

Die Bedeutung ästhetischer Bildung in der Kindheit¹

Kaum ein Begriff im Bereich der Kindheitsforschung hat in den letzten Jahren einen solchen Bedeutungswandel erfahren wie der Begriff „Bildung“: So machte uns die Begegnung mit der Reggio-Pädagogik in den 1980er Jahren mit Konzepten zur „Selbstbildung“ und „ästhetischen Bildung“ vertraut² und auch die bundesweite Entwicklung von Bildungsprogrammen für Kindertageseinrichtungen beförderte ein grundlegend neues Verständnis von ästhetischer Bildung im Kindesalter. So hat sich in Theorie und Praxis der Elementarpädagogik seither weitgehend die Überzeugung verankert, dass Bildungsprozesse mit der Geburt eines Menschen beginnen und dass ästhetische Praxis für Kinder - also schon in Krippen, Kindergärten und Grundschulen - von großer Bedeutung ist.³

In der Kindheitsforschung wissen wir also schon Einiges über die Verbindung von Bildung und ästhetischer Erfahrung, dennoch sind neben diesen Erkenntnissen noch eine ganze Reihe von Fragen offen und aus diesem Grund sprechen wir heute hier im KinderKünsteZentrum über die Bedeutung ästhetischer Bildung im Kindesalter.

Ich möchte im Folgenden einige unserer Wissensbestände aufzeigen und zugleich Fragen benennen, die m.E. ein Netzwerk frühkindlicher kultureller Bildung nötig machen. Ich betrachte hier folgende Bereiche etwas genauer:

- **Bildung im Kindesalter: Sich ein Bild von der Welt machen und sie gestalten**
- **Ästhetische Bildung im Kindesalter**
- **Bildung und Bedeutsamkeit - Die Interpretationen der Kinder**
- **Bildung und Bindung**

¹ Auszüge dieses Vortrages werden in Kürze veröffentlicht in dem Buch von Frauke Hildebrandt und Annette Dreier: Was wäre, wenn ...? Fragen, nachdenken und spekulieren im Kita-Alltag, verlag das netz, im Druck

² Vgl. Dreier, Annette: Was tut der Wind, wenn er nicht weht? Begegnungen mit der Kleinkindpädagogik in Reggio Emilia, Berlin – Düsseldorf 2010 (6)

³ Vgl. u.a. Schäfer, Gerd: Bildung beginnt mit der Geburt, Weinheim und Basel 2005 (2)

- **Räume bilden!**
- **Bildung und Phantasie**
- **Fragen für ein Netzwerk zur frühkindlichen ästhetischen Bildung**

Bildung im Kindesalter

Als eine Gruppe von Pädagoginnen und Pädagogen, der ich angehörte, im Jahre 2003 das Berliner Bildungsprogramm entwarf, diskutierten wir lange über unser Verständnis von Bildung und fanden eine Formel, die das, was wir mit Bildung im Kindesalter meinen, so zusammenfasst: *„In Anknüpfung an Humboldt verstehen wir Bildung als die Aneignungstätigkeit, mit der sich der Mensch ein Bild von der Welt macht und sie gestaltet.“*⁴

Der Begriff „Aneignungstätigkeit“ meint hier vor allem die Selbsttätigkeit von Kindern, also ihre Fähigkeit, von Geburt an selbst zu fühlen, zu handeln und zu verstehen. Erkenntnis ist diesem Verständnis zufolge nicht das Produkt pädagogischen Bemühens, sondern vollzieht sich im Kind selbst durch vielfältige sinnliche Erkundungen. In diesem Verständnis treffen für uns Bildung und Ästhetik zusammen: Abgeleitet von dem griechischen Wort „aísthesis“ verstehen wir ästhetische Bildung vor allem als sinnliche Wahrnehmung und als Erkenntnis über Sinnestätigkeit; dazu komme ich gleich noch ausführlicher.

Sich ein Bild von der Welt machen und sie gestalten

Schon im Wort „Bildung“ ist das „Bild“ mit enthalten, Bildung ist ohne innere Vorstellungen und Imaginationen nicht möglich. So wie Wahrnehmen und Denken in enger Verbindung stehen, sind auch Empfinden, Handeln und Denken eng miteinander verknüpft und besonders im Kindesalter kaum voneinander zu trennen.

