

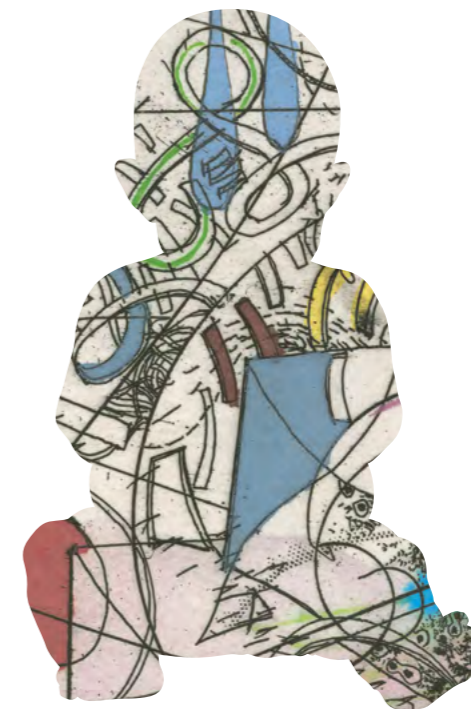




Ästhetische Bildung & Kulturelle Teilhabe – von Anfang an!

Aspekte und Bausteine einer gelingenden Kreativitätsförderung ab der frühen Kindheit: Impulse zum transdisziplinären Dialog

Eine thematische Vertiefung des Orientierungsrahmens für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz




Unter dem Patronat der
Schweizerischen
UNESCO-Kommission

Organisation der
Vereinten Nationen für
Bildung, Wissenschaft,
Kultur und Kommunikation

netzwerk :: kinderbetreuung

MIGROS
kulturprozent

HKB
Hochschule der Künste Bern
Haute école des arts de Berne



 Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Eidgenössisches Departement des Innern ED
Bundesamt für Kultur BAK

Liebe Leserin, lieber Leser

Die vorliegende Publikation entstammt der Initiative der Hochschule der Künste Bern HKB, welche sich seit geraumer Zeit mit der kulturellen Bildung im Elementarbereich befasst. Die Schrift reiht sich ein in verschiedene ergänzende und vertiefende Fokuspublikationen zum Orientierungsrahmen für Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung der Schweizerischen UNESCO-Kommission und des Netzwerks Kinderbetreuung Schweiz. Ästhetische Bildung und Kulturelle Teilhabe in der frühen Kindheit wurden bisher wenig wahrgenommen als Anliegen einer umfassend verstandenen Bildungsarbeit, bei der die Bedürfnisse und Möglichkeiten der Kinder im frühen Alter im Zentrum stehen. Dies soll sich mit der vorliegenden Publikation ändern.

Interessant und innovativ ist der hier verfolgte Ansatz von kultureller Bildung und Teilhabe aus zwei Gründen. Erstens will er Kinder nicht lediglich zu den Traditionen von Kultur und Kunst hinführen. Sinnliche Erfahrungen und die spielerisch-kreative Auseinandersetzung mit der Umwelt sollen Kindern vielmehr Anregungen geben, die Welt zu entdecken und sich als kulturelle Wesen zu entwickeln. Das geht weit über herkömmliche Vermittlungsformen und Wissensbildung hinaus. Zweitens versteht sich die Publikation als Brücke zwischen der Fach- und Berufswelt der Kultur- und Kunstbildung und jener der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. Der Dialog wird damit angestossen und erleichtert.

Die Wirkung der in dieser Publikation propagierten Ästhetischen Bildung für Kinder im frühen Alter hat keinen Luxuscharakter. Sie kann Kindern verschiedenster Herkunft und Milieus helfen, ihr eigenes Potenzial besser zu entwickeln – intellektuell, gestalterisch, sozial, emotional. Das Kind und seine Möglichkeiten stehen im Zentrum, nicht zu erreichende Lernziele. Es geht darum, allen Kindern bessere Chancen zu geben für ihre eigene Zukunft. Menschen, die auf ihre eigenen schöpferischen Fähigkeiten vertrauen und sie einsetzen, haben gelernt, eigenständig, innovativ, kritisch zu sein und das Leben zu gestalten. Auch die Gesellschaft hat ihren Nutzen: Frühkindliche Bildung trägt bei zur Verminderung von Chancenungerechtigkeit, zu einer besseren Integration von Kindern mit Migrationshintergrund, zur Entlastung des Staates von späteren «Reparaturkosten» und zur Bekämpfung der Armutsspirale in Familien, welche ihren Kindern wenig Anregung geben können.

Wir danken für die Förderung und Unterstützung
Bundesamt für Kultur
Migros-Kulturprozent
Hochschule der Künste Bern HKB

Gastgeberorganisation

Der Weiterbildungsschwerpunkt Kulturvermittlung der Hochschule der Künste Bern HKB widmet sich aktuellen kunstpädagogischen und -didaktischen Fragestellungen und Vermittlungsformen mit dem Ziel, Künstlerinnen und Künstler, Pädagoginnen und Pädagogen durch die Vertiefung und Erweiterung ihres künstlerischen Repertoires persönlich weiterzubringen und durch die Erarbeitung neuer Erkenntnisse, Fertigkeiten und Qualifikationen in ihrem beruflichen Alltag zu stärken. Mit dem CAS Kulturelle Bildung im Elementarbereich setzt sich die HKB seit 2012 insbesondere für die Ästhetische und Kulturelle Bildung für Kinder ab Geburt ein, indem sie Fachkräfte des Frühbereichs mit Kunstschaffenden und -vermittelnden zusammenbringt und für die Durchführung von kreativitätsfördernden künstlerischen Projekten in Kindertagesstätten (Kitas), Spielgruppen, Kindergärten, Heimen, Freizeitanlagen, Museen usw. qualifiziert.

Die Schweizerische UNESCO-Kommission unterstützt seit vielen Jahren die vielfältigen Entwicklungen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. Sie sieht in der Schweiz einen grossen Nachholbedarf, verglichen zu vielen anderen Ländern Europas, und setzt sich dafür ein, dass in Gesellschaft und Politik die Wichtigkeit dieser Bildungsphase besser wahrgenommen wird gemäss dem von der UNO im Jahr 2015 verabschiedeten globalen Nachhaltigkeitsziel 4.2: «Bis 2030 sicherstellen, dass alle Mädchen und Jungen Zugang zu hochwertiger frühkindlicher Erziehung, Betreuung und Vorschulbildung erhalten».

Diese Publikation trägt dazu bei, dieses Ziel zu erreichen. Daher danke ich der Hochschule der Künste Bern HKB und insbesondere Frau Karin Kraus, Studienleiterin CAS Kulturelle Bildung im Elementarbereich, für ihre Initiative und den Förderinstitutionen Migros-Kulturprozent und Bundesamt für Kultur für die Ermöglichung der Publikation. Dem Netzwerk Kinderbetreuung Schweiz als Herausgeberin der Fokuspublikationen gratuliere ich zum Entscheid, die Thematik der Ästhetischen Bildung in dieser Reihe aufzunehmen.

Heinz Altorfer
Schweizerische UNESCO-Kommission

Zu dieser Fokuspublikation

Im Jahr 2012 ist der Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung erschienen (Wustmann Seiler/Simoni 2016). Damit hat die Schweiz erstmals ein nationales Referenzwerk für die pädagogische Arbeit und das Zusammenleben mit Kindern von null bis vier Jahren. Der Orientierungsrahmen wurde gemeinsam von der Schweizerischen UNESCO-Kommission und dem Netzwerk

Kinderbetreuung Schweiz herausgegeben. Er stiess von Anfang an auf grosses Interesse. Seither kommt er an diversen Orten im Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsalltag zum Einsatz.

Die Fokuspublikationen verstehen sich als vertiefende Handreichungen für Interessierte aus dem Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung und dem Fachbereich des jeweiligen beleuchteten Themas. Die Fokuspublikationen leisten einen Beitrag zur Vernetzung der behandelten Fachbereiche und können als Grundlage für weiterführende Arbeiten genutzt werden. Sie verstehen sich nicht als umfassende Abhandlung zu einem Thema, sondern bringen zentrale Aspekte, Erfahrungen und Handlungsideen für die praktische Arbeit mit dem Orientierungsrahmen und seinen Anliegen.

In der Hand halten Sie die Fokuspublikation zum Thema «Ästhetische Bildung & Kulturelle Teilhabe – von Anfang an!». Ausgangspunkt der Überlegungen sind die am Dialoganlass an der Hochschule der Künste Bern HKB vom 10. Mai 2016 geführten Diskussionen mit verschiedenen Fachpersonen aus den Feldern der Kunst- und Kulturvermittlung sowie Frühe Kindheit.

Die vorliegende Publikation verwendet teilweise die männliche und teilweise die weibliche Form. Selbstverständlich sind immer beide Geschlechter gemeint.

Ausgangslage

Kreativitätsförderung und kulturelle Betätigung gelten im *Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz* als wichtige Schlüssel zu einer ganzheitlichen Bildung und Entwicklung von jungen Kindern. Der Orientierungsrahmen zeigt, wie Kinder die Welt entdecken und wie Erwachsene sie dabei begleiten können. Demgegenüber wurde im *Manifest Arts&Education* (Schweizerische UNESCO-Kommission 2009) bereits festgehalten, dass es in der Schweiz eines quantitativen und qualitativen Sprungs in der kulturellen bzw. künstlerischen Bildung bedarf, und zwar von der frühen Kindheit an. Der im November 2015 erschienene *Bericht zur Stärkung der kulturellen Teilhabe in der Schweiz*¹ (Reichenau/Widmaier 2015) hält zudem ausdrücklich fest, dass Kleinkinder besondere Aufmerksamkeit verdienen und die Förderung der Kulturellen Teilhabe zur Daueraufgabe gehört. Das Bundesamt für Kultur (BAK) will ausserdem gemäss dem seit Januar 2016 geltenden neuen *Kulturförderungsgesetz* mit der *Botschaft zur Förderung der Kultur in den Jahren 2016-2020*² die Kulturelle Teilhabe in der Schweiz stärken. Denn: die Beteiligung am kulturellen und künstlerischen Leben ist nicht nur ein *Menschenrecht*³, sondern ein explizites *Kinderrecht*⁴.

2 Das Ziel der Kulturbotschaft 2016–2020 ist, die Auseinandersetzung mit Kultur und die kulturelle Betätigung möglichst vieler zu fördern sowie Hindernisse zur Teilhabe am kulturellen Leben abzubauen. Dazu werden Vorhaben unterstützt, die den Zugang zu kulturellen Angeboten, Kulturvermittlung, kulturelle Bildung und insbesondere die aktive kulturelle Betätigung der Bevölkerung fördern. Das Spektrum möglicher Vorhaben ist gross: nationale Begegnungs- und Austauschformate für kulturell tätige Laien, ausser-schulische Formate zur Aktivierung und Entwicklung kultureller Fähigkeiten, gesamtschweizerische Initiativen zum Abbau struktureller Hindernisse zum Kulturangebot und viele mehr.

Städte, Kantone und Bund haben im Rahmen des Nationalen Kulturdialogs vereinbart, sich in den kommenden Jahren vertieft mit der Stärkung der Kulturellen Teilhabe zu befassen. Die Arbeitsgruppe Kulturelle Teilhabe des Nationalen Kulturdialogs hat in diesem Zusammenhang ein Positionspapier entwickelt. Der Verein Kulturvermittlung Schweiz wurde mit einer Bestandaufnahme bestehender Massnahmen zur Stärkung kultureller Teilhabe beauftragt (vgl. Reichenau/Widmaier 2015).

