluss des Geschehens untergehen und nicht in gleicher Weise als Ankerpunkte neuer Sehweisen oder Handlungsformen entwickelt werden können. Die von Bettina Uhlig (2007; 2010; 2011; 2012; 2016; 2017) vorgestellten Überlegungen zu Bildgesprächen mit Kindern und auch die Auseinandersetzung mit den Interpretationen von Fabian Hoffmann (2015; 2016) bieten wichtige Hinweise, die auch in Bezug auf andere Kunstsparten ertragreich sein können.

Gespräche bieten Kindern Gelegenheiten, Bezüge zu ihren Wahrnehmungen, Erfahrungen, lebensweltlichen Lebensformen und Erinnerungen herzustellen, andererseits auch gemeinsam auf das Bild zu blicken und diese Verbindungen, wie in den Moskauer Beispielen eindrücklich sichtbar, immer wieder herzustellen, um nicht nur über das Bild oder das Kunstereignis zu sprechen, sondern mit ihm. Das bedeutet, dass das Sprechen immer wieder aktiv ein Sehen und Gesehen werden, der sinnlich erfahrenen Wirkung nachgehen muss, um nicht in ein bloßes Vermittlungsgeschehen einzutreten, das nur Wissen und nicht die ästhetische Wirkung ins Zentrum stellt. Dies sollte mit und durch das Gespräch zugänglich zu machen versucht werden, etwa indem Fäden zusammengeführt und Linien von Interpretationen sichtbar gemacht und ins Bild und die Bilderfahrung rückgebunden werden. Das bedarf dann aber ein Rekurrieren der PädagogInnen auf das sinnlich Empfundene, nicht in dem Sinne, dass eigene Empfindungen und Gefühle anderen gewissermaßen aufgezwungen werden, sondern indem immer wieder im Gespräch Momente des Innehaltens geschaffen werden, in welchen diese Wirkungen Raum erhalten, um sich entfalten zu können. Die sinnlich-leibliche Erfahrung als Element der Kunsterfahrung darf nicht übersprungen werden. Schichten kulturell-historischer Symbolwelten werden nicht übergestülpt, sondern als Bereicherung dieser Erfahrung thematisiert und forschend befragt und damit präsent. Es geht dabei nie um die Weitergabe feststehenden Wissens, sondern um die Entstehung von Sinn in einer fragenden Haltung. Jedes Kunstwerk ist und bleibt nur Kunst, wenn es seine Mehrdeutigkeit am Ende behält, als Raum möglicher Interpretationen und Sichtweisen, die Horizonte des Erlebens und Verstehens für alle Beteiligten öffnet. Es geht also um eine Art Wechselspiel von Anregung und Antwort, das auch auf der Ebene leiblich-emotionaler Betroffenheit auf der Ebene der Entwicklung neuer Blicke stattfindet.

4.6 Bezugnahmen ästhetischer Erfahrung auf Lebenswelt

„Denn im Theatererlebnis sei es möglich, die Alltagswirklichkeit zu verlassen und von einer anderen Wirklichkeitsebene auf die Wirklichkeit des Alltags zu blicken.“ (Hentschel 2007, S. 94). Diese Differenzwahrnehmung ist für Hentschel eine wesentliche Eigenart ästhetischer Erfahrung, die Akteure bei der Produktion und Zuschauende bei der Rezeption theatraler Gestaltung machen

können, und damit das zentrale Bildungserlebnis des Theaterspielens und -schauens (vgl. Hentschel 2007, S. 89, zit. n. Taube 2010, S. 155). Diese Auffassung von ästhetischer Bildung durch ästhetische Erfahrung schafft Möglichkeiten für Partizipation, indem sie „gleichermaßen die Möglichkeit gibt, den Umgang mit eigenen körperlichen und symbolischen Ausdrucksmitteln zu erlernen und das Repertoire an zeitgenössischen künstlerischen Ausdrucksformen kennenzulernen.“ (ebd.).

Es geht aber nicht nur um Teilhabe an Kunst und Kultur, sondern auch um die Möglichkeiten, sich selbst entwerfen zu können und im Medium symbolischer Ausdrucksformen darüber nachzudenken, zu fühlen und zu gestalten, wer man ist, nicht sein möchte oder zu sein wünscht und sei es eine Schutzmantelmadonna oder ein Seefahrer im Kampf mit Ungeheuern. Dieses birgt den Umgang mit der dem Menschen eigenen Offenheit und Unbestimmtheit, denn wer wir sind und sein können im Zusammensein und im Austausch mit anderen, das ist nicht vorherbestimmt. Insofern ist der Vollzug des ästhetischen Geschehens eine Art „Einüben“ im Umgang damit. Ein Vertrauen lernen darauf, dass man zu sinnvollen und selbst als reich erlebten Lösungen kommen kann. Das birgt auch den Umgang mit dem Fremden, Beunruhigenden, das uns in Form von Werken, Figuren und Gestaltungsformen in der Kunsterfahrung entgegentritt. Sie alle geben uns Rätsel auf, deren Bedeutung nicht endgültig fassbar ist, – das sollten wir Kindern auch in der Kunstvermittlung nicht suggerieren. Aber gestalten, formen, befragen, sich damit auseinandersetzen in Farben, Formen, Klängen, Gesten und Handlungen mit diversen Materialien, das kann man. Es geht auch um die reflexive Beschäftigung damit im Medium von Kunst und Sprache: Wer will ich sein? Wer sind die anderen? In welcher Welt leben wir und in welcher Welt möchte/n ich / wir leben? Da gilt es nicht, eine klare ein für alle Mal feststehende Vorstellung zu entwickeln, sondern die Frage mit offenem Herzen, mit Leib und Seele, mit Händen und Füßen zu bewegen. Alle Beteiligten dürfen dabei auf Überraschungen gefasst sein.

Mit Liebau lernt man dabei in Bezug auf das Theaterspielen, aber es gilt wohl auch für die Beschäftigung mit den anderen Künsten in ähnlicher Form: „sich mit den wichtigen und weniger wichtigen Lebensthemen zu beschäftigen. Man lernt den Zusammenhang von Ausdrucks- und Darstellungsformen. [...] Dazu brauchen die Spieler alle wesentlichen sozialen und kulturellen Fähigkeiten und Fertigkeiten, weil sie für das Gelingen des Spiels ausnahmslos nötig sind: Aufmerksamkeit, Wahrnehmung, Gedächtnis, sprachlicher und körperlicher Ausdruck, Präsenz im Auftritt, Verlässlichkeit, Mut, Pünktlichkeit, Phantasie, Emotion, kulturelles Wissen, soziale Erfahrung, geistige und körperliche Bewegung und Beweglichkeit“ (Liebau 2015, S. 27).

Angebote für junge Kinder im Bereich Ästhetisch-Kultureller Bildung fordern uns heraus, keine einfachen, verkindlichten Angebote zu machen, sondern die Komplexität, Mehrdeutigkeit und Bedeutungstiefe einzubeziehen. Junge Kinder sind Meister darin, die Welt mit ihrem Körper und

ihrer Sinnlichkeit zu erkunden. Da können wir noch von ihnen lernen, wenn es darum geht, das Selbst- und Weltverhältnis im Medium von Kunst wahrzunehmen und aufzugreifen und dabei folgendes mit zu berücksichtigen: „Das Unersetzliche am Kunstwerk [...] liegt darin, dass es weit mehr enthält als Ideen, es enthält eine Ideenmatrix; es liefert uns Sinnbilder, deren Sinn wir nie endgültig ausschöpfen werden; und gerade weil es sich und uns in einer Welt einrichtet, deren Schlüssel wir nicht besitzen, lehrt es uns zu sehen und gibt uns zu denken, so wie kein analytisches Werk es je fertigbrächte [...].“ (Merleau-Ponty 1994, S. 109).