In dem Begriff „Bildung“ steckt also neben dem Ergebnis („dies ist ein gebildeter Mensch“) auch der Prozess von Bildung; dies impliziert den Aspekt des „Sich-Bildens“. Bildung im Kindesalter hat also viel mit Selbstbildung zu tun und mit Tätigsein; damit sind wiederum die kindli-

⁴ Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.): Das Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt, vorgelegt von: Internationale Akademie, INA gmbH an der Freien Universität Berlin, Berlin 2004, S. 18

chen Erkenntniswege über die Sinne – also die ästhetische Bildung – bedeutsam. Hierin sind sich auch die Vertreter der neueren Kindheitsforschung einig, indem sie Bildung als aktive, kreative Tätigkeit definieren, die mit den Gefühlen, Sinnen und Vorerfahrung eines Kindes zusammenhängen und mit den oftmals „eigensinnigen Deutungen“ der Kinder.⁵

Ästhetische Bildung im Kindesalter

Die Pädagoginnen und Pädagogen in der nord-italienischen Stadt Reggio nell'Emilia sagen: „*Kinder flirten mit der Welt*“⁶ und sie meinen damit, dass Kinder alle Sinne einsetzen, um die Welt zu verstehen, sich ein Bild von der Welt zu machen und Beziehungen einzugehen. Je intensiver alle Sinne in diesen Flirt einbezogen sind, desto intensiver können die Kinder empfinden und denken lernen, Erfahrungen sammeln und Hypothesen über die Welt aufstellen – kurzum lernen und sich bilden.

So zeigen die Räume und Materialien in den Kitas in Reggio Emilia die konsequente Umsetzung des Satzes: „***Nichts ist im Verstande, was nicht zuvor in den Sinnen war.***“ Krippen und Kindergärten sind bis in das kleinste räumliche Detail anregende, bunte Werkstätten, die mit ihren vielfältigen ästhetischen Materialien zum Lernen mit allen Sinnen und zum „flirt“ geradezu herausfordern.

Bei dem auch emotional intensiven Flirt sammeln die Kinder vielfältige Informationen über die Welt und entwickeln dabei innere Bilder und Begriffe, abstraktere Symbole und innere Repräsentationen von Gegenständen und Menschen. Dieser Prozess der Erkenntnis – vom Begreifen zum Begriff hin zum abstrakten Denken - ist ohne Phantasie, Vorstellungskraft und Emotion gar nicht möglich.

Aber – und dies wird eine Aufgabe für ein KinderKünsteZentrum und ein Netzwerk frühkindlicher kultureller Bildung sein: Wir wissen noch recht wenig über die genauen Prozesse bei diesem Wechselspiel von konkretem Tun und abstraktem Abbild, von Handeln und Reflektieren in der Kindheit. Wir brauchen deshalb mehr Einblicke in

⁵ Vgl. hierzu u.a.: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.): Das Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt, vorgelegt von: Internationale Akademie, INA gmbH an der Freien Universität Berlin, Berlin 2004 (

⁶ Vgl. Dreier, Annette, a.a.o..

die Verbindung von Handeln und Verstehen und welche Rolle z.B. dabei die Kommunikation des Kindes mit anderen Menschen spielt. So haben wir neuere Studien zum Frageverhalten von Kindern analysiert, die uns zeigen, dass schon junge Kinder ihre „Wieso – Weshalb – Warum-Fragen“ nur an jene Erwachsenen richten, die sie für einen Experten zu diesem Thema halten.⁷ Wie sie zu der Auffassung kommen, dass ein bestimmter Erwachsener besser für die Beantwortung ihrer Fragen geeignet ist als andere, wissen wir noch nicht.

Auch zeigen aktuelle Studien, dass Kinder schon sehr viel früher soziales Handeln zeigen, als klassische Entwicklungspsychologen wie Jean Piaget annahmen, und dass die Prozesse sozialen und prosozialen Verhaltens außerordentlich komplex und wiederum an das selbsttätige Tun des Kindes gebunden sind (Stichwort „Mentalisierung“).⁸ Hier brauchen wir also mehr Forschung – genauso wie zur Entschlüsselung der Verbindung von Symbol- und Begriffsbildung im Kindesalter.

Ästhetische Praxis im Kindesalter

"Kinder sind – ebenso wie Dichter, Musiker und Naturwissenschaftler – eifrige Forscher und Gestalter. Kinder haben 100 Sprachen, 99 davon rauben ihnen die Erwachsenen." (Malaguzzi 1984, S. 1f)

Den Pädagogen aus Reggio Emilia zufolge sind Kinder von Geburt an aktive, kompetente und kreative Wesen. Ihre „100 Sprachen“ entfalten die Kinder allerdings nur dann, wenn sie durch autonome und intensive Erkundungen ihrer Umwelt vielfältige Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben können; Pestalozzi nannte dies: „Lernen mit Kopf, Herz und Hand.“ Hierbei spielen die Künste eine große Rolle, wie wir auch hier im KinderKünsteZentrum schon in vielen Ausstellungen gesehen haben und weiterhin sehen werden.