3 UNO-Menschenrechtsabkommen.
Pakt I (Sozialrechte)
Art. 15: «(1) Die Vertragsstaaten erkennen das Recht eines jeden an, (a) am kulturellen Leben teilzunehmen; [...] (2) Die von den Vertragsstaaten zu unternehmenden Schritte zur vollen Verwirklichung dieses Rechts umfassen die zur Erhaltung, Entwicklung und Verbreitung von Wissenschaft und Kultur erforderlichen Massnahmen. [...] (4) Die Vertragsstaaten erkennen die Vorteile an, die sich aus der Förderung und Entwicklung internationaler Kontakte und Zusammenarbeit auf wissenschaftlichem und kulturellem Gebiet ergeben.»

Pakt II (Bürgerrechte)
Art. 19: «(2) Jedermann hat das Recht auf freie Meinungsäusserung; dieses Recht schliesst die Freiheit ein, ohne Rücksicht auf Staatsgrenzen Informationen und Gedanken gut jeder Art in Wort, Schrift oder Druck, durch Kunstwerke oder andere Mittel eigener Wahl sich zu beschaffen, zu empfangen und weiterzugeben. [...]»

4 Das in Artikel 31, Absatz 1 der UN-Kinderrechtskonvention garantierte Recht auf freie Teilnahme am kulturellen und künstlerischen Leben bekräftigt für das Kind im Wesentlichen ein schon in Artikel 15 des UN-Sozialpaktes anerkanntes kulturelles Menschenrecht, das allen zusteht.

Art. 31: «(1) Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf Ruhe und Freizeit an, auf Spiel und altersgemässe aktive Erholung sowie auf freie Teilnahme am kulturellen und künstlerischen Leben.

(2) Die Vertragsstaaten achten und fördern das Recht des Kindes auf volle Beteiligung am kulturellen und künstlerischen Leben und fördern die Bereitstellung geeigneter und gleicher Möglichkeiten für die kulturelle und künstlerische Betätigung sowie für aktive Erholung und Freizeitbeschäftigung.»

Autorschaft

Karin Kraus

Karin Kraus ist Kunstpädagogin sowie Gestalterin und setzt sich seit über 10 Jahren für die Ästhetische Bildung, Kreativitätsförderung und Kulturelle Teilhabe insbesondere im Frühbereich ein. Sie hat nach ihrer Grundausbildung zur Primarlehrerin Bildnerisches Gestalten an der Universität Bern studiert und danach Kunstvermittlung im ausserschulischen Kontext von Freizeit und Kultur an der heutigen Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK). Ihr beruflicher Weg hat sie als Fachlehrerin für Bildnerisches Gestalten von der Sekundarstufe I der Volksschule über gestalterische Vorkurse und Erwachsenenbildung in die Berufsbildung für angehende Fachpersonen Betreuung im Kleinkindbereich geführt. Nach siebenjähriger Lehrtätigkeit am «Dritten Lernort Sozialbereich» in Zürich hat sie auf Wunsch aus der Praxis den berufsbegleitenden Studiengang «CAS Kulturelle Bildung im Elementarbereich» an der HKB aufgebaut und leitet diesen seit 2013. Seit 2014 leitet sie zudem Kurse des Weiterbildungsangebots für pädagogische Fachpersonen in Kindertagesstätten der Stadt Zürich zum Thema «Kinder in ihrer Kreativität fördern». Aktuell ist sie ausserdem Lehrbeauftragte für den Workshop «Ästhetische Bildung» an der Höheren Fachschule für Kindererziehung Curaviva sowie Dozentin an der Universität Koblenz (D) für das Modul «Impression und Expression» im Master Kindheits- und Sozialwissenschaften. Sie hat in verschiedenen Forschungsprojekten (HKB, Universitäres Zentrum für Frühkindliche Bildung Fribourg ZeFF) mitgearbeitet und begleitet seit Jahren Praxisprojekte zur Ästhetischen und Kulturellen Bildung im Frühbereich. Sie ist Mutter von zwei Söhnen (2008 und 2011), beide ehemalige Kita-Kinder.

Des Weiteren ist Karin Kraus seit 2008 Qualitätsbeauftragte an der HKB sowie EFQM-Assessorin an der Berner Fachhochschule BFH, wobei sie sich in diesen Funktionen auf allen institutionellen Ebenen intensiv mit Fragen auseinandersetzt, wie Qualitätsentwicklung gefördert und sowohl intern als auch nach aussen sicht- und nachvollziehbar gemacht werden kann.

Kontakt: karin.kraus@hkb.bfh.ch
www.hkb.bfh.ch/cas-kulturelle-bildung

Andrea Ferretti

Die in dieser Fokuspublikation punktuell ausgeführten musikspezifischen Präzisierungen wurden durch Andrea Ferretti vorgenommen. Andrea Ferretti ist Musikpädagogin und leitet seit 2012 den Weiterbildungsschwerpunkt Musikpädagogik der HKB. Im Bereich der musikalischen Frühförderung hat sie vielseitige Unterrichtserfahrung erworben und diese in die Konzeption und Leitung des Weiterbildungsstudiengangs CAS Frühinstrumentalunterricht der HKB einfließen lassen. Aktuell beschäftigt sie sich als Teil ihrer Forschung mit musikalischen Lehr- und Lernprozessen und erfährt als Mutter einer knapp zweijährigen Tochter, wie ästhetische Bildung in Kita und Eltern-Kind-Musik-Gruppen gefördert wird.

Kontakt: andrea.ferretti@hkb.bfh.ch

Lorenz Meier

Lorenz Meier ist freischaffender Illustrator und seit 2007 Dozent für Illustration und Zeichnen an der Fachklasse Grafik Luzern. Er hat sich in der Illustration auf die Technik der Radierung, ein grafisches Tiefdruckverfahren, spezialisiert, arbeitet jedoch auch mit Mischtechnik und Zeichnungen. Inspiriert durch die Lektüre dieser Fokuspublikation hat er sich selber wieder auf eine neue gestalterische Entdeckungsreise begeben, wobei seine vierjährige Tochter Carla ihn zeitweise begleitet und mitgewirkt hat. Entstanden sind vielschichtige Illustrationen, die den ausgeführten Aspekten Ästhetischer Bildung und Kultureller Teilhabe visuell nachspüren und zu weiterführender Interpretation und Kontextualisierung einladen.

Kontakt: www.lorenzmeier.com

Ästhetisch-kulturelle Bildung geht uns alle an

Dass es bereits ab der frühen Kindheit Zugang zu Kultur und eine damit verbundene individuelle Auseinandersetzung braucht, um integriert in einer Gesellschaft aufzuwachsen, ist sowohl aus kunst- bzw. frühpädagogischer Sicht als auch aus (bildungs-) politischer Perspektive unbestritten. Doch welches Umfeld brauchen ganz junge Kinder, damit diese Zugänge ihren spezifischen Bedürfnissen gerecht werden? Wie kann es gelingen, dass Einrichtungen für Kinder und Kulturinstitutionen vermehrt gemeinsame strukturelle und personelle Rahmenbedingungen schaffen? Wie garantieren diese Rahmenbedingungen, dass auch die jüngsten unserer Gesellschaft ästhetische Erfahrungen in einem kulturell inspirierenden Umfeld leben können? Wie können Kunstschaffende für Projekte im Frühbereich gewonnen und einbezogen werden? Und welche niederschweligen Formate gilt es zu entwickeln, damit Familien mit Kleinkindern aus allen unterschiedlichen sozio-kulturellen Lebensverhältnissen partizipieren (vgl. Fokuspublikation *Armutsprävention 2016*)? Damit Kinder von Anfang an von einer qualitativ guten Bildung, Betreuung und Erziehung profitieren können, bedarf es gemäss *Manifest Arts&Education* (2009, S. 3) sowohl eines quantitativen als auch eines qualitativen Sprungs in der kulturellen und künstlerischen Bildung in der Schweiz. Der quantitative Sprung erlaubt allen Kindern ab Geburt Kulturelle Teilhabe. Der qualitative Sprung ermöglicht jedem Kind ästhetische Erfahrungen im künstlerischen Kontext. Dies bedingt:

- > Zugang zu kreativitätsfördernden Räumen und Materialien,
- > Begegnungen mit Kunstschaffenden aus allen künstlerischen Sparten sowie
- > ein eigenes kulturelles und künstlerisches Schaffen.

Diese drei Grundpfeiler ästhetisch-kultureller Bildung ergänzen sich gegenseitig und gewährleisten eine bereichernde Erweiterung des Erfahrungsfeldes der Kinder. Damit dies gelingen kann, braucht es als ersten Schritt Dialogbereitschaft und ein aktives Aufeinander-Zugehen von Seiten Kunst und Kultur, Frühbereich, Bildung und Soziales.

Eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung erfordert des Weiteren kulturpädagogisch qualifizierte Fachpersonen im Frühbereich sowie frühpädagogisch kompetente Kulturvermittelnde und Kunstschaffende, die Kinder in ihren individuellen kreativen und künstlerischen Prozessen zu unterstützen und zu begleiten vermögen. Mittels praxisbasierter, transdisziplinärer Begleitforschung soll die Qualität der kulturellen und künstlerischen Bildung untersucht und Ansätze zur Optimierung dieser Qualität ausgearbeitet werden (vgl. BKJ 2016, S. 20).

Die vorliegende Fokuspublikation will als verbindendes Referenzdokument im Sinne der Kulturbotschaft des BAK den Dialog zwischen Fachkräften des Frühbereichs und Kunst- und Kulturvermittelnden sowie Kunstschaffenden anregen. Dazu werden relevante Aspekte gelingender Kreativitätsförderung durch Ästhetische Bildung und Kulturelle Teilhabe für Kinder von null bis vier Jahren und ihre Familien erörtert. Konventionen, wie sie in der Schweiz noch vielfach anzutreffen sind, werden kritisch beleuchtet. Es sollen Reflexionsprozesse ausgelöst und Handlungsfelder aufgezeigt werden, die im allgemeinen Diskurs um eine ganzheitliche Bildung und gesellschaftliche Integration von jungen Kindern zu berücksichtigen sind. Somit sollen in der Schweiz neue und wegweisende Pionierprojekte entstehen und beforscht werden, um schliesslich Ästhetische Bildung und Kulturelle Teilhabe als selbstverständlichen Baustein qualitativ guter frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung in der Praxis zu implementieren.

Der *Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz* führt bereits deutlich aus, was Kinder im Vorschulalter aus frühpädagogischer Sicht brauchen, damit sie ihren angeborenen Forscherdrang und ihre Experimentierfreude sinnbildend und persönlichkeitsstärkend leben können. Was es braucht, damit Kreativität nicht nur als Floskel in pädagogischen Konzepten und betrieblichen Leitsätzen steht, sondern tatsächlich auch als pädagogische Grundhaltung im Alltag gelebt werden kann, wird in dieser Fokuspublikation beleuchtet. Die zentralen Begriffe *Kreativität*, *Ästhetische Bildung* und *Kulturelle Teilhabe* werden nach einer Einstimmung im ersten Teil genauer erörtert und deren pädagogischen Dimensionen zueinander in Beziehung gesetzt. Im zweiten Teil werden daraus für die pädagogische Praxis wichtige Bausteine abgeleitet und im dritten Teil schliesslich Handlungs- und Entwicklungsfelder definiert, die es zur praktischen Umsetzung in der Schweiz braucht.