In einer Zeit, die sich mehr als jede zuvor in Bildern präsentiert und kommuniziert (etwa im Netz) ist die Fähigkeit, diese Bilder als Bilder wahrzunehmen und ihren Sinn für das eigene Leben befragen zu können, um sich nicht vorbehaltlos vereinnahmen zu lassen, von grundlegender Bedeutung. Es ist ein Wagnis. Mit ungewissem Ausgang, ganz wie das Leben selbst.

5 Forschungsbedarfe

Es braucht ein ganz grundsätzliches Mehr an Forschung zu frühkindlicher Kultureller Bildung! Forschung in diesem Bereich der Entwicklung und Entfaltung junger Kinder steht noch am Anfang und erschließt gerade erst das Feld.

Es wird Forschung benötigt, die dezidiert ästhetische Erfahrungen von jungen Kindern in den Blick nimmt. Dies ist mit Mitteln qualitativer Forschungsmethodiken möglich, die die tatsächlichen Geschehnisse im frühkindlichen Kontakt mit Künsten wahrnehmen. Ein Beforschen von ästhetischen Bildungsprozessen von jungen Kindern stellt neue Fragen nach den Vollzugsformen anhand von Best Practice-Beispielen, um von da aus Entwicklungsmöglichkeiten in den Blick zu nehmen und nicht nur den Status quo festzustellen. Dies ist in Bezug auf alle Bereiche ästhetischer Bildung und Erfahrung von jungen Kindern notwendig. Damit die Kraft und das Bildungspotenzial ästhetischer Erfahrungen ausgeschöpft und genutzt werden können, ist es nötig, darauf zu achten, dass es sich bei Angeboten tatsächlich um solche zur Ästhetisch-Kulturellen Bildung handelt und nicht um reduzierte, verniedlichte Tätigkeiten. Um darauf achten zu können, wurden Kernelemente dieser Erfahrung zusammengefasst: Ästhetische Erfahrung wird als sinnliche und sinnbildende Tätigkeit verstanden, die sich von dem Wahrgenommenen, bzw. dem selbsttätigen Prozess so einnehmen lässt, dass nicht zielorientiert etwas hergestellt, sondern neue Bedeutungen und Handlungsmöglichkeiten im Prozess generiert werden. Dazu sind auch Wissen und Fertigkeiten zu kulturellen Symboliken erforderlich. Eigene Gestaltungsprozesse, die in der frühen Kindheit oft mit Spielerischem einhergehen nehmen dabei Bezug auf lebensweltliche Erfahrungen. Gespräche dazu ermöglichen ein expliziteres Verstehen dessen, was stattgefunden hat.

Wo liegen in einem Museumsbesuch Potenziale, in ästhetische Erfahrungsdimensionen einzutreten? Wie geschieht das Eindringen in die verschiedenen Modi sinnlicher Wahrnehmungstätigkeit, in eine Ergriffenheit, in eine Alltagsvergessenheit, in Imaginationstätigkeit? Wie geschieht das Heraustreten aus diesen Phasen? Was bedeutet es, wenn ein Gespräch vor einem Bild entsteht oder mit einem Bild? Was ist es, worüber sich Kinder im Gespräch austauschen und mitteilen? Was im Bildgeschehen spricht sie an, wie und wodurch werden ihre Lebenswirklichkeiten angesprochen? Das ist nur ein Ausschnitt an Fragen, deren Thematisierung in der Forschung um frühkindliche kulturelle Bildungsarbeit wichtig ist, um ästhetische Bildungsprozesse greifen zu können. Der Abstraktheit des Begriffes der Ästhetischen Erfahrung muss sich genähert werden, nicht, um ihn festzuschreiben (das wäre überdies auch gar nicht möglich), sondern um vielfältige Verstehensweisen zu erkunden, die in die Eröffnung vielfältiger Erfahrungsweisen münden können.

Die theoretischen Erkenntnisse müssen im Weiteren anschlussfähig gemacht, die empirischen Befunde in die Praxis vermittelt werden. Erkenntnis erzeugt keine Praxis! Hier braucht es Forschung, die diese Übergänge zusammenbringt. Was bedeuten mögliche Erträge der Erforschung frühkindlicher ästhetischer Erfahrungsprozesse für die praktische Arbeit im kulturpädagogischen Feld? Wie kann in diesem Sinne ein Qualitätsbegriff für frühkindliche kulturelle Bildungsarbeit etabliert werden? In der Zusammenarbeit von Wissenschaft und Pädagogik müssen neue Ideen entwickelt werden, die Kinder wirklich in Kontakt mit Kunst treten lassen, die dann ausgewertet und evaluiert werden, um diese Welt zu erschließen.

Die verschiedenen künstlerischen Sparten sind sehr unterschiedlich beforscht. Die meisten Befunde – insbesondere hinsichtlich ihrer Wirkungsweise – sind im Bereich Musik zu verzeichnen. Der Bereich der Bildenden Kunst mit jungen Kindern ist in der Forschungslandschaft in Ansätzen vorhanden. Im Verhältnis dazu deutlich weniger aber doch im Kommen sind Forschungen im Bereich performativer Künste wie Tanz und Theater. Unterbeforscht sind indes Bereiche des Films und der Fotografie.

Um möglichst vielfältige Zugänge zu ästhetischen Bildungsprozessen zu ermöglichen, müssen diese auch mehrperspektivisch betrachtet werden. Insbesondere das Übereinbringen rezeptiver und produktiver Prozesse der Auseinandersetzung mit Kunst muss in der Forschung thematisiert werden. Wie können z.B. Bildgespräch und das kreative Gestalten im Anschluss an eine Bildbetrachtung, wie kann das Erleben einer Theateraufführung und das eigene theatrale Spiel im Bühnenraum zu einander sich ergänzenden Suchbewegungen werden, die Zugang zum Werk und zu sich selbst eröffnen?

Darüber hinaus braucht es aber auch im Sinne eines strukturellen Verständnisses Überblicke über die Angebotslandschaft frühkindlicher Kultureller Bildung, über Förder- und Finanzierungsmöglichkeiten und über alle AkteurInnen, die auf Bundes-, Landes- und Kommunalen Ebene an Kulturellen Bildungsprozessen beteiligt sind. Dies ist notwendig, um strukturelle Rahmenbedingungen für frühkindliche Kulturelle Bildungsprogramme schaffen zu können.

6 Empfehlungen für die Praxis

Im Folgenden werden ausgehend von den begutachteten Forschungen, Projekten und der Literatur und aufgrund eigener Erfahrungen der Autorinnen Empfehlungen für die Praxis ausgesprochen, um frühkindliche Kulturelle Bildung zu fördern und um ästhetische Bildungsprozesse in kulturellen Bildungsgelegenheiten anzuregen.

Empfehlungen auf bildungs- und kulturpolitischer Ebene

Weiterbildungsmaßnahmen

Es braucht eine deutliche Erweiterung der Fort- und Weiterbildungsangebote in der frühkindlichen Kulturellen Bildung – sowohl für Kunst- und Kulturschaffende als auch für PädagogInnen. Das Feld der Kulturellen Bildung muss füreinander transparent werden, um sich so kooperativ darin bewegen zu können.

Weiterbildungsmaßnahmen für Kunst- und Kulturschaffende

Es braucht Weiterbildungsmaßnahmen, etwa im Sinne der Weiterbildung Kunst Rhein-Main, die die Künste nicht der Bildung unterordnen und KünstlerInnen nicht zu LehrerInnen machen will, sondern Kunst- und Kulturschaffende darin bestärken, „von der Kunst ausgehend Methoden zu entwickeln, um durch ihre künstlerische Arbeit eine „Brücke“ in Bildungskontexte zu bereiten“ (Westphal et al. 2018a, S. 7). Hier geht es darum, KünstlerInnen für kindliche Bildungsprozesse zu sensibilisieren, sodass sie in ihrem Tun an die Spiel- und Wahrnehmungsweisen der Kinder anknüpfen können. Weiterbildungsmaßnahmen für Kunst- und Kulturschaffende müssen dezidiert ästhetische Bildungsprozesse in den Blick nehmen und durch den eigenen Vollzug ästhetischer Erfahrungen ein Gespür dafür entwickeln, was konkret thematisiert wird und thematisch wird, wenn mit Kindern künstlerisch gearbeitet wird.