Die langjährige Zusammenarbeit der Pädagoginnen mit Künstlern und Kunstpädagogen basiert in Reggio Emilia auf der Überzeugung, **dass**

⁷ Vgl. Hildebrandt, Frauke, Dreier, Annette: Was wäre, wenn ...? Fragen, nachdenken und spekulieren im Kita-Alltag, verlag das netz, im Druck

⁸ Vgl. Tomasello, M, 2009

Gestaltungsprozesse vor allem Erkenntnisprozesse sind. Die 100 Sprachen entfalten sich demnach am besten im expressiven Tun, also beim Theater- und Puppenspiel, in Ateliers an Staffeleien oder in Projekten zu Licht- und Schatten. Die gestalterischen Tätigkeiten der Kindern werden als Teil ihrer Aneignung von Wirklichkeit angesehen, sie verleihen ihren Eindrücken neuen Ausdruck, oder – wie Rudolf Seitz dies formuliert hat: **„Darstellen heißt Klarstellen.“**

„Mit der Zeichnung strukturiert das Kind seine Wahrnehmung (...). Damit ist ein Prozess der geistigen Erfassung von Wirklichkeit gemeint, wobei die Zeichnung selbst als Medium des Denkens angesehen werden muss“ (E. Brügel, 1993, S. 3).

So hat auch Rudolf Seitz auf den großen Irrtum hingewiesen, der von Erwachsenen- ob Eltern oder PädagogInnen - bei Kinderzeichnungen oft gemacht wird, indem er betont: Um eine Zeichnung differenzierter zu machen, müssen wir die Erlebnisse der Kinder differenzierter gestalten und die Erlebnisse der Kinder stärken, nicht die Zeichnung „verbessern“ (vgl. R. Seitz, 1992).

Dies ist für die ästhetische Bildung im Kindesalter und somit für unser Netzwerk besonders spannend: Wie können Künstler, ErzieherInnen, Eltern, Wissenschaftler zusammen an den Erlebnissen und Gestaltungsprozessen der Kinder teilhaben und sie mitformen? Und in der ästhetischen Praxis in Kitas wären folgende Fragen spannend zu beobachten:

- Aus welchem Grund und nach welchen Anlässen malen, zeichnen oder collagieren die Kinder?
- Auf welche Symbole greifen sie dabei zurück?
- Welche Ideen und Deutungen haben die Kinder?
- Welche Fertigkeiten können sie mit der Unterstützung von Experten erwerben?

Bildung und Bedeutsamkeit - Die Interpretationen der Kinder

„Es scheint fast, als sei für die Kinder jedes Objekt und jedes Ereignis Träger einer Bedeutung, die es wert ist, interpretiert zu werden.“⁹ Mit diesen Worten charakterisiert Loris Malaguzzi einen zentralen Aspekt

⁹ Loris Malaguzzi, 1990, S. 28

der kindlichen Entwicklung: Bildungs- und Lernprozesse sind stets an sinnstiftende Fragen gebunden, schon sehr junge Kinder empfinden Bedeutungen und suchen Sinn: „Wer bin ich? Zu wem gehöre ich? Was war vor mir und was kommt nach mir?“, sind zum Beispiel Fragen, die die Kinder in einem bestimmten Alter besonders bewegen.

Die Antworten der Kinder auf diese Fragen sind stets subjektiv, sie sind Deutungen ihrer jeweils unterschiedlichen Erlebniswelten. Wichtig ist hierbei der individuelle Charakter von Bedeutungen und Bildern: Kinder und ebenso Erwachsene erschaffen eigene innere Bilder und diese sehen ganz unterschiedlich, eben „eigensinnig“ aus. Gerade im kreativen Tun („dem Eindruck Ausdruck verleihen“) verbinden Kinder Affekte und Kognition, sie knüpfen Beziehungen und treten in Dialog mit den Dingen und vereinen so Phantasie mit Weltverarbeitung.

Um die individuellen Deutungen der Kinder nicht zu stören und damit wichtige Bildungsprozesse zu unterbrechen, formuliert Eberhart Brügel (1992) „goldene Regeln“ für den Umgang mit Kinderzeichnungen:

- „1) Korrigiere niemals ein Bild, eine Plastik oder ein Objekt, das Kinder hergestellt haben!*
- 2) Lasse die Kinder spüren, dass Du ihre Bilder schätzt!*
- 3) Dränge niemals Kinder dazu, ihre Bilder zu erklären, wenn sie es nicht von sich aus tun!*
- 4) Ermuntere Kinder zum Zeichnen, Malen, Collagieren, Formen und Bauen! Gib ihnen Anregungen! Stelle aber keine fest formulierten Aufgaben oder Aufträge!*
- 5) Sei neugierig auf das, was einzelne Kinder produzieren! Auf diese Weise lernt man die individuellen Neigungen und Veranlagungen am besten kennen!“ (Brügel, E. 1992, S. 10)*

Bildung und Bindung

Alles Lernen hat mit Beziehungen zu tun, mit Beziehungen zwischen den Lernenden und den Lehrenden sowie mit den Beziehungen zu einem Objekt oder einer Sache. Dies belegen nicht nur eigene Erfahrungen z.B. aus der Schulzeit, wo uns „gute“ oder „schlechte“ Lehrer Wissensbereiche erschlossen oder durch eine schlechte Beziehung komplett verschlossen haben, sondern auch Studien zur kindlichen

Entwicklung¹⁰. So verdeutlichen Erkenntnisse aus der Säuglings- und Kindheitsforschung, dass die Art der Beziehung zwischen Kind und Erwachsenen und die Qualität ihrer Bindung entscheidenden Einfluss auf die kindlichen Entwicklungsprozesse haben. Anders ausgedrückt: **Ohne Bindung keine Bildung.**

Warum ist dieser Zusammenhang für ein Netzwerk frühkindlicher kulturelle Bildung wichtig?