Inhaltsverzeichnis

9 Einstimmung: Kinder sind von Grund auf kreativ und künstlerisch aktiv

10 Kleinkind & Kunst: ein Kinderspiel!

13 Begrifflichkeiten und ihre pädagogischen Dimensionen in der frühen Kindheit

14 Kreativität

21 Ästhetische Bildung: Förderung der sinnlichen Wahrnehmungsfähigkeit

26 Kulturelle Teilhabe

31 Bausteine einer gelingenden Kreativitätsförderung durch Ästhetische Bildung & Kulturelle Teilhabe

34 Baustein 1: Prozess versus Produkt

38 Baustein 2: Zeit und Freiraum als Grundvoraussetzung für ästhetisch-kreative Prozesse

42 Baustein 3: Vom Eindruck zum Ausdruck: Impulsgeber für ästhetisch-kreative Prozesse

46 Baustein 4: Vom Vorleben übers Mitmachen zum Machenlassen

50 Baustein 5: Wertschätzen heisst Anteil nehmen und würdigen

54 Baustein 6: Kulturelle Teilhabe bedeutet Community Education

59 Umsetzung der Bausteine: Handlungs- und Entwicklungsfelder in der Schweiz

61 Handlungs- & Entwicklungsfeld #1 «Expressionsfreiheit – von Anfang an!»

63 Handlungs- & Entwicklungsfeld #2 «Freiräume & Community Education»

64 Handlungs- & Entwicklungsfeld #3 «Ko-konstruktive Partnerschaften vs. Angebot und Nachfrage»

65 Handlungs- & Entwicklungsfeld #4 «Kinderrechte in Leistungsverträgen von Kulturinstitutionen verankern und Qualität entwickeln»

66 Handlungs- & Entwicklungsfeld #5 «Qualität sichtbar machen und honorieren»

67 Zum Schluss, oder besser: zum Weiterdenken, Neuanfangen und Dranbleiben

71 Weiterführende Hinweise

71 Literaturverzeichnis

74 Impressum

Einstimmung: Kinder sind von Grund auf kreativ und künstlerisch aktiv

«Bevor Kinder sprechen können, singen und summen sie Melodien. Kleinkinder drücken sich durch Malen sowie durch andere kreative Mittel aus. Sie interessieren sich für künstlerische und technische Darstellungen.» Wustmann Seiler/Simoni 2016, S. 40

Spuren zu hinterlassen und sich sinnlich-emotional auszudrücken sind Urbedürfnisse des Menschen. Dies zeigt sich bereits bei Babys deutlich. Sobald ein Kind greifen kann, nimmt es sich alles, was es zu fassen kriegt. Es experimentiert damit und erforscht seine unmittelbare Lebenswelt mit all seinen Sinnen: Es erzeugt Töne durch Klopfen oder Fallenlassen von Gegenständen und untersucht Geräusche von Materialien und deren Beschaffenheit. Es ist fasziniert von seinen Schmierspuren und deren Konsistenz, wenn es seinen auf den Boden geflossenen Speichel oder den auf den Tisch getropften Brei verwischt. Später kritzelt, zeichnet, malt und gestaltet es. Es baut, ordnet und sortiert Dinge, die es in seinem Umfeld findet. Im Rollenspiel ahmt es sein Lebensumfeld nach. Kleine Kinder singen und tanzen, noch bevor sie überhaupt sprechen können. Durch spontane oder angeregte Funktionslust verändert ein Kind sein spielerisches Tun und reizt seine Handlungsweisen im Umgang mit allem, was ihm sein Umfeld bietet, immer wieder aufs Neue aus.

Kleinkind & Kunst: ein Kinderspiel!

Den Umgang mit Materialien, Werkzeugen und Gegenständen auszureizen, Dinge zweckentfremdet zu nutzen, sich immer wieder auf neue Art einer Sache zu widmen und deren Grenzen auszuloten sind künstlerische Strategien und Fähigkeiten, wie sie Kreative und Kunstschafter gekonnt anwenden. Der kleinkindliche Habitus⁵, sich die Welt leibsinlich anzueignen, kann in seinem unbändigen Forschungsdrang und seiner vielfältigen Experimentierlust deshalb im Kern als ur-künstlerisch und als höchst kreativ bezeichnet werden. Künstlerische Aktivitäten sind für Kinder besonders faszinierend und aufschlussreich, weil ihr Handeln unmittelbar sicht-, hör- und spürbar und vor allem auch emotional nachvollziehbar wird. Nicht nur für sie selber, sondern ebenso für ihr Umfeld. Sie sind ein wichtiges Ausdrucksmittel des Kindes, sich seinen Mitmenschen mitzuteilen und mit ihnen und der Welt in einen Dialog zu treten – lange bevor sie mittels Sprache kommunizieren können.

«Kreativität und Freude am Gestalten müssen wir Kindern nicht «beibringen» – wir können sie ihnen allenfalls austreiben.»

Heyl/Schäfer 2016, S. 178

Kleinkindliches Spiel und künstlerische Betätigung sind nicht voneinander zu trennen: Sie könnten sogar als symbiotisches Duo frühkindlicher kreativer Lernstrategien bezeichnet werden, die Welt mit allen Sinnen zu be-greifen.

Die Frage ist also nicht, ob Kleinkind und Kunst geht. Entscheidend ist, ob das Umfeld, in dem ein Kind aufwächst, sein schöpferisch-kreatives Tätigsein zulässt, ermöglicht oder bestenfalls fördert. Es kommt somit auf die Rahmenbedingungen an, die ästhetische Erfahrungen und Kulturelle Teilhabe begünstigen, behindern oder gar verunmöglichen.

Kinder brauchen kreative Erwachsene

Die grössten Herausforderungen, die sich in der Praxis der frühkindlichen Kreativitätsförderung zeigen, stehen in Zusammenhang mit der Haltung von uns Erwachsenen und den hiesigen gesellschaftlichen Konventionen: Wir Erwachsenen stehen nicht selten unserer eigenen Kreativität im Wege und hemmen dadurch meist unbewusst die Entfaltung der kindlichen Kreativität durch unsere ...

- ... Wertvorstellungen, starren Regeln und engen Konzepte,
- ... Unsicherheiten, Ängste und Ungeduld,
- ... vergessene Sinnlichkeit und Kopflastigkeit,
- ... Überlastung, Überforderung und unseren Stress.

Hand aufs Herz: Wann haben Sie sich zuletzt mit (kindlicher) Neugierde auf etwas Unbekanntes eingelassen, ohne konkrete Zielvorstellungen und Ergebnisabsichten, einfach so, aus purer Sinnes- und Experimentierlust? Wann haben Sie letztmals kritisch hinterfragt, ob das, was Sie seit jeher auf eine bestimmte Art machen, tatsächlich der einzige und «richtige» Weg ist, etwas anzugehen? Erinnern Sie sich an die Glücksgefühle, wenn Sie etwas neu entdeckt oder selbst geschaffen haben?

Loris Malaguzzi, der Begründer der Reggio-Pädagogik, beschreibt in seinem Gedicht *Die hundert Sprachen des Kindes*, das Kind habe 100 Sprachen, 100 Hände, 100 Weisen zu denken, zu spielen und zu sprechen, zu hören, zu staunen, zu lieben, zu singen, 100 Welten zu entdecken, zu erfinden und zu träumen. Schule und Kultur würden ihm aber den Geist vom Leibe trennen und ihm 99 Sprachen rauben. Fragt man Jugendliche oder Erwachsene in der Schweiz, wer sich selbst als kreativ einschätzt, bestätigt sich die Aussage von Malaguzzi nicht selten. Als Begründung, weshalb sich Erwachsene Kreativität eher zögerlich zuschreiben, wird immer wieder genannt, sie hätten dies durch mässige oder schlechte Benotung ihrer gestalterischen Ergebnisse im Verlaufe ihrer schulischen Laufbahn quasi bestätigt bekommen. Schon die Erfahrungen als kleines Kind, den Konventionen von «richtig» und «falsch», «schön» oder «nicht schön» nicht zu genügen, hat bei vielen zum negativen Selbstbild geführt, nicht kreativ oder «unbegabt» zu sein. Dabei hat Kreativität nichts mit angeborener Begabung zu tun: Kreativität ist lernbar und kann gefördert – oder eben auch verkümmern oder gar gehemmt werden. Wie aber können wir Erwachsenen diesen so zentralen Bildungsauftrag der Kreativitätsförderung leisten, wenn unser eigenes Selbstbild negativ belastet ist oder

wir selber nur über wenige schöpferische Erfahrungen und entsprechende Fachkenntnisse verfügen? Wie sollen wir überhaupt prozessorientiert Kreativität fördern, wenn in unserer Leistungsgesellschaft der Fokus auf ansehnlichen und repräsentativen Produkten liegt? Da stellt sich die kritische Frage: repräsentativ für wen? Repräsentieren bspw. die konventionellen Bastelobjekte tatsächlich die kreativen und individuellen Eigenleistungen der Kinder? Oder spiegeln sie nicht vielmehr die Vorstellungen der Erwachsenen wieder und sind Resultat von vorgängig definierten Ergebnissen?

Werden die Bedürfnisse und die individuellen Eigenheiten der Kinder in gestalterischen Aktivitäten berücksichtigt, entstehen keine fast identischen, kaum voneinander unterscheidbaren Objekte in einer Kindergruppe. Die tatsächlich von Kindern hervorgebrachten kreativen Äusserungen müssen nicht mit Namen angeschrieben werden – die Kinder erkennen sie selber wieder. Sind sie bereits der Sprache mächtig, wissen Kinder viel darüber zu erzählen, wie und warum etwas so aussieht, wie es ist: Wie es dazu gekommen ist, dass aus Gelb und Blau plötzlich Grün wurde; dass die wilden Kritzel die Flugbahnen der Stubenfliege zeigen, die eben am Fenster rauf und runter gesurrt ist; warum der Hase nur drei Beine hat und weshalb er unbedingt noch ein Laserschwert braucht. Babys und jüngere Kinder, die noch nicht sprechen, haben noch gar nicht die Intention, etwas Bestimmtes herzustellen. Sie befinden sich noch vollends in der basalen und haptischen Auseinandersetzung mit sich und allem, was sich ihnen bietet. Die Aufgabe der Erwachsenen für diese Kinder besteht darin, ihnen möglichst vielfältige, sinnliche Materialien anzubieten, mit denen sie lustvoll experimentieren, die sie verändern und mit denen sie Spuren hinterlassen können als Zeichen ihrer Selbstwirksamkeit. Das Ergebnis werden keine eindeutigen Objekte sein, sondern ihr Tun als sicht- und nachvollziehbares Wirken übrigbleiben: ein Haufen zerrissener Papierschnipsel vielleicht, die in der Küche verteilten Pfannen und Deckel, ihr mit Lehm oder Farben beschmierter Körper oder einfach ganz viele mit Steinen befüllte Gefässe, je nach Alter und Interessen des Kindes vielleicht sogar sortiert nach Farbe, Form oder Beschaffenheit.

Die Kunst frühpädagogischer Bildung, Betreuung und Erziehung besteht demnach darin, den ur-künstlerischen, schöpferischen Habitus kleinkindlicher Kreativität zu nähren und zu stärken. Dies erfordert von uns Erwachsenen, gewohnte Strategien, etablierte Konzepte und liebgewonnene Routine mindestens zu hinterfragen und allenfalls sich davon zu verabschieden, um zusammen mit dem Kind jeden Tag neue

Wege zu entdecken und lustvoll mit ihm die Welt zu erforschen. Der gleichzeitig pädagogische und künstlerische Leitsatz «Die Welt mit Kinderaugen sehen» verlangt von uns Erwachsenen ein enormes Mass an Flexibilität, Offenheit, Humor und Bereitschaft, Dinge anders anzugehen und anzusehen, als wir es uns gewohnt sind. Diesbezüglich sind wir Erwachsenen die Lernenden und die Kinder die Experten.