Weiterbildungsmaßnahmen für PädagogInnen

Selbiges gilt für PädagogInnen. Auch hier werden verstärkt Weiterbildungen etwa nach dem Vorbild von *KitaTanz* benötigt, die PädagogInnen darin stärken, ästhetische Bildungsprozesse begleiten und anregen zu können. Es braucht Selbsterfahrung und Einblick in das künstlerische Tun, damit auch hier durch den eigenen Vollzug künstlerischer und ästhetischer Tätigkeit ein Verständnis für tatsächlich stattfindende Prozesse kindlicher Weltaneignung etabliert werden kann.

Unabhängige Forschung

Es braucht unabhängige Forschung, die mit fundierten Kenntnissen Kultur und Bildung zusammenbringt. Es muss Forschung gefördert werden, die explizit berücksichtigt, dass im Kontakt mit Kunst und Kultur ästhetische Erfahrungen stattfinden und dabei nicht nur legitimatorischen Ansprüchen folgt.

Partizipative Forschung

Damit die Bedürfnisse der beteiligten AkteurInnen transparent werden und miteinander verhandelt werden können, braucht es die Beteiligung aller AkteurInnen auch am Forschungsgeschehen. „Es geht in diesem Sinne nicht um eine Beurteilung von Qualität von außen, sondern darum, gemeinsam mit den unterschiedlichen Akteuren festzustellen, welche Faktoren und Bedingungen Qualität befördern (und welche diese behindern bzw. beeinträchtigen).“ (Unterberg 2018, S. 13) Teilhabe wird so zu einem Demokratieanspruch, der auch in der Forschung zu tragen kommt.

Kooperationen

Es braucht verstärkte Kooperationen zwischen Kunst-, Kultur- und Bildungseinrichtungen, wie sie etwa durch *Kunst und Spiele* gefördert werden. So kann Kunst und Kultur in die alltägliche Lebenswelt von Kindern eingebunden werden und darin einen Stellenwert erhalten.

Niedrigschwellige Angebote

Es braucht niedrigschwellige Angebote Kultureller Bildung, um Partizipation und gesellschaftliche sowie kulturelle Teilhabe zu ermöglichen.

Allgemeine Empfehlungen für die ästhetisch-kulturelle Praxis

Offene Bildungsgelegenheiten

Um überhaupt ästhetische Erfahrungen machen zu können, braucht es offene Bildungsgelegenheiten. Durch eine offene Gestaltung von Bildungsgelegenheiten werden eine umfassende Beteiligung, vielseitige subjektive Zugänge, gleichberechtigte Interaktionen von Kindern und

Erwachsenen, gemeinsames Experimentieren, Forschen und Lernen im Prozess ermöglicht und so diversitätssensibler Raum für Partizipation und Teilhabe eröffnet.

Für Kinder äußert sich eine offene Bildungsgelegenheit, wenn die individuelle ästhetische Erfahrung mit subjektiver Bedeutung gefüllt werden kann. Dies ist da möglich, wo sich in einem offenen Setting und mit einer offenen Haltung der Erwachsenen Raum zum Ausprobieren, zum Experimentieren in ganz eigenen Tempo und auf ganz eigene Art und Weise eröffnet. Selbstgestaltung und Selbstentfaltung zeichnen offene Bildungsgelegenheiten für Kinder aus.

Die Erwachsenen – PädagogInnen wie KünstlerInnen – sind dazu herausgefordert, adäquate Beteiligungsmöglichkeiten zu schaffen, die den individuellen Voraussetzungen und Fähigkeiten der beteiligten Kinder entsprechen. Es ist an ihnen, fördernde Bedingungen für vielfältige spielerische und ästhetische Auseinandersetzungen zu schaffen. Hierfür ist eine Haltung relevant, in der sich die Erwachsenen selbst als Forschende und Spielende begreifen, die im gemeinsamen Entdecken Impulsen nachgehen und so gleichberechtigt in einen Prozess sozialen Lernens eintreten.

Partizipatives Selbstverständnis

Ein partizipatives Selbstverständnis des / der PädagogIn / KünstlerIn bedeutet ein Weg von einem Selbstverständnis als VermittlerIn, die einer Didaktik folgt, und ein Hin zu einem Verständnis, in der sich die KünstlerIn / PädagogIn als Teil eines Gesamtgefüges versteht, das – selbst (ästhetische) Erfahrungen machend – gemeinsam mit den Kindern in einen gleichberechtigten Prozess des Befragens tritt. Eine gemeinsame Hinwendung zum Bild anstatt dem Bild ab- und den Kindern zugewandt, eröffnet diesen gemeinsamen Prozess und macht ein gleichberechtigtes Miteinander für die Kinder sichtbar.

Um sich weiter in die Rolle einzufinden, ist es hilfreich, sich weder als „Alleswisser“ noch als „Besserwisser“ oder ausgewiesene Kunstexpertin zu verstehen. Es ist nicht notwendig und zielführend, bereits zu Beginn einer Bildbetrachtung zu wissen, welche Bedeutung zum Ende des Gesprächs „identifiziert“ wird.

Empfehlungen für PraktikerInnen im Feld Bildender Kunst

Erfahrungsgeschehen statt Unterhaltungsgeschehen

In diesem partizipativen Selbstverständnis wird die gemeinsame Bildbetrachtung im Museum nicht zu einer unterhaltsamen Veranstaltung vor dem Bild, sondern ein Erfahrungsgeschehen, das sich zwischen und mit Bild und Betrachtenden ereignet. Eine Haltung, die dieses Verständnis re-

präsentiert, trägt dazu bei, in eine gemeinsame Interaktion zu treten, die sich von der Dichotomie zwischen „Vermittelnde“ und „Empfangende“ abwendet.

Was haben wir denn hier? – Einstieg in ein Bildgespräch

Um ein offenes Gespräch über ein Bild zu eröffnen, empfiehlt es sich weniger danach zu fragen: „Was sehen wir hier?“, da durch diese Frage direkt betont wird, dass es in der Begegnung mit Kunstwerken in erster Linie um das Sehen und Entziffern des Gesehenen geht. Andere Zugangsmodi werden so schon zu Beginn des Gesprächs in den Hintergrund gestellt. Stattdessen kann eröffnet werden mit „Was haben wir denn hier?“ So wird nicht nur das Gesehene, sondern auch andere Sinnesweisen angesprochen. In den vielfältigen Antworten der Kinder wird sichtbar, wie Wahrnehmung, Imagination und Fantasietätigkeit in ein Wechselspiel miteinander treten.

Laute Bilder, die sich kalt anfühlen? – Wahrnehmen über das Sehen hinaus

Um weitere sinnliche Zugänge zu einem Bild zu finden und um so gleichsam den assoziativen Raum zu eröffnen, sich auf vielfältige Weise affizieren zu lassen von dem Bild, kann gemeinsam erspürt werden, wie das Bild z.B. klingt, ob es warm ist oder kalt, ob es leise ist oder laut, ob es jung ist oder alt, oder irgendwas zwischen alle dem. Diese Form der intuitiven und unmittelbaren sinnlich-affektiven Form der Assoziation zu Bildern ist gerade bei jungen Kindern eine Möglichkeit, die Tür für ein vielfältiges Befragen und Reagieren auf das Gesehene zu öffnen, um Wahrnehmungsweisen gleichwertig hervorzubringen und zu verbinden, um sich einnehmen zu lassen und um so in ein freies Spiel der Imagination zu treten.

Kunsthistorik für Vorschulkinder?