Bindungsqualität und Feinfühligkeit

Liebevolles und feinfühliges Verhalten der Erwachsenen sind zentrale Bedingungen für die Entstehung von Bindungssicherheit. Damit ist gemeint, dass die Bezugspersonen die Signale des Kindes angemessen wahrnehmen und interpretieren.

Nehmen Erwachsene kindliche Handlungen und Gefühle wahr und benennen sie, stärkt dies das gegenseitige Verstehen und unterstützt den Bindungsaufbau. Auch das angemessene, dem Entwicklungsstand oder den Bedürfnissen des Kindes entsprechende Reagieren ist von Bedeutung: *„Eine feinfühlige Mutter (...) ist in der Lage, Dinge und Ereignisse vom Standpunkt des Kindes aus wahrzunehmen, ihre Reaktion zeitlich auf die Signale des Kindes abzustimmen und sich weder ablehnend noch zurückweisend zu verhalten. (...) Je jünger das Kind ist, umso prompter muss die Mutter auf seine Signale reagieren, damit der Säugling die mütterliche Reaktion mit dem eigenen Verhalten in Verbindung setzen kann.“¹¹*

Nicht allein mit Blick auf die Eltern ist feinfühliges Verhalten von besonderer Bedeutung, auch die Erzieherinnen und Erzieher entwickeln ja Bindungsbeziehungen zu den Kindern und sorgen mit ihrem Verhalten für Bindungssicherheit oder eben -unsicherheit.

Bindung in der Kita

Nicht allein während der „sanften Eingewöhnung“ von Kindern in Krippe oder Kita ist also das feinfühliges Handeln der Erzieherinnen wichtig, auch bereits eingewöhnte und ältere Kinder brauchen stabile Bindungsbeziehungen, d.h. feste Bezugspersonen, die ihnen im Kita-

¹⁰ Vgl. u.a. Dornes 2000; Hédervári-Heller 2011

¹¹ Hédervári-Heller, É. 2011, S. 56

Alltag Sicherheit vermitteln und so zu „Ankerplätzen“ für die Kinder werden.

Mit Blick auf die notwendigen Bindungsbeziehungen für Kinder von null bis drei Jahren formulierten die Landesjugendämter im Jahre 2009 deshalb folgende Anforderungen an die „Betreuungssettings“:

- stabile emotionale Bindungsbeziehungen mit liebevoller Zuwendung,
- einfühlsame und beziehungsvolle Pflege,
- wohlwollende und entwicklungsangemessene Förderung,
- empathische Anteilnahme,
- Unterstützung in Belastungssituationen,
- bedingungslose Akzeptanz,
- Sicherheit und Geborgenheit.¹²

Wohlbefinden, Selbstvertrauen, Neugier und Lern-Lust der Kinder haben also mit dem feinfühligem Verhalten der Erwachsenen und den sich dadurch entwickelnden Bindungserfahrungen zu tun. Diese Erfahrungen bleiben über die Kindergarten- und Schulzeit hinaus bis ins Erwachsenenalter bedeutsam, aber je jünger die Kinder sind, desto wichtiger ist die Art und Qualität der Beziehung zwischen Kind und Erwachsenem. Aus diesem Grund sind sensible, ermutigende, feinfühligere Erwachsene – also die „guten Lehrer“ – für Kinder existentiell wichtig.

Was bedeutet dies für unser Netzwerk? Erzieherinnen, Eltern, Künstler sollen zusammen arbeiten – wie kann dies mit Blick auf die Bindungsprozesse von Kindern gut organisiert werden? Wie lassen sich Expertentum und Disziplin mit Feinfühligkeit und Bindungssicherheit verbinden?

Räume bilden!

Räume wirken auf Menschen: Dies spüren wir, wenn wir eine Kathedrale, ein Kaufhaus oder ein Fußballstadion besuchen und der Besuch

¹² Vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter: Anforderungen an die Betreuungssettings in Krippen und Tagespflegestellen für Kinder von null bis drei Jahren, Berlin 2009, S. 4

dieser Räumlichkeiten jeweils ganz unterschiedliche Eindrücke und Stimmungen hinterlässt.¹³

Räume wirken unmittelbar, und sie wirken nachhaltig. Schließen Sie einen Moment die Augen und erinnern Sie sich an Ihre eigene Schulzeit und Ihr altes Schulgebäude. Manch einem kommen Erinnerungen an Eingänge, an Flure, Türen und Klassenzimmer oder auch an Gerüche wie Bohnerwachs und Kreidestaub.