Kinder brauchen also Erwachsene, die mit ihnen über die vielen kleinen – auf den ersten Blick vielleicht unspektakulären – Dinge des täglichen Lebens staunen. Erwachsene, die sich auch die Hände schmutzig machen und sich die Welt mit allen Sinnen erschliessen, um so dem Kind auf Augenhöhe begegnen und mit ihm in einen ästhetisch-ko-konstruktiven Dialog der 100 Sprachen treten. Dies bringt auch der Orientierungsrahmen deutlich zum Ausdruck: «Frühkindliche Bildungsprozesse vollziehen sich im wechselseitigen Austausch des Kindes mit seiner sozialen Umwelt, im Dialog mit andern. Nur in der sozialen Interaktion, im Miteinander können sich Kinder ein mehrdimensionales und ganzheitliches Bild von der Welt machen. Kinder ko-konstruieren⁶ mit den Erwachsenen und andern Kindern Wissen und Bedeutung» (Wustmann Seiler/Simoni 2016, S. 30).

«Die kulturelle und künstlerische Bildung entwickelt die Sensibilität, die Kreativität, die Ausdrucks-, Gestaltungs- und Kommunikationsfähigkeit der Kinder. Sie befähigt sie, innovative und konstruktive Beziehungen zu ihrer Umwelt aufzubauen.» Manifest Arts&Education 2009, S. 2

⁵ lateinisch *habitus* = Gehabe; äussere Erscheinung; Haltung; Verhalten, persönliche Eigenschaft.

⁶ gemeinsam konstruieren.

Begrifflichkeiten und ihre pädagogischen Dimensionen in der frühen Kindheit

Bildungsansätze frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung

Im Folgenden wird aus drei unterschiedlichen Perspektiven entlang der Begrifflichkeiten **Kreativität**, **Ästhetische Bildung** sowie **Kulturelle Teilhabe** ausgeführt⁷, welche Aspekte eine ganzheitliche, sinnstiftende Bildung, Betreuung und Erziehung und die soziale, emotionale, kognitive, körperliche und psychische Entwicklung von Kindern auf dem Weg zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten unterstützen (vgl. Wustmann Seiler/Simoni 2016, S. 25).

Drei Begriffe aus drei unterschiedlichen Wissenschaften

Im Vergleich zum *reformpädagogischen Ansatz* der Ästhetischen Bildung, der auf Friedrich Schiller (1759–1805) zurückgeht, sind die *psychologisch orientierte Kreativitätsforschung* (1950er-Jahre) und der *partizipatorische Begriff der Kulturpädagogik* oder *Kulturelle Bildung* (1960er-Jahre) noch eher junge Wissenschaftsdisziplinen. Allen drei Disziplinen liegen unterschiedliche wissenschaftliche Motive und Erklärungsmuster zugrunde. Unter heutigen Gesichtspunkten frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung ist dies zwar nicht vordergründig, in der Art und Weise der Begründungsargumentation jedoch zu berücksichtigen, weil je nach Adressat z. B. pädagogisch, neurowissenschaftlich oder humanistisch argumentiert werden muss. Was alle drei Erklärungsstränge jedoch gemeinsam haben: Sie versuchen Lernstrategien, Formen der Weltaneignung und deren Bildungswirkung zu erklären und beleuchten diese anhand von Strukturelementen, Phasen- bzw. Prozessmodellen und Handlungsfeldern.

⁷ Die drei Begrifflichkeiten können in dieser Fokuspublikation weder vollumfänglich umrissen noch abschliessend kontextualisiert werden, das würde den gegebenen Rahmen sprengen. Aus diesem Grund werden immer wieder Originalzitate ausgewiesen, um eine weiterführende Vertiefung komplexer Sachverhalte zu erleichtern.

An dieser Stelle sei zudem auf die Wissensplattform Kulturelle Bildung Online der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) e. V. verwiesen, auf der sehr fundierte Informationen zu Grundlagen, Praxis, Forschung und zur aktuellen Debatte bezüglich Kulturelle Bildung zu finden sind: www.kubi-online.de [13.04.2017].

Kreativität

Kreativität ist ein beliebter und – gerade wenn es um die Bildung und Förderung von Kindern geht – wohl zu häufig unreflektiert verwendeter Begriff. Interessant ist, dass sich in unserer bildungsorientierten Kultur im schulischen Feld ebenso wie im Frühbereich Konventionen eines Kreativitätsverständnisses etabliert haben, die wenig mit der ursprünglichen Bezeichnung der heute vielseitig beforschten Fähigkeit zu tun haben. Es klingt immer gut, wenn irgendwo kreativ «drauf» steht oder einem Menschen diese Eigenschaft zugeschrieben wird, denn der Begriff ist in unserer westlichen Gesellschaft weitgehend positiv besetzt. Die Frage stellt sich jedoch, ob Kreativität tatsächlich auch «drin» steckt, wo sie «drauf» steht? Denn im Volksmund beschränkt sich der Kreativitätsbegriff nicht selten auf die Hervorbringung und Reproduktion normierter Darstellungs- und Ausdrucksformen. Ob diese eigenständig entwickelt und selbst «erfunden» sind oder lediglich ein möglichst originalgetreues Abbild von Bestehendem verkörpern, scheint im allgemeinen Verständnis von Kreativität kaum einen Unterschied zu machen. Was aber meint Kreativität ursprünglich? Und: Was zeichnet einen kreativen Menschen aus?

Kreativität ist die Fähigkeit, neu zu denken und dies in Taten umzusetzen

Der Begriff Kreativität entstammt dem lateinischen *creare*, was soviel wie «hervorbringen, schaffen, erschaffen, etwas neu schöpfen, etwas erfinden, etwas erzeugen und herstellen» meint (Brunner 2008, S. 5). Als weitere Bedeutungsfelder werden auch die Herleitungen von *vis* (innere Kraft) und *crescere* (passives Geschehenlassen und Warten können) herangezogen (ebd., S. 6). Kreativität als Schöpfung von etwas «Neuem» kann sowohl auf der *individuellen*, der *sozialen* als auch auf der *gesellschaftlichen* Ebene gelten (vgl. Braun 2007, 27f.). Wenn zum Beispiel ein Kind eigenständig experimentierend und vielleicht zufällig herausfindet, dass mit Steinen Spuren erzeugt werden

können und es Steine weiterführend als Zeichenmittel für eine Bodenzeichnung einsetzt, wendet es seine individuell gewonnene neue Erkenntnis kreativ an. In einer andern Situation wollen ein paar Kinder ihre Spielfiguren auf einer grossen Regenpfütze per Schiff übers Wasser fahren lassen. Da kein Spielzeugschiff vorhanden ist, müssen sie eine andere Lösung finden. Gemeinsam entwickelnd finden sie heraus, dass sich mit den herumliegenden Stecken und Grashalmen ein Floss zusammenbinden lässt. Ihre Erfindung ist in der sozialen Interaktion entstanden und für die ganze Gruppe neu und bedeutsam. Von Erfindung auf gesellschaftlicher Ebene wird gesprochen, wenn die Erfindung sozusagen als Weltneuheit gilt.

Nebst dem Kriterium Neuheit werden kreativen Hervorbringungen auch die Merkmale *Ungewöhnlichkeit*, *Originalität* und schliesslich *Brauchbarkeit* zugeschrieben (Gerr 2014, S. 38). Kreativität bezieht sich darum sowohl auf künstlerische Hervorbringungen als auch auf technische Erfindungen, wissenschaftliche Erkenntnisse und soziales Verhalten. Kreativität umfasst somit *schöpferische* bzw. *ästhetische*⁸ als auch *pragmatische*⁹ Dimensionen (Braun 2011, S. 23–27), wobei die Grenze zwischen zweckfreiem Denken (z.B. Kunst) und anwendungsorientiertem Denken fließend ist (vgl. Brunner 2008, S. 2). Sie beschränkt sich demnach auf keine spezifischen Bildungsbereiche. Kreativität ist auch keine besondere Begabung, die man hat oder nicht, sondern eine förderbare Lebensgestaltungs- und Problemlösungskompetenz (vgl. Braun 2011, S. 16), die bestimmte Rahmenbedingungen braucht, um sich entfalten zu können.

Frühkindliche Kreativität ist expressiv und absichtslos

Kreativität kann nach Carl Rogers¹⁰ nicht «erzwungen, gemacht oder manipuliert werden» (vgl. Brunner 2008, S. 7). Vielmehr braucht sie «psychische Sicherheit und Freiheit», womit Rogers nicht nur äussere Faktoren anspricht, sondern auch «innere Einstellungen, Haltungen und Fähigkeiten» (ebd.). Damit meint er «die *Offenheit* für Erfahrung, eine innere Instanz für *Bewertungen* (→ Seite 18, Verifikationsphase im kreativen Prozess) sowie die Fähigkeit, mit Elementen und Konzepten zu *spielen*» (ebd., S. 8). Laut Abraham Maslow¹¹ ist Kreativität «ein menschliches Wesensmerkmal und eine Grundhaltung, die zunächst zweckfrei existiert» (ebd., S. 9). Mit Blick auf das Kind kann Kreativität somit als ein urmenschlicher Habitus bezeichnet werden; der Mensch ist also von Geburt an kreativ: «Babys und Kleinkinder sind zunächst neugierig, spontan und originell, also in diesem

Sinne kreativ, weil sie viele Dinge erstmalig tun und nur über wenig eingeübte Strategien verfügen. Erst im Laufe der weiteren Entwicklung, meist als Folge äusserer Einflüsse (z.B. Kritik, Konformitätsdruck), werden manche Kinder unsicher und vorsichtig und versuchen zu «gefallen», indem sie die Erwartungen der Erwachsenen erfüllen und vorgegebene Lösungen annehmen» (Wilmes-Mielenhausen 2008, S. 9). Die hier angesprochene Problematik ist wohl damit zu begründen, dass die frühkindliche Kreativität nach entwicklungspsychologischen Voraussetzungen noch

«Und die Phantasie?

Sie ist die Mutter der Kreativität. Ohne sie gibt es keine Kreativität. Die Kreativität verwirklicht sie, setzt sie um, bringt sie in eine dauerhafte Form.» Seitz/Seitz 2012, S. 22

vollends zweckungebunden ist. Sie steht somit der nutzenorientierten Denkweise pragmatischer Kreativität von Erwachsenen entgegengesetzt gegenüber. Wird dem Kind die erwachsene Art und Weise der Weltzuwendung schon (zu) früh übergestülpt, wird das Kind seiner Selbstakzeptanz (Maslow) und seines Vertrauens in die eigene schöpferische Kreativität beraubt, weil in ihm die Basis für die von Rogers beschriebene «innere Einstellung und Haltung» gar nicht erst wachsen und reifen kann. Kreativitätsförderung von Anfang an bedeutet also in erster Linie, dem Kind sein vorerst noch absichtsloses Handeln – das heisst seine expressive Kreativität – zuzugestehen und diese als wichtige und grundlegende Voraussetzung für seine weitere kreative Entfaltung zu würdigen.