In einem Gespräch über ein künstlerisches Werk ist es nicht notwendig, alle – aus kunsthistorische Sicht – relevanten Fakten über die KünstlerIn, die Entstehungszeit und -kontext, gestalterische Techniken usw. in ein Gespräch einzubringen. Und doch stoßen solche Informationen auch bei jungen Kindern auf Interesse, wenn diese an geeigneter Stelle in das Gespräch integriert werden. Was heißt „geeignet“? Wenn sich beispielsweise ein Gespräch etabliert hat, in dem die Kinder auf der Suche danach sind, wie die Farbe auf den Malgrund gekommen ist – etwa, weil der Farbauftrag sich von der ihnen bekannten Malweise des Pinselstrichs unterscheidet – und sich ein gemeinsames, detektivisches Spurenentziffern ergibt: „das sieht ja so aus, als wäre eine Maus mit farbigen Füßen über das Bild gelaufen! „hat der das mit den Fingern, so wie mit Stempeln aufgedrückt?“. Dann kann ein Impuls zur tatsächlich angewandten künstlerischen Technik (in diesem Beispiel Siebdruck in der PopArt) weiteren Anreiz dazu geben, eigenen Erfahrungen mit dieser Technik nachzusinnen, damit zu assoziieren und imaginieren. So kann gemeinsam erkundet werden, was „Druck“ denn

überhaupt ist, was man alles drucken kann, woher wir drucken kennen. Dieses Gespräch kann durchaus mit Fragen der Künstlerin / Erzieherin gestaltet werden – sie sind dann für das Entwickeln von Ideen, das Eintauchen in neue Imaginations- und Erfahrungswelten ertragreich, wenn sie in einem gemeinsamen Gespräch entwickelt werden. Und doch muss nicht auf eine tatsächliche technische Gestaltungsweise eingegangen werden, wenn – wie bei dem vorigen Beispiel – die Frage der Kinder nach der Malweise auftritt. Das Gespräch kann sich auch anders entwickeln, zum Beispiel, wenn Ideen über die Malweise sprudeln, sich daraus Geschichten entwickeln, die sich verdichten und in eine Erzählung münden. In solch einer Situation würde das Einbringen von kunsthistorischem Wissen den Prozess der Kinder unterbrechen und sie aus ihrem vertieften Modus herausholen.

Empfehlungen für PraktikerInnen im Atelier

Von der Werkorientierung zur Prozessorientierung

Ästhetische Erfahrung finden sich nicht in den abgeschlossenen Werken, die beim kreativen Arbeiten entstehen. Ein gemaltes Bild ist Ausdruck der Erfahrung und Teil von ihr, sie ist nicht die Erfahrung selbst. Nicht ein vollendetes Werk am Ende einer Stunde im Atelier ist maßgebend, sondern der Weg, den das Kind bis dorthin gegangen ist. Da bedeutet nicht zwangsläufig, dass immer frei zu einem selbst wählbaren und individuellen Thema gearbeitet wird. Auch wenn im Atelier oder im Anschluss eines Museumsbesuchs das gestalterische Arbeiten mit einem Thema verbunden ist, wie „Malen wie Picasso“ oder „Gestaltung einer Winterlandschaft“ kann sich auf einen Prozess eingelassen werden, der nicht in einem „vollendeten“ Werk enden muss. Wenn zum Beispiel ein Kind eine ganze Stunde lang – und das ist möglich – mit dem Ineinandermischen von Farbe in Kleister beschäftigt ist, so bleibt am Ende ein Eimer voller durchmischter Farbe. Das vertiefte Sich-Widmen dieser Tätigkeit, das Vergessen der Zeit, das Experimentieren mit Materialität, Beschaffenheit und Verhalten von Farbe und Kleister, das eigenständige Erfahren, was Kleister und Farbe ist und was es für mich ist – all dies sind bedeutsame Momente ästhetischer Erfahrungen. Sie zeigen sich im Prozess, nicht im Werk.

Umgang mit Bewertung künstlerischer Tätigkeit

Im gestaltenden Arbeiten ist häufig von den Kindern zu hören „Guck mal, ist das gut?“ oder „Findest du das schön?“ Hier öffnet sich ein Zweispalt: Einerseits scheint das Kind ein Bedürfnis zu haben, sich durch die Reaktion eines Gegenübers als selbstwirksam und als wertgeschätzt zu erfahren. Andererseits impliziert eine Bestätigung „Ja, das ist gut!“ oder „ja, das ist schön“ das Vorhandensein eines „nicht gut“ und „nicht schön“ und suggeriert das Vorhandensein von sich ausschließenden Kategorien. Wie positioniere ich mich als PädagogIn / KünstlerIn an dieser Stelle?

Letzten Endes muss in der Situation entschieden und abgewogen werden, welchen Impuls man dem Kind an dieser Stelle geben möchte. Möglich wäre eine Antwort, die nicht verallgemeinert, sondern subjektiviert „Mir gefällt es.“ Oder die Rückfrage „Wie gefällt es dir?“. Auch die Rückfrage „Ist das wichtig für dich, ob es gut ist?“ oder das Entgegen mit einer anderen Frage „Hat es dir Spaß gemacht?“ sind Möglichkeiten, auf die Frage und das dadurch artikuliert Bedürfnis des Kindes einzugehen. Grundsätzlich ist ein bewertungsfreies und zugleich wertschätzendes Miteinander fruchtbar, um eine Vielfalt an ästhetischen Erfahrungsräumen insbesondere auch im Sinne der Teilhabe zu ermöglichen.

Konfrontation mit der eigenen Bewertung

Auch die Kinder selbst sehen sich mit eigenen Bewertungen konfrontiert. So kann auch über das eigene Gestaltete zu hören sein „das sieht doof aus!“ Eine Möglichkeit, das Kind in dieser Frustration zu motivieren kann darin liegen, gemeinsam mit dem Kind zu erfragen, was denn da genau doof aussieht und was genau „das Doofe“ an diesem Aussehen ist. Im Weiteren kann gefragt werden, ob sich das verändern lässt, ob das Kind es überhaupt ändern möchte und wie diese Änderung aussehen könnte. Hier kann auch z.B. materialspezifisches Wissen der PädagogIn / KünstlerIn Hilfestellung leisten „Du könntest auch Pappe statt Papier verwenden, das ist stärker und hält vielleicht besser.“ Es muss sich als den künstlerischen Prozess Begleitender nicht vollkommen aus dem Geschehen rausgehalten werden, aber es ist notwendig, eigene Ungeduld und fachliches Wissen beiseite zu legen, um bei den Prozessen der Kinder zu bleiben.

Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor W. (1973): *Ästhetische Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Asbury, Carolyn/Rich, Barbara (Hrsg.) (2008): *The Dana Consortium Report on Arts and Cognition: Learning, Arts, and the Brain*. New York/Washington D.C.: Dana Press
- Assmann, Jan (2005): *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. 5. Auflage. München: C. H. Beck
- Bamford, Anne (2010): *Der Wow-Faktor. Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann
- Bender, Saskia/Dietrich, Cornelia (2010): *Ästhetik und Kunst*. In: Kerz, M. (Hrsg.): *Kinder erziehen, bilden und betreuen*. Berlin/ Düsseldorf: Cornelsen Scriptor, S. 348–377
- Bering, Kunibert/Niehoff, Rolf (Hrsg.) (2005): *Bilder. Eine Herausforderung für die Bildung*. Oberhausen: Athena
- Bilstein, Johannes/Neysters, Silvia (2013): *Kinder entdecken Kunst. Kulturelle Bildung im Elementarbereich*. Oberhausen: Athena Verlag
- Bilstein, Johannes/Zirfas, Jörg (2017): *Muss das sein? Zur Anthropologie der Kulturellen Bildung*. In: Weiß, Gabriele (Hrsg.): *Kulturelle Bildung - Bildende Kultur. Schnittmengen von Bildung, Architektur und Kunst*. Bielefeld: transcript, S. 29–49
- Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.) (2012): *Handbuch Kulturelle Bildung*. München: kopaed
- Bourdieu, Pierre (1992): *Ökonomisches Kapital - Kulturelles Kapital - Soziales Kapital*. In: Steinrück, Margareta (Hrsg.): *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg: VSA, S. 49–79
- Brandstätter, Ursula (2012): *Ästhetische Erfahrungen*. In: Bockhorst, Hildegard/ Reinwand, Vanessa-Isabelle/ Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): *Handbuch Kulturelle Bildung*. München: kopaed, S. 174–180
- Braun, Daniela (2009): *Von Piccolo bis Picasso. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung*. Ludwigshafen am Rhein: Protestantischer Kirchenbezirk Ludwigshafen
- Braun, Daniela (2010): *Bildungsjournal Frühe Kindheit – Kreativität & Spielen*. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Bresler, Liora (2007): *International Handbook of Research in Arts Education*. Springer
- Bulatova, O. S. (2006): *On the Role of the Artistic Element in Pedagogical Activity*. In: *Russian Education and Society*, S. 71–85
- Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (Hrsg.) (2016): *Spiel und Kunst von Anfang an. Kulturelle Bildung für junge und sehr junge Kinder*
- Burger, Kristin/Winner, Ellen (2000): *Instruction in Visual Arts: Can It Help Children Learn to Read?* In *Journal of Aesthetic Education* 34 (3-4), S. 277–293.
- Burnham, Rika/Kai-Kee, Elliott (2011): *Teaching in the Art Museum. Interpretation as Experience*. 2. Auflage. Los Angeles: J. Paul Getty Museum
- Burton, Judith M./Horowitz, Robert/Abeles, Hal (2000): *Learning in and through the Arts: The Question of Transfer*. In *Studies in Art Education* 41, Nr. 3, S. 228–257
- dan Droste, Gabi (Hrsg.) (2009): *Theater von Anfang an! Bildung, Kunst und frühe Kindheit*. Bielefeld: transcript

- dan Droste, Gabi (2012): Theater von Anfang an. In: Hildegard Bockhorst, Vanessa-Isabelle Reinwand und Wolfgang Zacharias (Hg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed, S. 628–632
- Danner, Antje/Gansen, Peter/ Heyd, Corinna/ Lieber, Gabriele (Hrsg.) (2011): Ästhetische Bildung. Perspektiven aus Theorie, Praxis, Kunst und Forschung. Norderstadt: Books on Demand
- Deasy, Richard J. (Hrsg.) (2002): Critical Links. Learning in the Arts and Student Academic and Social Development. Washington D.C.: Arts Education Partnership
- Dietrich, Cornelia/Krinninger, Dominik/Schubert, Volker (2012): Einführung in die Ästhetische Bildung. 2. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa
- Dunbar, Kevin Niall (2009): Arts Education, the Brain, and Language. In: Asbury, C./Rich, B. (Hrsh.): The Dana Consortium Report on Arts and Cognition: Learning, Arts, and the Brain. New York/Washington D.C.: Dana Press, S. 81–91.
- Duncker, Ludwig/Lieber, Gabriele/Uhlig, Bettina (Hrsg.) (2010): Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule. Seelze: Klett Kallmeyer
- Duncker, Ludwig/Maurer, Friedemann/Schäfer, Gerd E. (Hrsg.) (1993): Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Wirklichkeiten zwischen Ich und Welt. Langenau-Ulm: Armin Vaas
- Eckes, Magdalena (2017): Kinder, Kisten und Kulturen – transkulturelle Bildung in der Kunstvermittlung? In: Weiß, Gabriele (Hrsg.): Kulturelle Bildung – Bildende Kultur. Bielefeld: transcript, S.175–184
- Engel, Birgit/Böhme, Katja (2012): Der Rätselcharakter im Bildungsprozess. In: online Zeitschrift Kunst Medien Bildung | zkmb 2012, <http://zkmb.de/347>; [letzter Zugriff: 11.02.2019]
- Engel, Birgit/Böhme, Katja (Hrsg.) (2015): Didaktische Logiken des Unbestimmten. Immanente Qualitäten in erfahrungsoffenen Bildungsprozessen. München: kopaed
- Fink, Eugen (1970): Erziehungswissenschaft und Lebenslehre. Freiburg: Rombach
- Fink, Eugen (1978): Grundfragen der systematischen Pädagogik. Freiburg: Rombach
- Fink, Tobias (2012): Evaluationen im Feld der Kulturellen Bildung. In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed, S. 948–951
- Fink, Tobias/Hill, Burkhard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Wenzlik, Alexander (2012): Die Kunst, über Kulturelle Bildung zu forschen. Theorie- und Forschungsansätze. München: kopaed
- Foik, Jovana (2008): Tanz zwischen Kunst und Vermittlung. Community Dance am Beispiel des tanzprojekts Carmina Burana und der choreografischen Leitung von Royston Maldoom. München: kopaed
- Frohleiks, Sonja (2016): Raum – Klang – Bild – Bewegung. Eine Erweiterung ästhetischen Lernens und Lehrens im Zeigekontext der Erziehung. Dissertation, Köln
- Fuchs, Max (2013 / 2012): Kulturelle Bildung als Menschenrecht?. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-menschenrecht> [letzter Zugriff am 11.02.2018]
- Glas, Alexander/ Heinen, Ulrich/ Lieber, Gabriele/ Miller, Monika/ Sowa, Hubert/ Uhlig, Bettina (Hrsg.) (2016): Sprechende Bilder - Besprochene Bilder. Bild, Begriff und Sprachhandeln in der deiktisch-imaginativen Verständigungspraxis. München: kopaed (IMAGO). Kunst-Pädagogik-Didaktik, 3)

- Grafton, Scott/Cross, Emily (2008): Dance and the Brain. In: Asbury, C./Rich, B. (Hrsg.): The Dana Consortium Report on Arts and Cognition: Learning, Arts, and the Brain. New York/Washington D.C.: Dana Press, S. 61–69
- Günther, Stephanie (2017): Zwischen ästhetischer Erfahrung und Reflexion. Überlegungen zum Bildungspotenzial kultureller Bildung. In: Weiß, Gabriele (Hrsg.): Kulturelle Bildung – Bildende Kultur. Bielefeld: transcript, S. 63–71
- Hartung, Olaf/Steininger, Ivo/Fink, Matthias C./Gansen, Peter/Priore, Roberto (Hrsg.) (2010): Lernen und Kultur. Kulturwissenschaftliche Perspektiven in den Bildungswissenschaften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Hentschel, Ulrike (2007): Theaterspielen als ästhetische Bildung. In: Taube, Gerd (Hrsg.): Kinder spielen Theater. Methoden, Spielweisen und Strukturmodelle des Theaters mit Kindern. Uckerland OT Milow: Schibri 2007, S. 88–101
- Hentschel, Ulrike (2008): Bildungsprozesse durch Theaterspielen. Zur Problematik der Messbarkeit von Wirkungen, Risiken und Nebenwirkungen. In: Pinkert, Ute (Hrsg.): Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen. Berlin/Strasburg/Milow: Schibri, S. 82–92
- Hentschel, Ulrike (2010): Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung. Berlin/Strasburg/Milow: Schibri
- Heyl, Thomas/Schäfer, Lutz (2016): Frühe ästhetische Bildung. Mit Kindern künstlerische Wege entdecken. Berlin/Heidelberg: Springer
- Hoffmann, Hilmar/Borg-Tiburcy, Kathrin/Kubandt, Melanie/Meyer, Sarah/Notle, David (Hrsg.) (2015): Alltagspraxen in der Kindertageseinrichtung. Annäherungen an Logiken in einem expandierenden Feld. Weinheim/Basel: Beltz Juventa
- Hofmann, Fabian (2015): Pädagogische Kunstkommunikation zwischen Kunst-Aneignung und Kunst-Vermittlung. Fallspezifische empirische Untersuchungen zu zwei Schulklassen und einer Kita-Gruppe in Kunstaustellungen. München: kopaed
- Hofmann, Fabian (2016): Kunstpädagogik im Museum. Begriffe - Theorien - Grundlagen. 1. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer
- Jebe, Frank/Liebau, Eckart (2015): Angebotspalette für Einzelne. Anspruch und Wirklichkeit einer Grundversorgung mit Kultureller Bildung. In: Kulturpolitische Mitteilungen Nr. 48/1
- Jonides, John (2009): Musical Skills and Cognition. In: Asbury, C./Rich, B. (Hrsh.): The Dana Consortium Report on Arts and Cognition: Learning, Arts, and the Brain. New York/Washington D.C.: Dana Press, S. 11–15
- Keinänen, Mia/Hetland, Lois/Winner, Ellen (2000): Teaching cognitive skill through dance: Evidence for a near but not far transfers. In: Journal of Aesthetic Education 34, S. 295–306
- Kerz, M. (Hrsg.) (2010): Kinder erziehen, bilden und betreuen. Berlin/Düsseldorf: Cornelsen Scriptor
- Keuchel, Susanne (2012): Empirische kulturelle Bildungsforschung – Methodik, Themen und aktueller Forschungsstand. In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed, S. 907–911
- Keuchel, Susanne/Kelb, Viola (Hrsg.) (2015): Diversität in der Kulturellen Bildung. Bielefeld: transcript
- Klepacki, Leopold/Liebau, Eckart (Hrsg.) (2008): Tanzwelten. Zur Anthropologie des Tanzens. Münster: Waxmann