Bei einer Studie zu den frühesten ästhetischen Erinnerungen in der Kindheit wurden beispielsweise Erwachsene befragt, woran sie sich erinnern. Immer wurden Gerüche, Räume, Gegenstände beschrieben, die über die Sinne – also ästhetisch – erfahren und erinnert wurden.¹⁴

Die Prozesse der Raumwahrnehmung und mit ihnen die Prozesse der Weltaneignung beginnen spätestens mit der Geburt. Ich zitiere Eckart Liebau und andere (1998): *„Schon beim Kleinkind bauen sich ... zunehmend strukturierte Muster auf von drinnen und draußen, hier und dort, oben und unten, von Grenzen, Nischen und Falten, und jedes dieser Muster fängt an mit den Eindrücken der Sinne.“*¹⁵

Mit allen Sinnen – Augen, Ohren, Nase, Händen, Füßen – nehmen wir Räume wahr. Unsere Raumerfahrungen sind aus diesem Grunde niemals abstrakt oder neutral: Sie sind unlösbar mit den Erfahrungen des eigenen Leibes verbunden und verknüpft mit vielfältigen Emotionen: **Räume werden erlebt.**

Im Kontext von Erziehungskonzepten wurden im Verlauf der Geschichte auch bestimmte, der Erziehung und Bildung zuträgliche Raumkonzeptionen erdacht. Die Raumideen der Reformpädagogen wie Peter Petersen, Maria Montessori, Rudolf Steiner oder Celestine Freinet sind dabei ebenso bekannt wie die schönen Kita-Räume in den Reggio Emilia, wo der Raum als „dritter Pädagoge“ bezeichnet wird.

¹³ Vgl. Dreier, A. 2010

¹⁴ Vgl. Mattenklott, G. 1999

¹⁵ G. Becker, J. Bilstein, E. Liebau (Hrsg.): Räume bilden. Studien zur pädagogischen Topologie und Topographie, Seelze-Velbert 1998, S. 10

Auch in unseren Kitas kommt der Raumgestaltung immer wieder besondere Beachtung zu – wichtig dabei ist, dass es nicht um Dekoration gehen sollte, sondern um eine für die Kinder anregende Raumgestaltung, die die Entdeckungen und Forschungen der Kinder aufgreift und unterstützt.

So haben wir in einer FU-Studie zur Grundschularchitektur viel mit Schulplanern, Architekten, PädagogInnen und Eltern gesprochen, wie denn ihre „Traumschule“ aussehen sollte – alle hatten viele Ideen wie z.B. eine runde Zirkusschule, heraus kamen aber meist Räume wie Schuhkartons, wo allenfalls das „Lernen im Quadrat“ stattfinden konnte.

Wir wissen, dass Räume wichtige Elemente sind, um das Forschen und somit die Bildungsprozesse von Kindern zu stärken. Aber auch dazu müssen wir mehr zusammen herausfinden im Netzwerk, wir wissen noch zu wenig über die genauen Verbindungen von räumlicher und ästhetischer Anregung. So hat eine Kollegin von mir – Dr. Frauke Hildebrandt – in Brandenburg ein Forscherhaus aufgebaut, in dem Kinder naturwissenschaftlich und ästhetisch forschen können. Dazu stellen sie Kindern anregende Räume und Materialien zur Verfügung ohne Vorgaben und wir wollen jetzt beobachten, wo die Kinder, die diesen Raum mit ihren Erzieherinnen besuchen, spontan „hängenbleiben“, d.h. welche Materialien sie am meisten faszinieren und was sie damit anstellen.

Zur Raumwahrnehmung gehört aber neben dem konkreten Raum auch der Vorstellungsraum, d.h. Phantasie und Imagination. Ich komme also zu meinem letzten Punkt, bevor wir dann Fragen für das Netzwerk sammeln.

Bildung und Phantasie¹⁶

Während eines Schattenprojektes überlegte ein Kind: „*Wenn es regnet, geht der Schatten in uns, damit er nicht nass wird.*“¹⁷

Scheint diese Idee auf den ersten Blick nur amüsant, so offenbart sie sich bei genauerem Hinsehen als interessante Szenerie, die genauere Einblicke in die Vorstellungswelten von Kindern ermöglicht: Dieses

¹⁶ Vgl. Dreier, A. TPS 2007

¹⁷ Vgl. Dreier, A. 2010

Kind stellt sich vor, dass Schatten ähnlich wie Menschen bei Regen in's Trockene gehen und mit diesem Bild verleiht das Kind seinen Ideen und seinem Wissen einen Ausdruck – auch wenn dieses Bild unserer Vorstellung von Wirklichkeit nicht entsprechen mag.

„Dieses Kind hat ja eine rege Phantasie!“ mag deshalb eine mögliche Reaktion von Erwachsenen sein, ein häufig zu hörender Satz angesichts der phantastischen Ideen, Geschichten und Spielen von Kindern, die allein durch zwei rosafarbene Schmetterlingsflügel zu flatternden Elfen werden können oder mit Hilfe eines Stöckchens alle anderen Kinder im Kindergarten ‚umschießen‘. Neben der Bewunderung über die Vorstellungskraft der Kinder schwingt in diesem Satz aber auch etwas Abwertendes und Kritisches mit, fast so, als müsse man den Kindern angesichts der Realität ihre phantastischen Spiel- und Bilderwelten doch irgendwann abgewöhnen und sie durch „richtige“ und „vernünftige“ Vorstellungen über die Wirklichkeit ersetzen.