Formen und Entwicklungsstufen von Kreativität

Ein Kind sollte möglichst in allen Lebensbereichen immer wieder die Chance erhalten, aufgrund seiner eigenen (Vor-)Erfahrungen und den daraus gewonnenen Erkenntnissen zu eigenständigen – also kreativen – Lösungen der ihm begegnenden Herausforderungen zu finden. So kann sein Grundvertrauen in seine Fähigkeiten und sein Selbstbewusstsein gestärkt werden. Ermutigt durch seine selbstwirksamen Erfolgserlebnisse wird es sich entsprechend seinen inneren Persönlichkeitsmerkmalen¹² und den gegebenen äusseren Umständen immer anspruchsvolleren Anforderungen zuwenden und

seine sich erweiternden Kompetenzen mit grosser Selbstverständlichkeit transdisziplinär anwenden. Kreative Formen und die daraus resultierenden Hervorbringungen und Ergebnisse können in fünf Ebenen bzw. Entwicklungsstufen unterschieden werden (Taylor 1959; vgl. Braun 2011, S. 24f; Gerr 2014, S. 37):

Expressive Kreativität

Diese Ebene meint ein durch Spontaneität und innere Begeisterung zufällig entstandenes Ergebnis oder einen freien künstlerischen Ausdruck. Sie gilt als die elementarste Form von Kreativität.

Produktive Kreativität

Mittels vorhandener Fähigkeiten und Fertigkeiten oder bekannter Verfahren wird etwas neu erfunden bzw. erschaffen und damit Empfindungen und Fantasien gestaltet. Spontaneität wird durch Erfahrungswissen und Material eingeschränkt, weil sich das Handeln an der Realität orientiert.

Erfinderische Kreativität

Das eigene Vorwissen wird für neue, bisher ungewohnte Beziehungen operativ angewendet. Die neuen Entdeckungen und Erfindungen sind noch keine neuen Ideen, sondern ein flexibles Anwenden bekannter Strukturen in neuen Kontexten und das Herstellen neuer Beziehungen.

Erneuernde (innovative) Kreativität

Diese Ebene erfordert ein grundsätzliches Verständnis für einen Problembereich. Die Ergebnisse messen sich nicht mehr nur an der individuellen Erfahrungswelt, sondern sind von sozialer bzw. kultureller Bedeutung.

Emergente Kreativität

Hier wird das vorhandene Wissen völlig umstrukturiert, indem aufgrund neuer Erfahrungen und Erkenntnisse bisherige Strategien verändert werden. Diese Form von Kreativität kann in ihrer Höchstform zu Ergebnisleistungen führen, die von gesellschaftlicher Relevanz sind.

Bereits Babys sind expressiv kreativ tätig, indem sie sich spontan und zunächst noch mit wenig kontrollierten Bewegungen den Dingen in ihrem unmittelbar greifbaren Umfeld widmen (z.B. frühe Schmier Spuren) und sich dabei oft emotional mitteilen (z.B. stimmliche Lautäusserungen). Sobald ein Kind sitzen kann und seine Hände somit vom Abstützen des Körpers befreit sind, eröffnen sich ihm unendlich viele neue Handlungsdimensionen. Durch die sich stetig steigende Mobilität kann es sein Handlungs- und Erfahrungswissen laufend in neuen Kontexten anwenden und erweitern, das heisst es wird zunehmend auch produktiv und erfinderisch aktiv. Durch sein wachsendes Handlungs- und Erfahrungswissen und seine sozialen Interaktionen in einem anregungsreichen

8 Bildnerisches Gestalten, Musik, Theater und Darstellung, Sprache und Literalität, Mediengestaltung, Expressivität.

9 Innovative Problemlösung, Erfindungen, Ideenproduktion, divergentes Denken, Exploration, Alltagslösungen.

10 Carl Rogers (1902–1987), US-amerikanischer Psychologe.

11 Abraham Maslow (1908–1970), US-amerikanischer Psychologe und Mitbegründer der Humanistischen Psychologie.

12 Nach Maslow sind dies Spontaneität, Mut, Kühnheit, Integration und Selbstakzeptanz (Brunner 2008, S. 9).

Umfeld wird es nach und nach auch innovative und emergente Formen von Kreativität entwickeln.

Nebst der kreativen *Person*¹³ braucht es folglich ein kreatives *Umfeld*¹⁴, das kreative *Prozesse*¹⁵ (→ Seite 17) begünstigt, damit es zu einem kreativen *Produkt*¹⁶ kommen kann (Rhodes 1961¹⁷). Die Sozialwissenschaftlerin, Kreativitäts- und Bildungsforscherin Daniela Braun beschreibt Kreativität als systematisches

«Wer seine Kreativität optimal entwickeln möchte, muss im Prinzip alles (!) kritisch in Frage stellen können.» Guntern 1994, S. 46

und auf Inspiration beruhendes Findungsverhalten, das in sämtlichen Lebensbereichen von Bedeutung ist und Zufälligkeiten miteinbezieht: «Das Individuum muss das jeweils für eine neue Herausforderung angemessene Problemlösungsverfahren stets neu selbst erfinden und konstruieren. Offenheit, Neugier und eine suchende Haltung gehen dem Findungsvorgang sowohl auf kognitiver als auch auf sozialer und emotionaler Ebene voraus. Das Findungsverhalten führt zu eigenständigen und originellen, also ursprünglichen Ergebnissen» (Braun 2011, S. 17). So gesehen hat das etablierte Gestalten bzw. Basteln nach Vorlagen oder Prototypen, das allgemein als «kreativ sein» betitelt wird, effektiv wenig mit Kreativität oder kreativem Denken und Handeln zu tun. Dies weil dabei in der Regel nichts Eigenständiges entwickelt, sondern meist etwas bereits Bestehendes kopiert oder imitiert wird. Ebenso wenig wie bspw. beim Aufwärmen einer Fertiggpizza das Ziel kochen zu lernen ist, kann beim

Gestalten nach Vorlagen das Ziel die Förderung von Kreativität sein. Bestenfalls kann ein Individuum sich anhand imitierter Techniken oder Verfahren Strategien und Methoden aneignen, die es später für eigene Lösungswege kreativ – also neu gedacht – anwenden kann. Schlimmstenfalls entwickelt sich durch stetige unreflektierte Reproduktion statt einem suchenden Findungs- ein adaptives Lösungsverhalten, das nicht ohne Vorbilder, Rezepte, Anleitungen und übernommene Standards auskommt. Wer nur die Fertiggpizza kennt, gibt sich womöglich damit zufrieden. Wer weiss, wie viel besser eine selbst kreierte Pizza schmeckt und wie lustvoll es sein kann, eine solche nach eigenem Gutdünken zu verfeinern, nimmt sich eher die Zeit und Mühe zur eigenen Zubereitung – in Vorfreude darauf, sie anschliessend mit Genuss zu verspeisen. Überhaupt spielt der «Genuss» im schöpferischen Tätigsein eine zentrale Rolle – dies offenbart sich im absichtslosen Tun und Spiel kleiner Kinder deutlich.

Kreativität ist mehr als ein Gedankenblitz: Sechs Phasen des kreativen Prozesses

Es gibt mittlerweile etliche Modelle, die kreative Prozesse – diese können wohlgeordnet Minuten, Stunden, Tage, Wochen, Monate, Jahre, oder sogar ein ganzes Leben dauern – zu erklären versuchen. Solche Modelle sind für die pädagogische Arbeit einerseits hilfreich, denn sie helfen, kreatives Denken und Handeln von Kindern besser beobachten und verstehen zu können. Andererseits darf nicht vergessen werden, dass ein Modell immer eine starke Vereinfachung sehr komplexer Vorgänge und Sachverhalte ist.

Ein Phasenmodell, das Kreativität als Teil eines Systems von Individuum, Fachgebiet und anerkannter Umwelt betrachtet, ist das des Psychologen Mihály Csikszentmihalyi (1996). Das Modell beschreibt Phasen, wie sie innerhalb kreativer Prozesse bewusst oder unbewusst in unterschiedlichen Reihen- und Zeitabfolgen immer wieder durchlaufen werden. Dieses ist aber keineswegs als «Fahrplan» zu verstehen. Zudem kann vorweg genommen werden, dass kreative Prozesse nicht irgendwann bei Punkt Null anfangen und sich dann einfach nahtlos abspielen und mit einem klar determinierbaren Abschluss enden, sondern fließend ineinander übergehen und sich teilweise auch überschneiden (vgl. Schuh/Werder 2007). Kreative Prozesse können des Weiteren sowohl organisiert, d.h. mit einem Zielbewusstsein und einer gewissen Systematik, als auch inspiriert motiviert sein, wobei Zufallselemente und Unbeabsichtigtes bewusst aufgegriffen werden (vgl. Braun 1999). Nachfolgend werden sechs Prozessphasen aufgelistet und stichwortartig wichtige Phasenmerkmale skizziert, die nicht als Reihenabfolge, sondern als Und/oder-Varianten zu verstehen sind (vgl. Schuh/Werder 2007). Diese können mit den Strukturmerkmalen ästhetischer

Erfahrungen («Überraschungsmomente», «Genuss» und «schöpferischer Ausdruck» → Seite 22) zusammengefasst werden:

Vorbereitungszeit: Zeit des Suchens und Sammelns

- > Etwas Widerständiges, Ungewohntes, Neuartiges oder Irritierendes weckt unser Interesse und macht uns neugierig.
- > Wir stehen vor einer Herausforderung, einer Fragestellung oder einem Problem, für das es eine Antwort oder eine Lösung zu finden gibt.
- > Wir suchen und sammeln bewusst oder unbewusst Informationen, sind wachsam und «auf Empfang». Das kann als sehr lust- und genussvoll erlebt werden.
- > Im Übergang zur nächsten Phase kann das gesammelte «Material» aber auch zur Last werden. Ein Gefühl von «wenn man vor lauter Bäumen den Wald nicht mehr sieht» stellt sich vielleicht ein. Die Freude am Entdeckten weicht Verunsicherung und Verwirrung, die sogar als erdrückend empfunden werden kann.

In Bezug auf kleine Kinder ist es ratsam, die Menge an Impulsen und Reizen vorerst zu dosieren. Der Sinnlichkeitsgrad der angebotenen Materialien und Tätigkeiten sollte massgebend sein, nicht die Quantität an Stimuli. Ein Leitsatz kann sein: weniger ist mehr, d.h. von etwas Bestimmtem umso grössere Mengen (z.B. grosse Auswahl an Tüchern zum Hüttenbauen, 20 kg Ton statt nur ein Klümpchen Knetpaste, viele unterschiedliche Rasseln statt ein ganzes Orff-Instrumentarium etc.).

Inkubations- oder Reifungsphase: Zeit des Grübelns, Ordnen und Sortierens

- > Diese Phase kann als Zeit des Stillstands erlebt werden, die sich anfühlt, als würde sich nichts bewegen. Vielleicht stellt sich eine Art «Völlegefühl» ein, das Einverleibte muss erst mal «verdaut», d.h. innerlich geordnet und sortiert werden. Es ist wie ein Herumtapsen im Nebel, alles ist noch diffus, die Batterien fühlen sich leer an. Gereiztheit, Müdigkeit, Unruhe und sonstige Verstimmungen können sich einstellen.
- > Es kann sich aber auch anfühlen wie ein «Schwanger-Gehen», in dem das gesammelte Material «ausgebrütet» wird. Das noch unübersichtliche und ungeordnete «Sammelgut» wird bewusst oder unbewusst ge- und behütet.
- > Manchmal wird auch einfach alles für eine Weile links liegen gelassen, und sich ganz anderem zugewendet. Abstand zu nehmen ist hier die bewusste oder intuitive Devise.
- > Ein Ordnen und Sortieren des gesammelten Materials oder der sinnlichen Eindrücke kann somit beabsichtigt oder unbewusst geschehen, wobei es wohl meist eine Mischung aus beidem ist.