- Kosica, Simone (2017): Gelingensbedingungen Kultureller Bildung untersuchen – am Beispiel der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation des Landesprogramms »Jedem Kind seine Kunst«. In: Weiß, Gabriele (Hrsg.): Kulturelle Bildung – Bildende Kultur. Bielefeld: transcript, S. 89–100
- Kramer, Christina (2009): Künstlerpatenschaften für Kindergärten und Kindertagesstätten. Bericht zur Evaluation. Düsseldorf: Kulturstadt der Landeshauptstadt Düsseldorf
- Kudryavtsev, Vladimir T. (2011): The phenomenon of child creativity. In: International Journal of Early Years Education Vol. 19, No. 1, S. 45–53
- Lazutuna, Tatyana V./ Ovsyannikova, Aksana A./Zhukova, Anna M./ Prokofeva, Irina V. (2016): Education of the Individual by Means of Art. In International Journal of Environmental & Science Education 11, No. 16
- Liebau, Eckart (2013): Research on Arts Education. In: International Yearbook for Research in Arts Education. Münster: Waxmann, S. 65–70.
- Liebau, Eckart (2015): Bretter, die die Welt bedeuten. In: Denkschrift 2015: Zur Sache, S. 26–27. https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/RFKB_ZurSache_ES_final.pdf. (letzter Zugriff 02.05.2019)
- Liebau, Eckart/Jebe, Frank (2016): Gegenstände Kultureller Bildung. Der Blick auf die Phänomene und ästhetischen Erfahrungen. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/gegenstaende-kultureller-bildung-blick-phaenomene-aesthetischen-erfahrungen> (letzter Zugriff 21.01.2019)
- Liebau, Eckart/Jörissen, Benjamin/Klepacki, Leopold (Hrsg.) (2014): Forschung zur Kulturellen Bildung. Grundlagenreflexionen und empirische Befunde. München: kopaed
- Lobo, Yovanka B./Winsler, Adam (2006): The Effect of a Creative Dance and Movement Program on the Social Competence of Head Start Preschoolers. In Social Development 15, H. 3, S. 501–519
- Lohfeld, Wiebke/ Schittler, Susanne (2014): Bildungsprozesse in performativen Spielsituationen. Theoretische und empirische Annäherungen. In: Liebau, Eckart/Jörissen, Benjamin/Klepacki, Leopold (Hrsg.): Forschung zur Kulturellen Bildung. Grundlagenreflexionen und empirische Befunde. München: kopaed, S. 137–145
- Lohwasser, Diana/Zirfas, Jörg (2014): Der Körper des Künstlers. Ereignisse und Prozesse der Ästhetischen Bildung. München: kopaed
- Mattenklott, Gundel/Rora, Constanze (Hrsg.) (2004): Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung. Weinheim/München. Juventa
- Mattenklott, Gundel/Rora, Constanze (2018): Vorwort zur ZÄB-Ausgabe Kunst für Kinder. In Zeitschrift ästhetische Bildung 10, Nr.1
- Maurer, Friedemann (1993): Die Wahrheit der Phänomene. Über ästhetische Wahrnehmung als Welthingabe. In: Duncker, Ludwig/Maurer, Friedemann/Schäfer, Gerd E. (Hrsg.): Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Wirklichkeiten zwischen Ich und Welt. Langenau-Ulm: Armin Vaas, S. 17–32
- Merleau-Ponty, Maurice (1993): Die Prosa der Welt. 2. Auflage. München: Wilhelm Fink
- Merleau-Ponty, Maurice (1994): Das Sichtbare und das Unsichtbare. 2. Auflage. München: Wilhelm Fink
- Meyer, Torsten/Sabisch, Andrea (Hrsg.) (2009): Kunst Pädagogik Forschung. Aktuelle Zugänge und Perspektiven. Bielefeld: transcript
- Mohn, Bina Elisabeth/Wartemann, Gesche (2009): Wechselspiele im Experimentierfeld Kindertheater. DVD. Göttingen: IVE Institut für Visuelle Ethnographie

- Mollenhauer, Klaus (1990): Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit. In: Zeitschrift für Pädagogik (4), S. 481–494
- Mollenhauer, Klaus (1994): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. 4. Auflage. Weinheim/ München: Beltz Juventa
- Mollenhauer, Klaus (1996): Grundfragen ästhetischer Bildung. Weinheim/ München: Beltz Juventa
- Mühlpforte, Nicole (2009): Die Auswirkungen von kreativem Tanzunterricht auf die Graphomotorik von Erstklässlern – eine empirische Studie. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag.
- Parmentier, Michael (2001): Der Bildungswert der Dinge oder: Die Chancen des Museums. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (1), S. 39–50
- Peez, Georg (2005): Kunstpädagogik jetzt. Eine aktuelle Bestandsaufnahme: Bild - Kunst - Subjekt. In: Bering, Kunibert/ Niehoff, Rolf (Hrsg.): Bilder. Eine Herausforderung für die Bildung. Oberhausen: Athena Verlag, S. 75–89. <http://www.georgpeez.de/texte/jetzt.html>. (letzter Zugriff: 02.05.2019)
- Peez, Georg (Hrsg.) (2007): Handbuch Fallforschung in der Ästhetischen Bildung/Kunstpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Peez, Georg (2012): Kunstpädagogik. In: Bockhorst, Hildegard/ Reinwand, Vanessa-Isabelle/ Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed, S. 437–442
- Petitto, Laura-Ann (2008): Arts Education, the Brain, and Language. In: Asbury, C./Rich, B. (Hrsg.): The Dana Consortium Report on Arts and Cognition: Learning, Arts, and the Brain. New York/Washington D.C.: Dana Press, S. 93–104.
- Pinkert, Ute (Hrsg.) (2008): Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen. Berlin/Strasburg/Milow: Schibri
- Podlozny, Ann (2000): Strengthening verbal skills through the use of classroom drama: A clear link. In: Journal of Aesthetic Education 34, S. 239–275
- Posner, Michael/Rothbart, Mary K./Sheese, Brad E./Kieras, Jessica (2009): How Arts Training Influences Cognition. In: Asbury, C./Rich, B. (Hrsh.): The Dana Consortium Report on Arts and Cognition: Learning, Arts, and the Brain. New York/Washington D.C.: Dana Press, S. 1–10
- Pramling Samuelsson, Ingrid/Asplund Carlsson, Maj/Olsson, Bengt/Pramling, Niklas/Wallerstedt, Cecilia (2009): The art of teaching children the arts: music, dance and poetry with children aged 2–8 years old. In International Journal of Early Years Education 17, Nr. 2, S. 119–135
- Prange, Klaus (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung: Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn: Schöningh
- Priester, Elisa (2009): Der Erwachsene im Produktionsprozess "Holzklopfen": Rollen und Funktionen des Begleiters innerhalb der theatralen Kommunikation. In: dan Droste, Gabi (Hrsg.): Theater von Anfang an! Bildung, Kunst und frühe Kindheit, Bielefeld: transcript, S. 203–2013
- Rat Kulturelle Bildung (2013): Alles immer gut. Mythen kultureller Bildung. Essen
- Rat für Kulturelle Bildung (2015): Zur Sache. Kulturelle Bildung: Gegenstände, Praktiken und Felder. Essen
- Rat für Kulturelle Bildung (2017): Wenn. Dann. Befunde zu den Wirkungen Kultureller Bildung. Essen
- Reckwitz, Andreas (2006): Die Transformation der Kulturtheorien. Studienausgabe. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft

- Reinwand, Vanessa-Isabelle (2011): Zum Wesen der ästhetischen Erfahrung und ihrer Bedeutung für Bildungsforschung und Neuroästhetik. In: Herrmann, Karin (Hrsg.): Neuroästhetik. Perspektiven auf ein interdisziplinäres Forschungsgebiet. Kassel: Kassel University Press, S. 87–95
- Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (2012/2013): Künstlerische Bildung – Ästhetische Bildung – Kulturelle Bildung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/kuenstlerische-bildung-aesthetische-bildung-kulturelle-bildung> [letzter Zugriff: 26.09.2018]
- Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (2013/2012): Kulturelle Bildung für U6. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-u6> [letzter Zugriff: 29.01.2019]
- Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (2015): Wirkungsnachweise in der Kulturellen Bildung: Möglich, umstritten, vergeblich, nötig?. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/wirkungsnachweise-kulturellen-bildung-moeglich-umstritten-vergeblich-noetig> [letzter Zugriff: 29.01.2019]
- Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle/Stoffers, Nina (2015): Arts for Art's Sake?! International Patterns of Legitimizing Arts Education. In: Kulturelle Bildung online: <https://www.kubi-online.de/artikel/art-for-arts-sake-international-patterns-of-legitimizing-arts-education> [letzter Zugriff: 26.09.2018]
- Rissmann, Michael (2015): „...und das bin ich...“. Identitätsförderung und Ausprägung des Körperbewusstseins im Kontext von tänzerischer Bewegungsgestaltung und pädagogischen Bewegungstechniken. Entnommen aus: https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10298/pdf/Rissmann_2015_und_das_bin_ich.pdf [letzter Zugriff: 13.02.2019]
- Rittelmeyer, Christian (2012): Die Erforschung von Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed, S. 928–930
- Rittelmeyer, Christian (2017): Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick. 3. Auflage. Oberhausen: Athena
- Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2019): Kunst und Spiele. Phantasievolle Kulturvermittlung für Kinder. Programmeinblicke. Stuttgart
- Ruismäki, Heikki/Ruokonen, Inkeri (Hrsg.) (2011): Arts and Skills – Source of Well-being. Third International Journal of Intercultural Arts Education. Helsinki
- Savva, Andri (2003): Young pupils' responses to adult works of art. In: Contemporary Issues in Early Childhood, 4 (3)
- Schäfer, Gerd E. (Hrsg.) (2003): Bildung beginnt mit der Geburt. Förderung von Bildungsprozessen in den ersten sechs Lebensjahren. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz
- Schäfer, Gerd E. (2005): Aufgaben frühkindlicher Bildung. In: Schäfer, Gerd E. (Hrsg.): Bildung beginnt mit der Geburt. Förderung von Bildungsprozessen in den ersten sechs Lebensjahren. Weinheim/ Berlin/ Basel: Beltz, S. 75–178
- Schäfer, Gerd E. (2009): Frühe Wege ins Naturwissen. In: Schäfer, Gerd E./ Alemzadeh, Marjan/ Eden, Hilke/ Rosenfelder, Diana (Hrsg.): Natur als Werkstatt. Weimar/ Berlin: Verlag das Netz
- Schäfer, Gerd E./Alemzadeh, Marjan/Eden, Hilke/Rosenfelder, Diana (Hrsg.) (2009): Natur als Werkstatt. Weimar/ Berlin: Verlag das Netz
- Schleiermacher, Friedrich (2000): Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe Band 2. Suhrkamp

- Shulmann Herz, Rebecca (2010): Looking at Art in the Classroom. Art Investigations from the Guggenheim Museum. New York: Teachers College Press
- Sieber-Ott, Gesa (2017): Teilhabe an Kultureller Bildung. Bildungssprache als Leitvokabel im aktuellen bildungspolitischen und pädagogischen Diskurs. In: Weiß, Gabriele (Hrsg.): Kulturelle Bildung – Bildende Kultur. Bielefeld: transcript, S. 450–460
- Sobkin, Vladimir, Levin, V. (1989): Die künstlerische Bildung und die ästhetische Erziehung. In: Fragen der Psychologie (1), S. 24–31
- Sowa, Hubert (Hrsg.) (2012): Bildung der Imagination. Oberhausen: Athena
- Staege, Roswitha (2016a): Intersubjektivität und ästhetische Erfahrung. Eine theoretische Annäherung an ästhetische Bildung in der frühen Kindheit. In: Staege, Roswitha (Hrsg.): Ästhetische Bildung in der frühen Kindheit. Weinheim: Beltz Juventa, S. 41–58
- Staege, Roswitha (Hrsg.) (2016b): Ästhetische Bildung in der frühen Kindheit. Weinheim: Beltz Juventa
- Staege, Roswitha (2018): Ästhetische Bildung. In Schmidt, Thilo/Smid, Wilfried (Hrsg.): Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit. Münster/New York: Waxmann, S. 295–315
- Steinrücke, Margareta (Hrsg.) (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA
- Stenger, Ursula (2009): Kulturelle Bildung in der Krippe. In: Wehrmann, Ilse (Hrsg.): Starke Partner für frühe Bildung: Kinder brauchen gute Krippen. Ein Qualitätshand- buch für Planung, Aufbau und Betrieb. Verlag das Netz
- Stenger, Ursula (2013a): Die Entdeckung der Gegenstände der frühen Kindheit. In: Nohl, Arnd Michael/ Wulf, Christoph (Hrsg.): Mensch und Ding. Die Materialität pädagogischer Prozesse. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 16 (25). Wiesbaden: Springer
- Stenger, Ursula (2013b): Kulturen ästhetischer Bildung in Kindertageseinrichtungen entwickeln. In: Bilstein, Johannes/Neysters, Silvia (Hrsg.): Kinder entdecken Kunst. Kulturelle Bildung im Elementarbereich. Oberhausen: Athena, S. 31–46
- Stenger, Ursula (2015): Erziehung (in früher Kindheit). Ein phänomenologischer Zugang. In: Stenger, Ursula/ Edelmann, Doris/ König, Anke (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Perspektiven in frühpädagogischer Theoriebildung und Forschung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 39–67
- Stockmann, Reinhard/Meyer, Wolfgang (2010): Evaluation: eine Einführung. Opladen u.a.: Barbara Budrich
- Stoffers, Nina/Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (2015): Art for Art's Sake?! International Patterns of Legitimizing Arts Education. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/art-for-arts-sake-international-patterns-of-legitimizing-arts-education> [letzter Zugriff: 29.01.2019]
- Taube, Gerd (2009): First Steps - Erste Erträge. Zu ästhetischen Eigenarten des Theaters für die Jüngsten. In: Droste, Gabi dan (Hrsg.): Theater von Anfang an! Bildung, Kunst und frühe Kindheit. Bielefeld: transcript, S. 87–101
- Taube, Gerd (2010): Zuschauen und Spielen. In: Duncker, Ludwig/Lieber, Ursula/Neuss, Norbert/Uhlig, Bettina (Hrsg.): Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 153–161
- Uhlig, Bettina (2007): Kindliche Zugänge zu Bildern. Fallstudie eines siebenjährigen Kindes zur Auswahl von Bildern, deren Wahrnehmung und zu deren zeichnerischen Repräsentation. In: Peez, Georg (Hrsg.): Handbuch Fallforschung in der Ästhetischen Bildung/Kunstpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 118–130