Warum gilt Phantasie häufig als zwar schmückendes und amüsantes, aber letztlich unnötiges Beiwerk zur kindlichen Bildung? Und mit der Frage: „*Wie wirklich ist die Wirklichkeit?*“, zweifelte ja schon Paul Watzlawick vor über 30 Jahren daran, dass es nur eine einzige, „richtige“ Wirklichkeit überhaupt gibt.¹⁸ Auch das Konzept des Konstruktivismus legt uns nahe, dass sich jedes Individuum seine eigenen Welten und Wirklichkeiten selbst erschafft. Wie sieht denn in diesem Kontext das Verhältnis von „Realität“ und „Phantasie“ aus und welche Bedeutung hat die Phantasie für die kindliche Bildung?

Was bedeutet „Phantasie“?

Der Begriff Phantasie kommt aus dem Griechischen und heißt übersetzt: „*Erscheinung, Vorstellung, Traumgesicht*“. Im übertragenden Sinne wird mit diesem Begriff die schöpferische und produktive Kraft des menschlichen Geistes gemeint. Damit eng verbunden ist die Fähigkeit des Menschen zur Erschaffung innerer Bilder, das heißt zur Vorstellungskraft und Imaginationsfähigkeit. „Phantasie haben“ meint also die Fähigkeit, innere Bilder, Szenarien und Vorstellungswelten erschaffen zu können.

¹⁸ Vgl. Paul Watzlawick: *Wie wirklich ist die Wirklichkeit. Wahn – Täuschung – Verstehen*, München 1976 (4)

Im zwischenmenschlichen Bereich ist Phantasie eine wichtige Voraussetzung zur Empathie, das heißt der Fähigkeit, sich in andere Menschen einzufühlen und sie zu verstehen; eine hohe soziale Sensibilität geht oft einher mit reicher Vorstellungskraft. Phantasie ist außerdem eine wesentliche Komponente von Kreativität und Kunst, letztlich aber unseres alltäglichen Handelns: Ohne die Vorstellung, welche Ziele wir erreichen wollen und wie wir ein bestimmtes Problem lösen können, ist zielgerichtetes Handeln nicht möglich, wobei wir unsere Handlungsentwürfe meist in Form innerer Bilder und Vorstellungen entwickeln.

Nicht von ungefähr gelten Erfinder als phantasievolle und kreative Menschen und so ist neben der Kunst auch in den Wissenschaften Erkenntnis ohne Imaginationsfähigkeit unmöglich: Phantasie spielt eine bedeutende Rolle bei der Synthese von empirischen Beobachtungen und Befunden, die ohne kreative Übersetzungsleistung und Interpretationsarbeit der Forschenden keine Aussagekraft und keine neue Erkenntnisebene besitzen würden. „Phantasie ist wichtiger als Wissen“ – sagte dazu Albert Einstein.

Schon aus diesen Gründen – der Fähigkeit zu hoher sozialer Sensibilität, zum Problembewusstsein und zur Innovationsfähigkeit bei phantasievollen Menschen - müssten wir die Phantasie den Kindern nicht abgewöhnen, sondern sie im Gegenteil wertschätzen, stärken und bereichern und nicht zuletzt unsere eigene Vorstellungskraft weiter- bzw. wieder entwickeln. Da haben uns die Kinder etwas voraus: *„Sie besitzen die Kunst des Forschens und sind sehr empfänglich für den Genuss, den das Staunen bereitet.“*¹⁹ So beschreibt Loris Malaguzzi die Fähigkeiten von Kindern die Welt wahrzunehmen und zu genießen. Er zeigt damit, wie kindliche Phantasie als genuiner Teil von Lern- und Bildungsprozesse anzuerkennen ist. Das heißt aber auch, dass Kinder phantasievolle Erwachsene brauchen – und die gibt es sicher vor allem bei Künstlerinnen und Künstlern!

Bildung geht nicht ohne Phantasie!

Während Kinder ihre Wirklichkeit wahrnehmen und konstruieren, bilden sie Hypothesen über die Welt und wie richtige Forscher überprüfen und korrigieren sie diese Hypothesen. All dies geht nicht ohne