Nicht selten zeigen Kinder ihre «gesammelten Eindrücke» nicht als unmittelbare oder zeitnahe Reaktion auf einen Impuls. Sie müssen erst verdauen und verinnerlichen, was ihnen begegnet ist. Das kann heissen, dass sie zwar vielleicht neugierig und interessiert eine Situation beobachtet oder etwas gelauscht haben, sich dann aber abwenden und sich ganz anderen Aktivitäten widmen. Das mag von aussen so aussehen, als würde sie das nicht (mehr) interessieren – was aber keinesfalls der Fall sein muss. Vielleicht brauchen sie einfach erst mal Zeit zur Inkubation, also zur unbewussten Weiterverarbeitung. Umso erfreulicher und verblüffender kann es dann aber sein, wenn ein Kind manchmal erst sehr viel später in einer ganz andern Situation plötzlich ein Verhalten oder ein Interesse an etwas zeigt, das auf zurückliegende Impulse zurückzuführen ist.

Moment der Erkenntnis, Einsicht oder Aha-Erlebnis: Heureka

- > Die zündende Idee, die klare Vision, das berühmte «ich hab's» oder der Erkenntnisblitz ist plötzlich da. Das kann sehr unverhofft kommen, quasi als «Blitzgeburt» an Ort und Stelle – unerwartet, auf eine Art zufällig, nebenbei, in einem völlig andern Kontext. Woher und aus welchen Tiefen unseres Unbewusstseins diese Eingebung plötzlich auftaucht, können wir nicht sagen. Sie ist einfach da.
- > Aufjubeln, Staunen, Beschwingtsein und eine enorme Energie zum Tätigwerden ist es für die einen, andere sind vielleicht einfach überwältigt und fühlen sich überrumpelt. Ungläubigkeit oder Fassungslosigkeit können mitschwingen, von der man sich erst erholen muss, bevor zur Tat geschritten wird.

Die Faszination für das Verhältnis von Ursache und Wirkung führt bei kleinen Kindern dazu, dass sie eine bestimmte Handlung immer und immer wieder, manchmal schier endlos wiederholen, so als würden sie ihr persönliches Heureka bis aufs Letzte auskosten wollen.

Ausarbeitung: Zeit der Arbeit und Flow-Erleben

- > In dieser Phase nimmt unsere Idee, Erkenntnis oder Vision endlich Form an und wird in die Tat umgesetzt. Die einzelnen Prozessschritte können sich innerhalb der Ausarbeitung immer wieder von neuem wiederholen.
- > In dieser Phase tauchen wir immer wieder ein in einen Zustand von Ich-Vergessenheit, die sich in fließender Energie des Tätigseins zeigt und in der wir alles um uns herum zu vergessen scheinen. Dieser Flow-Zustand wird als eine Art Schaffensrausch erlebt, der enorme Glücksgefühle hervorrufen kann.

13 Folgende Dimensionen werden mit Person gemeint: Persönlichkeit, Intellekt, Temperament, Konstitution, Eigenschaften, Gewohnheiten, Einstellungen, Selbstverständnis, Wertesystem, Abwehrmechanismen und Verhaltensweisen.

14 Diese meint die Beziehung zwischen Individuen und ihrer Umgebung bzw. die einflussnehmenden Umgebungsfaktoren.

15 Motivation, Wahrnehmung, Lernen, Denken und Kommunikation.

16 Wenn eine Idee sich in einer greifbaren Form äussert, sprechen wir von einem Produkt. Dieses kann in Form von Worten, Zeichnungen, Materialien und Darbietungen/Darstellungen zum Ausdruck kommen.

17 Die vier Erscheinungsformen von Kreativität nach Rhodes' 4P-Konzept (person, product, process, press [Umwelteinflüsse]) werden nach wie vor in der Kreativitätsforschung zur Erklärung der verschiedenen Beobachtungsebenen beigezogen (vgl. Bornemann 2011, S. 25). Die vier P erklären aber nicht, «wie Kreativität entstehen kann und auch nicht welche psychologischen oder sozialen Bedingungen dazu beitragen» (ebd.).

- > Dieser Flow ist aber ein leicht zu störender Zustand, der auch immer wieder von Selbstreflexion oder Selbstzweifel unterbrochen werden kann. Er ist wie ein gleichzeitiges Ein- und Auftauchen zwischen einem hohen Bewusstseinsgrad und einem traumartigen Zustand des Unbewussten.
- > Im Flow-Erleben ist man weder über- noch unterfordert.
- > Genauso wie man nie einen Schlafwandler wecken sollte, stört man keinesfalls einen Menschen im Flow-Zustand. Das kann im Extremfall bedeuten, dass jemand Tage- und Nächtelang nicht zu arbeiten aufhört.
- > Flow kann ansteckend wirken, d.h. ein Mensch im Flow kann bei andern bewirken, selber in einen Flow zu kommen.

Kinder im Flow zu beobachten ist etwas vom Faszinierendsten. Entgegen aller Thesen und Berechnungsmodelle, wie lange sich ein Kleinkind in einem bestimmten Alter angeblich konzentrieren kann, überraschen Kinder uns Erwachsene immer wieder mit einer unglaublichen Ausdauer und Hartnäckigkeit, wenn etwas sie in seinen Bann gezogen hat. Die Zeitspannen, die Kinder durch ästhetische Erfahrungen in einen Flow eintauchen lassen, übersteigen gängige Expertenmeinungen nicht selten um ein Vielfaches. Ein angebliches Konzentrationsproblem eines Kindes wäre wohl oftmals eher in der fragwürdigen Art des «Beschäftigungsprogramms» zu suchen. Statt Ritalin zu verschreiben täten wir gut daran, Kindern mehr Flow zu ermöglichen.

Verifikation: Überprüfen und Hinterfragen

- > In dieser Phase ist ein inneres Schwanken zwischen Grössenphantasien und Minderwertigkeitsgefühlen typisch. Man ist von seinen eigenen Leistungen überwältigt und hat gleichzeitig Hemmungen oder sogar grosse Angst vor der Reaktion anderer. Phantasien über Verlust oder Versagen können verhindern, dass das Erschaffene überhaupt jemandem gezeigt wird. Hält das Geleistete aber dem eigenen Vergleich mit der Domäne und den vermeintlichen Kriterien des Umfelds stand, werden Aussenstehende um Rat beigezogen oder um ihre Meinung gefragt.

Kinder können von ihren neuen Entdeckungen und Ursache-Wirkung-Effekten so überwältigt und hingerissen sein, dass sie ihr Umfeld daran teilhaben lassen wollen. Es ist von elementarer Bedeutung, dass ein Kind in solchen Momenten eine wertschätzende Anteilnahme erfährt und spürt, dass das, was es gerade herausgefunden oder erschaffen hat, von wichtiger Bedeutung ist und dass die Freude daran mit ihm geteilt wird. Erntet ein Kind jedoch wiederholt Gleichgültigkeit, Kritik oder gar abwertende Bemerkungen,

kann sein Selbstbewusstsein im Innersten erschüttert und nachhaltig negativ geprägt werden.

Zeit der Erholung: Loslassen und verdauen

- > Aus der Erkenntnis heraus, dass der psychische Prozess länger dauert als die eigentliche Zeit der Arbeit, ergänzen Schuh/Werder das Modell von Csikszentmihalyi durch eine sechste Phase, die Phase der Erholung (2007, S. 84–89). Wie dies geschieht, ist ganz individuell. Es gibt Menschen, die Ruhe oder Nichtstun brauchen, manche stürzen sich in ganz andere Tätigkeiten, wieder andere müssen aufräumen und ordnen.

In Bezug auf die pädagogische Arbeit mit kleinen Kindern sollte dieser Phase besondere Beachtung geschenkt werden. Dies erfordert entsprechend flexible Rahmenbedingungen, die den sehr unterschiedlichen Erholungsbedürfnissen von Kindern gerecht werden können. Während jüngere Kinder vielleicht eher Schlaf- oder Rückzugsbedürfnisse zur Erholung benötigen, sind einige besonders anlehnungsbedürftig, andere wiederum brauchen frische Luft und Platz für ausgelassenes Herumtoben.

Transdisziplinäre Erfahrungswelten statt gesonderte Bildungsbereiche

Es ist grundlegend wichtig, die kindliche Erfahrungswelt nicht in spezielle Bildungsbereiche wie Sprache, Natur- und Umwelt, Gestaltung, Musik und Mathematik usw. künstlich aufzuspalten, da das Kind in seiner emotional-leiblichen Weltaneignung noch gar nicht zwischen Fachdisziplinen unterscheiden kann (vgl. Dietrich/Krinninger/Schubert 2012, S. 76). Vor diesem Hintergrund sollten auch die Künste nicht in Sparten getrennt, oder gar – wie dies im schulischen Fächerkanon nach wie vor der Fall ist – hierarchisiert werden: auf der einen Seite die höher gewerteten Kunstformen Musik und bildende Kunst, daneben die nicht regulär in Lehrplänen integrierten und darum stark vernachlässigten künstlerischen Disziplinen wie Theater, Tanz, Film und Literarisches Schreiben (vgl. Rittelmeyer 2012, S. 10). Die Forderung, Erziehungs- und Bildungsprogramme zu entwickeln, in denen statt fachspezifisch besser ganzheitlich, lebensnah und kreativ experimentiert und geforscht – will heissen gelernt – werden kann, ist nicht neu, leider aber vielerorts immer noch nicht Realität. Kinder brauchen kreative Pädagoginnen mit künstlerischer Einstellung und der Fähigkeit, spontan, offen und neugierig zu sein: «Von diesem Moment an ist Kreativität nicht mehr nur Lernziel der Pädagogik, sondern ihr Bestandteil» (Seitz 1997, S. 14).

Wird in der pädagogischen Praxis vom Kind aus gedacht, wie es *der Orientierungsrahmen für frühkind-*

«Kreativitätsförderung ist kein neuer Trend, kein neues Programm mit «Heilsversprechungen», für die Arbeit mit Kindern wie all die Sprachförderprogramme oder Programme für mathematische Vorbildung, die auf dem Markt der Pädagogik wie Pilze aus dem Boden schießen. Sie ist vielmehr unverzichtbar, da sie den Kindern Problemlösungsstrategien für Schule, Beruf und Alltag an die Hand gibt, die sie auch dann anwenden können, wenn keine nachahmbaren Lösungen vorhanden sind und eigene Antworten auf die Herausforderungen des Lebens gefunden werden müssen.» Braun 2011, S. 104

liche Bildung, Betreuung und Erziehung formuliert, wird dies auch optisch auf einen Blick sichtbar. Es zeigt sich – meist schon von aussen – in der Art der Raumgestaltung, in der Art und Weise, wie Räume genutzt werden und an den gestalterischen Ergebnissen der Kinder, die vorhanden sind. Ein *Pedagogic Turn* (pädagogischer Paradigmenwechsel) offenbart sich augenscheinlich und macht sichtbar, ob das, was in pädagogischen Konzepten steht, in der Praxis auch tatsächlich gelebt wird.