- Uhlig, Bettina (2010): Prozess ästhetischen Lernens. In: Duncker, Ludwig/Lieber, Ursula/Neuss, Norbert/Uhlig, Bettina (Hrsg.): Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule. Seelze: Klett/ Kallmeyer, S. 132–135
- Uhlig, Bettina (2011): Bildgespräche mit Kindern. Überlegungen zur Methodik und Didaktik des dialogischen Bildverstehens. In: Kirschenmann, Johannes/Richter, Christoph/Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Reden über Kunst. München: kopaed, S. 349–371
- Uhlig, Bettina (2012): Imagination und Imaginationsfähigkeit in der frühen Kindheit. In: Hubert Sowa (Hrsg.): Bildung der Imagination. Oberhausen: Athena, S. 114–129
- Uhlig, Bettina (2016): Vom Anfang der Bilder. Bildgespräche mit Kindern. In: Glas, Alexander/Heinen, Ulrich/ Lieber, Gabriele/Miller, Monika/Sowa, Hubert/Uhlig, Bettina (Hrsg.): Sprechende Bilder - Besprochene Bilder. Bild, Begriff und Sprachhandeln in der deiktisch-imaginativen Verständigungspraxis. München: kopaed (IMAGO. Kunst-Pädagogik-Didaktik, 3), S. 271–292
- Uhlig, Bettina (2017): Kind, Objekt und Welt. Grundlagen und Methoden einer kindorientierten Kunstvermittlung. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim
- Unterberg, Lisa (2018): Qualität in der Kulturellen Bildung. Eine Diskursanalyse. Weinheim/Basel: Beltz Juventa
- Van Dieken, Christel/Effe, Bärbel/Metzler, Brigitte (2010): Kinderkunst werkstatt. Ein Handbuch zur ästhetischen Bildung von Kindern unter drei Jahren. Weimar/Berlin: Verlag das netz
- Von der Beek, Angelika (2007): Pampers, Pinsel und Pigmente. Ästhetische Bildung von Kindern unter drei Jahren. Weimar/Berlin: Verlag das netz
- Vygotski, Lew S. (1976): Psychologie der Kunst. Dresden: VEB Verlag für Kunst
- Wandell, Brian/Dougherty, Robert/Ben-Shachar, Michal/Deutsch, Gayle K./Tsang, Jessica (2009): Training in the Arts, Reading, and Brain Imaging. In: Asbury, C./Rich, B. (Hrsh.): The Dana Consortium Report on Arts and Cognition: Learning, Arts, and the Brain. New York/Washington D.C.: Dana Press, S. 51–59.
- Wartemann, Gesche (2009): Wechselspiel. Die Inszenierung des Theaterrahmens und die Fragilität der Spielvereinbarungen im Theater für die Allerkleinsten. Beobachtungen zur Produktion "Herzklopfen" des Helios Theaters. In: dan Droste, Gabi (Hrsg.): Theater von Anfang an! Bildung, Kunst und frühe Kindheit. Bielefeld: transcript, S. 173–185.
- Weiß, Gabriele (Hrsg.) (2017): Kulturelle Bildung - Bildende Kultur. Schnittmengen von Bildung, Architektur und Kunst. Bielefeld: transcript
- Welzer, Harald (2002): Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung. München: C. H. Beck
- Westphal, Kristin (Hrsg.) (2004): Lernen als Ereignis. Zugänge zu einem theaterpädagogischen Konzept. Hohengehren: Baltmannsweiler
- Westphal, Kristin (2008): Theater als Aufmerksamkeitskunst in der Schule. Auszüge von Beobachtungen eines Theaterprojektes. In: Pinkert, Ute (Hrsg.): Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen. Berlin/Strasburg/Milow: Schibri, S. 95–109
- Westphal, Kristin (Hrsg.) (2012): Räume der Unterbrechung. Theater, Performance, Pädagogik. Oberhausen: Athena
- Westphal, Kristin (2015): Wirkweise des Ästhetischen. Ein Versuch, das Unbestimmte zu bestimmen: am Beispiel des Performancekollektivs >Showcase Beat Le Mot mit Animal Farm / Farm der Tiere<. In: Engel, Birgit/Böhme, Katja (Hrsg.): Didaktische Logiken des Unbestimmten. Immanente Qualitäten in erfahrungsoffenen Bildungsprozessen. München: kopaed, S. 36–56

- Westphal, Kristin/Bogerts, Teresa/Uhl, Mareike/Sauer, Ilona (Hrsg.) (2018a): Kunst Rhein-Main. Die Kunst, in Bildungskontexten künstlerisch tätig zu sein – Grundlagen in Theorie, Vermittlung und Forschung. Entnommen aus <https://www.uni-koblenz-landau.de/de/koblenz/ds-theater/materialien/flyerkrm> [letzter Zugriff 01.05.2018]
- Westphal, Kristin/Bogerts, Teresa/Uhl, Mareike/Sauer, Ilona (Hrsg.) (2018b): Zwischen Kunst und Bildung. Theorie, Vermittlung, Forschung in der zeitgenössischen Theater-, Tanz und Performancekunst. Oberhausen: Athena
- Westphal, Kristin/Schittler, Susanne (2012): Geteilte Räume. Zur strukturellen Verankerung künstlerischer Projekte in Schule und Kindergarten am Beispiel Kita Tanz. In: Westphal, Kristin (Hrsg.): Räume der Unterbrechung. Theater, Performance, Pädagogik. Oberhausen: Athena, S. 171–180
- Westphal, Kristin/Stadler-Altman, Ulrike/Schittler, Susanne/Lohfeld, Wiebke (Hrsg.) (2014): Räume Kultureller Bildung. Nationale und transnationale Perspektiven. Weinheim/Basel: Beltz Juventa
- Wimmer, Michael/Schad, Anke/Nagel, Tanja (2013): Ruhratlas Kulturelle Bildung. Studie zur Qualitätsentwicklung kulturelle Bildung in der Metropole Ruhr. Essen: Stiftung Mercator
- Winderlich, Kirsten (2009): Kooperation im Kontext ästhetischer Bildung. Zum Zusammenspiel von Kunst und Pädagogik im Theater für die Allerkleinsten. In: dan Droste, Gabi (Hrsg.): Theater von Anfang an! Bildung, Kunst und frühe Kindheit. Bielefeld: transcript, S. 69–78
- Winderlich, Kirsten (Hrsg.) (2010): Bildungsjournal Frühe Kindheit – Kunst & Ästhetik. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Winkler, Michael/ Brachmann, Jens (Hrsg.) (2000): Friedrich Schleiermacher. Texte zur Pädagogik. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Winner, Ellen/Goldstein, Thalia R./Vincent-Lancrin, Stéphane (2013): Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education. Educational Research and Innovation. OECD Publishing
- Wolf, Birgit (2017): Bundesweite Akteure der Kulturellen Bildung: Eine Einführung in die Strukturen. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/bundesweite-akteure-kulturellen-bildung-einfuehrung-strukturen> [letzter Zugriff: 21.01.2019]
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (2007): Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien. Ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Wulf, Christoph/ Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim/ Basel: Beltz, S. 7–40

Zudem wurden von den Autorinnen Expertinnengespräche mit Kristin Westphal (Universität Koblenz), Roswitha Staeger (PH Ludwigsburg) und Bettina Uhlig (Universität Hildesheim) geführt, deren Aufzeichnungen nicht öffentlich zugänglich sind.