¹⁹ Loris Malaguzzi, 1990, S. 26

Imaginationsfähigkeit und Phantasie, denn wenn ein Dreijähriger den Anblick eines Straßenfegers mit dem Satz kommentiert: „Der Mann best“, dann hat er mit viel Vorstellungskraft aus dem Substantiv „Besen“ flink ein Verb konstruiert. Diese Neuerfindung nicht als Primitivform unseres Erwachsenendenkens anzusehen, der wir sogleich unsere Grammatikregeln entgegensetzen müssen, sondern als Möglichkeit zum Verstehen der kindlichen Deutungen anzuerkennen: darin liegt die pädagogische Aufgabe für die Erwachsenen. Denn neben der recht nutzlosen Unterweisung in korrekter und „richtiger“ deutscher Grammatik hätte die Korrektur des neuen Verbs „besen“ für den Dreijährigen weitreichende Folgen: *„Das Pochen auf die Realität – und die Rationalität! - setzt das Phantasieren der Kinder ins Unrecht. Für die Kinder bedeutet diese Ignorierung ihres Phantasierens eine Entwertung, nicht nur der Phantasie, sondern (...) zugleich eine Abwertung ihrer Erlebnisweise und letztlich ihrer selbst.“*²⁰

Aus diesem Grund sollten Erwachsene versuchen, die Deutungsmuster der Kinder als von ihnen selbst konstruierte, subjektive Weltsicht zu verstehen und als eigene und eigenwillige Interpretation ihrer Wirklichkeit zu bestärken. Individuelle und originelle innere Bilder sind auch im Umgang mit der „erwachsenen“ Realität unverzichtbar: *„Wir dürfen nicht durch das Reich der Phantasie gehen und dann in unsere Realität zurückkehren. Wir müssen die Phantasie verwenden, um diese Realität zu verändern und uns mit ihr, das ist die Aufgabe.“*²¹

Der Phantasie Raum geben: Einige Ideen für Kitas

Die Reggio-Pädagogik hat gezeigt, wie Krippen und Kindergärten zu Orten für die 100 Sprachen der Kinder werden können: Die Ateliers, die Räume zum Forschen und Experimentieren wie auch die Angebote zum Theater-, Puppen- und Rollenspiel bieten dort vielfältige Gelegenheiten zum Wahrnehmen, Ausprobieren, Phantasieren und Inszenieren. Ein wichtiges Prinzip der pädagogischen Arbeit in Reggio Emilia lautet: *„Fördern wir bei den Kindern den Zugang zum Wissen durch den Zugang zum Wandel der Dinge.“*²² Die Räume und Materialien für

²⁰ Reinhard Fatke, 1994, S. 18

²¹ Rudolf Seitz: Wollen wir die Kreativität unserer Kinder wirklich? In: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hrsg.): Praxisfeld Kinderkulturarbeit, Remscheid 1993, S. 67

²² Loris Malaguzzi, 1984, S.11

die Kinder sollen demzufolge vor allem interessant sein, d.h. variabel nutzbar und anregend für den Flirt mit der Welt. Mit Blick auf die Konzeption und Praxis der Reggio-Pädagogik sind m.E. folgende Aspekte wichtig für eine Aufwertung der Phantasie im pädagogischen Alltag:

- mit den Kindern tagträumen, phantasieren, assoziieren und imaginieren;
- vielfältige Geschichten mit den Kindern erzählen und erfinden, Märchen und eigene Texte produzieren, Witze und „Lügengeschichten“ und „Kacka-Pups-Gedichte“ formulieren, Vergangenes und Zukünftiges besprechen, Wahres und Unwahres diskutieren, Pläneschmieden („Was wäre, wenn dein Reißverschluss gar nicht aufhören würde?“)
- Gelegenheiten zum Spielen und Spielmöglichkeiten verschiedenster Art, vor allem Rollen- und Theaterspiel;
- geheime Gefährten der Kinder kennen lernen und die Dinge, die nicht greifbar, aber für die Kinder dennoch da sind;
- interessante und variable Materialien zur Entwicklung der Wahrnehmungs- und Ausdrucksmöglichkeiten für Kinder und Erwachsene in Ateliers und der gesamten Kita-Einrichtung;
- vielfältige Gelegenheiten, eigene Erfindungen machen zu können.

Letztlich braucht Phantasie vor allem eines: Zeit. Zeit für Beobachtungen, für den Genuss, das Staunen und das Träumen, für Entdeckungen und Erkenntnisse - auch bei den Erwachsenen. Genau wie die Kinder benötigen wir Erwachsenen Suchphasen und schöpferische Pausen.

Fragen für ein Netzwerk zur frühkindlichen ästhetischen Bildung

Ich habe eine Reihe von Fragen zu skizzieren versucht, die mir aus wissenschaftlicher und praktischer Sicht wichtig erscheinen:

- Wie genau sieht die Verbindung von sinnlicher Erkundung und Erkenntnis bei Kindern aus?

- Welche Symbole und „Sprachen“ nutzen Kinder, um ihren Eindrücken Ausdruck zu verleihen?
- Wie können Experten in die Kitas einbezogen werden, ohne wichtige pädagogische Fragen wie z.B. die Bindungsqualität außer Acht zu lassen?
- Auf welche Weise bilden eigentlich die Räume?
- Wie können ErzieherInnen zu Mitforschenden werden?