Davon ausgehend, dass ein Kind «hundert Sprachen» hat (Malaguzzi), bedeutet Bildung im Sinne von Kreativitätsförderung also nicht unbefragte Reproduktion, sondern die Schaffung von Neuem bzw. Originalem (vgl. Ullrich/Brockenschnieder 2009, S. 35). Demzufolge kommt dem schöpferischen Ausdruck als Ergebnis von Wahrnehmung, Fantasie und später Vorstellung im kindlichen Bildungsprozess eine tragende Rolle zu (ebd., S. 37). Der kleinkindliche Ausdruck als Folge einer kreativen Auseinandersetzung und dem damit einhergehenden Lernergebnis kann in bildlicher, akustischer, gestischer und mimischer Form oder in einer beliebigen Kombination dieser Ausdrucksformen hör- und sichtbar werden. Mit Ergebnis ist somit nicht zwingend ein vollendetes Produkt gemeint, sondern vielmehr die Art und Weise, wie ein Kind mit seiner Um- und Mitwelt kommuniziert. Seine selbst erzeugten kreativen Äusserungen – bspw. (spielerische) Darstellungen, Bilder, Objekte, Bewegungen, Geräusche, Klanglandschaften und Verlautbarungen – resultieren aus einer Vielzahl sinnlicher Erfahrungen und kognitiver Erkenntnistätigkeiten, sie sind das Sichtbarwerden *ästhetischer Erfahrungen* (vgl. ebd., 82f.).

Kreativität ist die Kompetenz der Zukunft

Wir leben in einer wirtschaftsgläubigen und konsumorientierten Gesellschaft, in der uns medial nicht nur ständig vorgeführt wird, was aktuell gut, richtig, schön, gesund, erstrebenswert und angesagt ist und was es sich zu gönnen gilt, sondern auch, wie Mann und Frau sein sollte, um attraktiv und erfolgreich zu sein. Unreflektierter Konsum jeglicher Art kann als regelrechter Kreativitätskiller gesehen werden, denn: So lange man es sich leisten kann und alles immer und überall verfügbar ist, braucht man nicht (existentiell) kreativ zu sein. Das Sprichwort «Not macht erfinderisch» kommt nicht von ungefähr.

Wollen wir Kinder zu eigenständigen, selbst denkenden und handelnden Individuen erziehen, die fähig sind, kritische Fragen zu stellen und neue Antworten im Hier und Jetzt für die Herausforderungen von morgen zu finden, dann kommen wir nicht darum herum, Kinder in ihrer Kreativität tat-sächlich zu fördern. Im Zeitalter von Klimakatastrophen, schwindenden Ressourcen, Wirtschaftskrisen, Terrorismus und Bürgerkriegen mit grossen Fluchtbewegungen sind künftige Generationen gefragt, die fähig sind, neue Strategien zur Bewältigung dieser existenzbedrohenden Problematiken zu entwickeln. Wo Altbewährtes und Routineverhalten nicht mehr geht, braucht es neue Ideen und die Fähigkeit, diese umzusetzen. Der Schweizer Kreativitätsforscher und Systemwissenschaftler Gottlieb Guntern erkannte bereits in den 1990er-Jahren, dass es heutzutage nicht mehr ausreicht, «nur unser analytisch-rationales Denken zu benutzen, aus vergangener Erfahrung linear zu extrapolieren und Probleme (...) nach Schema F zu lösen. Wenn wir überleben und Erfolg haben wollen, müssen wir unsere Imagination, Vision und Intuition und damit unsere Kreativität aktivieren» (Guntern 1994, S. 7). Den kreativen Menschen beschreibt er als staunend und unvoreingenommen, der die Dinge auf sich einwirken lässt, damit herumspielt, sie betastet, daran herumbastelt und so seine senso-motorische Intelligenz einsetzt, um zu be-greifen und zu er-fassen (ebd., 34f.). Der Kreative sei «Amateur und Dilettant

zugleich», dem sein Tun «Freude, Spass, Begeisterung und emotionelle, sinnstiftende Erfüllung versprechen» (ebd., S. 35). Der deutsche Neurowissenschaftler Gerald Hüther¹⁸ bestätigt Gunters These in einem Vortrag, den er anlässlich einer Tagung zum Thema «Freude am Lernen – Freude am Leben» im österreichischen Feldbach im April 2017 gehalten hat¹⁹. Er beschreibt darin, dass das Wichtigste, was heutige Kinder als Erwachsene von morgen brauchen werden, sei die «Lernlust» und die «Freude am eigenen Entdecken». Denn das einzige, was wir heute wirklich wissen, sei, dass die sich rasant verändernde Welt unseres digitalen Zeitalters in zwanzig Jahren eine komplett andere sein werde als die, die wir heute kennen. So lange aber die Lust am gemeinsamen Gestalten dieser Welt erhalten bleibe, könne sich die Welt verändern, wie sie wolle: «Dann wird er [der junge Erwachsene] nicht überrannt von den Entwicklungen dieser Welt, dann bleibt er ein Gestalter – ein Gestalter dieser Entwicklungen²⁰».

Hinsichtlich frühpädagogischer Arbeit stellt sich nunmehr die dringende Frage, welche Rahmenbedingungen es Kindern erlauben, kreativ zu sein respektive zu bleiben. Es erstaunt daher nicht, dass sich heute nicht nur mehr die Intelligenzforschung und Psychologie vereinfacht gesagt mit Ursache und Wirkung von Kreativität befassen. Die Erforschung der kreativen Person, des kreativen Prozesses und des kreativen Produkts beschäftigt nebst der Neurowissen-

schaft²¹ auch die Entwicklungsneurobiologie²², die Bewegungs-Neurowissenschaft²³, die Pädagogik²⁴, die Soziologie²⁵ und die Philosophie²⁶. «Vielleicht ist es gar nicht so wichtig, ganz genau zu wissen, wo die Wurzeln [der Kreativität] liegen. Wichtig ist, dass man das keimende Interesse erkennt, dass man es fördert und günstige Voraussetzungen schafft, damit es sich zu einem kreativen Leben entwickeln kann» (Csikszentmihalyi 2015, S. 261).

18 Hüther interessiert sich vorwiegend für die frühen Erfahrungen im menschlichen Leben und deren Einfluss auf die Hirnentwicklung, wozu vor allem emotionale Reaktionen wie Angst und Stress gehören.

19 Der Vortrag kann unter www.akademiefuerpotentialentwicklung.org/aktuelles angehört werden [12.04.2017].

20 Die zitierten Aussagen beziehen sich auf den Zeitabschnitt 17:21 bis 18:15 des genannten Referats.

21 Aufbau und Wirkungsweise des Gehirns.

22 Erkenntnisgewinne über den Zusammenhang zwischen Nervensystem und Gehirn.

23 Einfluss körperlicher Bewegung auf die Denkleistungsfähigkeit.

24 Bildung und Erziehungsprozesse.

25 Zusammenleben zwischen Menschen und wechselseitige Beeinflussung.

26 Deutung und Verständnis der menschlichen Existenz.

Ästhetische Bildung: Förderung der sinnlichen Wahrnehmungsfähigkeit

Im Gegensatz zu *Kreativität* ist *Ästhetische Bildung* ein Ansatz, der in der Schweiz noch eher selten in frühpädagogischen Konzepten als Terminus anzutreffen ist, in Bezug auf Kreativitätsförderung aber unbedingt einen hohen Stellenwert erhalten sollte. Denn Ästhetische Bildung ist – ebenso wie Kreativitätsförderung – als Klammer sämtlicher Lebensfelder zu verstehen, die keine gesonderten Bildungsbereiche, keine bestimmte Methode und kein spezifisches pädagogisches Konzept meint. Ästhetische (Selbst-)Bildung ist eine elementare Form der Bewusstseinsklärung, eine individuelle Art der Weltzuwendung und persönlichen Auseinandersetzung damit. Sie soll als integrativer Bestandteil einer pädagogischen Grundhaltung frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung im Frühbereich gelten. Sie ist als Bindeglied ko-konstruktiver Beziehungsarbeit zu sehen und bildet eine gemeinsame Basis von Erwachsenen und Kindern.

Zu den Begriffen Ästhetik und Bildung

Im Allgemeinen und umgangssprachlich bezeichnet «ästhetisch» meist etwas harmonisch Schönes, Vollen, an dem wir uns erfreuen können. Ästhetische Bildung meint aber nicht etwa die Erziehung oder Wissenschaft des Schönen: Der Begriff der Ästhetik entstammt aus dem Altgriechischen *aisthesis* und wird meist mit «sinnliche Wahrnehmung», «sinnliche Erkenntnis» und «sinnliches Empfinden von Wirklichkeiten» übersetzt. Ästhetische Bildung bezeichnet vor diesem Hintergrund die Ausbildung bzw. Förderung der sinnlichen Wahrnehmungsfähigkeit.

Unter Bildung wird unter heutigem Verständnis nicht ein Anwenden bestimmter Verfahren oder didaktischer Methoden gemeint. Bilden im Sinne des aus dem Lateinischen stammenden *educere*²⁷, «geht davon aus, dass man einen anderen Menschen «hinausführen», ihn mit Kompetenz auf seinem Weg in die Welt und in eine eigenverantwortliche Lebensgestaltung «begleiten» (...), vielleicht auch «denken», nicht aber für bestimmte Zwecke und nach bestimmten Vorstellungen und unter Einsatz möglichst effizienter didaktischer Verfahren «formen», «ziehen» oder «bilden» kann» (Hüther 2013, S. 90f.). Vor diesem Hintergrund wird heutzutage auch im deutschen Sprachraum in der Kunstvermittlung von «Art Education» (Kunsterziehung als Teilgebiet der Kunstpädagogik) gesprochen.

27 herausführen, erziehen, herausziehen.

Ästhetische Erfahrungen bilden die Grundlage allen Lernens

Ein Kind lernt nicht fragmentiert, sondern ganzheitlich. «Da Kinder in ihren ersten Lebensjahren mehr als später jemals wieder aus dem lernen, was sie über ihre Sinne erfahren, dürfte Ästhetische Bildung einen wesentlichen Teil basaler kindlicher Bildung ausmachen» (Schäfer 2011, S. 117). Bereits im Bauch der Mutter nimmt ein Ungeborenes sich und sein Umfeld aktiv wahr: Es reagiert auf Stimmen, Geräusche und Musik wie auch auf Lichtreize und Vibrationen. Es «fühlt» emotional mit seiner Mutter mit und kommuniziert durch Bewegung und Strampeln schon vor der Geburt mit ihr. In den ersten Lebensmonaten beginnt ein Säugling, seinen Körper als etwas Eigenes, von der Mutter Getrenntes zu erleben. Die allmähliche Entwicklung einer Vorstellung seiner selbst als Individuum – die Entdeckung seines Ichs – ist ein Prozess, der das Kind die beiden ersten Lebensjahre voll beansprucht und schliesslich ein Leben lang begleitet. Dass darum der Förderung der sinnlichen Wahrnehmungsfähigkeit als grundlegende Basis frühkindlicher Bildung und Persönlichkeitsentwicklung immense Wichtigkeit zukommt, leuchtet ein. «Ästhetische Bildungsprozesse beginnen immer mit einer sinnlichen Empfindung, die in den Fokus der Aufmerksamkeit tritt und aus der heraus sich ein Spiel mit möglichen Bedeutungen entwickelt (...). Im Aufmerksamwerden auf eine sinnliche Erscheinung, eine Farbe, eine Form, einen Klang, eine Körperhaltung wird das Subjekt zugleich seiner eigenen Wahrnehmungstätigkeit gewahr» (Dietrich/Krinninger/Schubert 2012, S. 77). Wenn kleine Kinder sich mit staunender Neugier, lustvoller Begeisterung, höchster Konzentration und unglaublicher Ausdauer schöpferischem Tun hingeben, vergessen sie alles um sich herum: Im Wechselspiel sinnlicher Wahrnehmungen und Bedeutungskonstruktionen führt der Erkenntnisprozess in der Auseinandersetzung mit etwas Überraschendem oder Widerständigem zur Überwindung bekannter Handlungs- und Denkweisen (vgl. Heyl/Schäfer 2016, S. 5).