Zu dem letzten Punkt gibt es in unserem Studiengang verschiedene Methoden, damit die Studierenden einen eigenen forschenden Habitus entwickeln, wichtig ist uns dabei das Wechselspiel zwischen Theorie und Praxis durch die Methoden der Beobachtung, Dokumentation und Reflexion: *„Wenn man Erziehung als ein permanentes Wechselspiel von Gedanken, Praxis, Reflexion der Handlungen, neuen Erkenntnissen, einem Wechsel der Perspektive und veränderten Praxis ansieht, dann kommt man konsequenterweise zur Methode der Dokumentation“* (Filippini 1991, zit. n. Dreier, A.: 2012, S. 45).

Zu dem wichtigen forschenden Habitus der Pädagoginnen kommt ein Aspekt hinzu, zu dem wir selbst noch weitere Studien brauchen: Es geht um die Haltungen und das konkrete Verhalten von Erwachsenen gegenüber den Deutungsmustern der Kinder, dies wird in der Forschung als das **„sustained shared thinking“** bezeichnet.²³ Gemeint ist damit, dass Erwachsene mit Kindern zusammen nachdenken und nicht schon die Erwachsenen stets eine Antwort auf alle Fragen der Kinder anbieten. Denn das gemeinsame Nachdenken setzt in weitaus höherem Maße Nachdenk- und Bildungsprozesse von Kindern in Gang, als die oft gut gemeinten Erklärungen von Erwachsenen. Auch zu dieser Frage brauchen wir unser Netzwerk!

Ich komme zum Schluss und möchte einigen Kindern das Wort geben, die sich zum Thema „groß werden“ geäußert haben, sie sagen: *„Erwachsene haben nicht so viel Spaß im Leben wie wir. Erwachsen ist man, wenn oben nichts mehr dazu kommt.“*²⁴ Ich fände das schade

²³ Vgl. Hildebrandt, F. , Dreier, A.: a.a.o.

²⁴ Doehlemann 1985, zit. N. Popp: Humor und Sprachwitz. In: Fatke, Reinhard (Hrsg.): Ausdrucksformen des Kinderlebens, Bad Heilbrunn 1994, S. 85-95, S. 86

und hoffe, dass durch unser Netzwerk für uns alle noch viel „oben da-
zu kommt“!

Ich danke für Ihre Aufmerksamkeit!

Literatur

- G. Becker, J. Bilstein, E. Liebau (Hrsg.): Räume bilden. Studien zur pädagogischen Topologie und Topographie, Seelze-Velbert 1998
- Comune die Reggio Emilia (Ed.): Hundert Sprachen hat das Kind, Weinheim, Berlin, Basel 2002
- Dreier, Annette: Was tut der Wind, wenn er nicht weht? Begegnung mit der Kleinkindpädagogik in Reggio Emilia, Düsseldorf – Berlin 2010 (6. überarbeitete Auflage)
- Dreier, Annette, Kucharz, Diemut, Ramseger, Jörg, Sörensen, Bernd: Grundschulen planen, bauen, neu gestalten. Anregungen für kindgerechte Lernumwelten, Frankfurt a.M. 1999
- Dreier, Annette: Ohne Phantasie geht gar nichts“ Kinder bauen sich ein Bild von der Welt In: TPS, 5/2007, S. 28-30
- Dreier, Annette: Aus alt mach neu: Zur Gestaltung anregungsreicher Schulräume, In: Grundschule, 10/2007, S. 22 - 25
- Fatke, Reinhard (Hrsg.): Ausdrucksformen des Kinderlebens, Bad Heilbrunn 1994
- Hédervári-Heller,É.: Emotionen und Bindung bei Kleinkindern, Weinheim und Basel 2011
- Frauke Hildebrandt und Annette Dreier: Was wäre, wenn ...? Fragen, nachdenken und spekulieren im Kita-Alltag, verlag das netz, im Druck
- Hildebrandt, Frauke: Nachdenkgespräche mit Kindern. in: Betrifft Kinder, Weimar/Berlin, Heft 11/2011, S. 24-33
- Malaguzzi, Loris: L'ombra e il pallottoliere dei bambini. In: Tutto ha un'ombra meno le formiche, Reggio Emilia 1990
- ders.: 16 Thesen zum pädagogischen Konzept, Berlin 1984
- Merkel., Johannes: Spielen, Erzählen, Phantasieren. Die Sprache der inneren Welt, München 2000
- Preissing, Christa, Schallenberg-Diekmann, Regine, Dreier, Annette, u.a. (2006): Das Berliner Bildungs-programm, im Auftrag der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport des Landes Berlin (Hrsg.), Weimar – Berlin
- Rudolf Seitz: Wollen wir die Kreativität unserer Kinder wirklich? In: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hrsg.): Praxisfeld Kinderkulturarbeit, Remscheid 1993
- Sylva, K. u. a., *The Effektive Provision of Pre-School Education Project – Zu den Auswirkungen vorschulischer Einrichtungen in England.* In: Faust, G. u.a., Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich, Bad Heilbrunn, 2004
- Tomasello, Michael: Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Frankfurt am Main 2006; Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. Frankfurt am Main 2009