Wenn aus sinnlich-emotionalem Spiel Erkenntnis wird

Um den Begriff des Ästhetischen vollständig zu umreissen, ist *aisthesis* als eigene Form sinnlicher Erkenntnis der Welt und des Selbst zu verstehen: Über die physische Reizaufnahme und die Verarbeitung durch die Sinnesorgane in Verbindung mit dem

emotionalen und körperlichen Denken nimmt der Mensch sich selbst in der Schnittstelle zwischen seiner Innen- und Aussenwelt bewusst wahr. Im Prozess der Erkenntnisgewinnung ist das sinnlich-emotionale Erleben und Erfahren subjektiver Wirklichkeiten zentrale Voraussetzung. *Ästhetische Erfahrungen* definieren also nicht einfache Sinneseindrücke wie sehen, hören, riechen, schmecken und tasten, sondern ein individuelles, intensives Wahrnehmen, Empfinden und Erleben einer bestimmten Situation oder eines aussergewöhnlichen Moments. Das pädagogische Modell von Kopf-Herz-Hand ist keineswegs neu, es wurde u.a. bereits durch Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) geprägt. Nur: wenn wir kleine Kinder in ihrem Tun beobachten, merken wir sehr rasch, dass die Reihenfolge eigentlich eine andere ist, nämlich:

«Die Bildung durch ästhetische Erfahrungen ist keineswegs etwas, was der kindlichen Entwicklung ergänzend hinzugefügt oder aber weggelassen werden könnte. Vielmehr ist sie die Grundbedingung dafür, dass das Kind seine Welt aus eigener Erfahrung deuten kann.»

bkj 2016, S. 5

«über die Hand durch das Herz zum Kopf» (Braun 2011, S. 47). *Erleben, Erfahren* und *Erkennen* sind die drei zentralen Elemente im Erkenntnisprozess. Ästhetische Erfahrungen lassen sich aber weder rezepthaft anleiten noch instruieren. Vielmehr bedingen sie Offenheit unter inspirierenden Rahmenbedingungen, die eine spielerische, sinnlich-emotionale Auseinandersetzung eines Individuums mit seinem lokalen, materiellen, sozialen und kulturellen Umfeld zulässt. «In unterschiedlichen Formen des Spiels finden sich verschiedene ästhetische Herangehensweisen: Im Funktionsspiel wird sinnlich wahrgenommen, ertastet, gerochen, geschmeckt, im Explorationspiel wird erkundet und ausprobiert, im Symbolspiel werden Dinge als Zeichen für etwas begriffen, im Phantasiespiel wird erfunden, im Rollenspiel sich verwandelt, im Rezeptionsspiel werden innere Bilder und Phantasien aktiviert, im Konstruktionspiel wird gebaut und geschaffen. Diese Spielprinzipien sind zugleich künstlerische Methoden» (bkj 2016, S. 7). Eine kreativitätsorientierte Ästhetische Bildung kann in diesem Sinne gar nicht auf das fokussieren, was ein Kind lernen sollte, sondern geht auf die Gunst des Moments ein, die sich gerade bietet (vgl. Heyl/Schäfer 2016, S. 178).

Strukturmomente ästhetischer Erfahrungen

Ästhetischen Erfahrungen liegen *Überraschungsmomente* zugrunde. Ungewohntes, Unerwartetes oder Widerständiges weckt unsere Neugier, zieht uns in seinen Bann und motiviert uns, uns eingehend mit einem Ding, einer Sache oder einem Phänomen auseinanderzusetzen (vgl. Peez 2013, S. 146). Ist unserer Neugierde also erst einmal geweckt, sind wir bereit, uns weiter staunend auf etwas einzulassen, wobei der *Genuss* eine wichtige Rolle spielt. «In diesem Sinne umfasst ästhetische Erfahrung einen komplexen Spannungsbogen, der von der Überraschung über die genussvolle Identifikation, die Einsicht einer spielerischen Distanz zur Wirklichkeit, bis hin zur Erkenntnis des Neuen reicht» (ebd., S. 147). Wir vergessen alles um uns herum. Wir sind weder über noch unterfordert, eine Handlung geht fließend in eine andere über. Diesen Zustand kennen wir auch unter dem Begriff «Flow-Erleben» (Csikszentmihalyi 1975). Entfallen diese Überraschungs- und Genussmomente, lassen wir uns womöglich nicht länger auf eine Sache ein, weil sie uns vielleicht langweilt. Kleine Kinder sind noch nicht so sozialisiert, dass sie aus lauter Anstand trotzdem weitermachen, wie wir Erwachsenen dies vielleicht tun würden. Entzieht sich etwas ihrem unmittelbaren Interesse oder Bedürfnis, zeigen sie dies unverblümt. Sie wenden sich ab, laufen davon oder beginnen zu weinen.

Der dritte wichtige Strukturmoment ästhetischer Erfahrungen ist der *Ausdruck im kulturellen Kontext*. Durch die sinnliche Auseinandersetzung mit einer Sache entsteht etwas, das vorher nicht zwingend absehbar war. Es kann also nicht eindeutig von einem Ergebnisprodukt gesprochen werden, sondern von «Ausdrucksformen» einer ästhetischen Handlung, die zwar individuell, aber immer «kulturell geprägt» und in «soziale Kontexte eingebettet» ist, da sie immer in der Auseinandersetzung mit der Welt entstanden ist (vgl. Peez 2013, S. 148). Ästhetische Erfahrungen vollziehen sich somit als Triade rezeptiver, produktiver und emotionaler Erfahrungen. Ästhetisches Erleben ist folglich immer auch ein sozialer Prozess, der nach Austausch verlangt, indem eigene Eindrücke mit denen anderer verglichen und darüber hinaus «individuelle und kollektive Identitäten verhandelt» werden (vgl. Dietrich/Krinninger/Schubert 2012, S. 20). In Bezug auf kleine Kinder ist dieser Austausch von grosser Wichtigkeit: Es geht dabei nicht um eine Be-Wertung des kindlichen Ausdrucks in subjektiven Kategorien von «schön» oder «passend», sondern um *Resonanz* auf innere emotional-kognitive Prozessleistungen, die einer Übersetzungsleistung dieser Erlebnisse in eine andere Sprache bedürfen. Mit Sprache ist nicht zwingend verbale Kommunikation gemeint, die soziale Interaktion kann wiederum eine ästhetisch-künstlerische sein. Die Begleitung ästhetischer Erfahrungsprozesse von Kindern durch

Erwachsene verlangt also nebst einer wertschätzenden Grundhaltung auch eine sensible Beobachtungsgabe, die es ermöglicht, «Potenziale in Situationen zu erkennen, Impulse zu setzen und mit entsprechenden Interventionen zu reagieren» (vgl. Heyl, Schäfer 2016, S. 178). «Ästhetische Erfahrungen machen Freude, sie unterhalten, begeistern, erschüttern, verstören und schenken Emotionen. (...) Diese besondere Qualität macht ästhetische Erfahrungen an sich wertvoll. In dieser Hinsicht steht dem pädagogischen Umgang mit Kunst (und allem andern, das ästhetische Qualitäten hat) eine gewisse Zurückhaltung gut zu Gesicht. Pädagoginnen und Pädagogen müssen nicht die besseren Künstlerinnen und Künstler sein. Über was sie allerdings verfügen sollten, das ist eine fundierte Wertschätzung für ästhetische Gegenstände ebenso wie Kennerschaft und Gewandtheit im Umgang mit den Dingen und Ereignissen, die ästhetische Erfahrungen anstossen wollen» (Dietrich/Krinninger/Schubert 2012, S. 161f.).

Die Künste als komplexeste Form der Wahrnehmung

Wenn heute von ästhetischer Bildung die Rede ist, dann meist im Kontext (schulischer) Kunstpädagogik und Kulturvermittlung. Auch wenn Kunstwerke allgemein als ästhetisch gelten, darf Ästhetische Bildung nicht auf den Kunstbereich reduziert und «unter Kunstgesichtspunkten idealisiert, überhöht und damit aus dem Alltagsleben ausgeschlossen werden» (Schäfer 2011, S. 117), denn ästhetische Erfahrungen sind in sämtlichen Lebensbereichen möglich. Dennoch liegt künstlerischem Tätigsein besonders viel Potential inne, weil ihm eine kreativ-sinnliche Weltzuwendung vorausgeht. Kunst ist schliesslich Ausdruck einer subjektiven Auseinandersetzung eines Individuums mit sich und der Welt – sie ist ein originaler Blick, ein Statement oder eine Antwort darauf. Darum kann mit ästhetischer Bildung im Frühbereich nicht gemeint sein, Kunst bzw. Kunstwerke als erhabenes Kulturgut zu stilisieren und damit aus der kleinkindlichen Lebenswelt auszuklammern. Vielmehr können Kunstformen Inspiration und Impulsgeber für eigenes künstlerisches, erfinderisches und experimentierendes Schaffensspiel sein und als selbstverständlicher Bestandteil kindlicher Auseinandersetzung mit der Welt verstanden werden.

Das Ziel ästhetischer Bildung ist also nicht, aus Kindern kleine Picassos und Mozarts zu machen. Ästhetische Bildung erlaubt es Kindern, mittels künstlerischer Ausdrucksformen auf die ihnen angebotene

vielsinnliche spielerische Art und Weise mit sich selbst und ihrem Umfeld in einen *Dialog* respektive in *Beziehung* zu treten. Kinder lieben nicht nur Bilderbücher und Geschichten, sie sind ebenso empfänglich für Kunst- und Sachbildbände. Genauso lauschen sie

«Ästhetisch ist alles, was die Sinne anregt und Gefühle und Empfindungen hervorruft, welche rationale Verarbeitung und den daraus potentiellen Erkenntnisgewinn ermöglichen». Braun 2017, S. 79

fasziniert klassischer Musik oder tanzen zu Popmusik. Ebenso kann ihr eigenes künstlerisches Agieren durch Theater-, Konzert-, Zirkus- und Museumsbesuche usw. nachhaltig angeregt werden und in allen anderen Lebenskontexten zum Ausdruck kommen.

Jüngere Erkenntnisse neurologischer und psychologischer Forschung bestätigen, «dass Kinder und Jugendliche hinsichtlich ihres intellektuellen Vermögens, ihrer Kreativität, ihrer Sensibilität für Umweltreize, ihrer sozialen und emotionalen Fähigkeiten durch künstlerische Tätigkeiten gefördert werden können» (Rittelmeyer 2012, S. 8). Dabei wird vor allem dem «geistig und emotional wachen Wahrnehmen» – also *aisthesis* – sowie dem «eigenaktiven künstlerischen Tun» die grösste bildende Wirkung zugesprochen (ebd., S. 8). «Die ästhetischen Grunderfahrungen liegen in der Kindheit. Wie alle andern Menschen leben auch die Kinder nicht in einer Welt, wie sie ist, sondern in einer Welt, wie sie sie wahrnehmen und die sich damit, als ihre, von allen anderen Welten unterscheidet. Kinder unterscheiden dabei von allem Anfang an zwischen angenehm und unangenehm, ontogenetisch²⁸ liegen ästhetische «Urteile» weit vor kognitiven oder moralischen Urteilen. Ontogenetisch bilden sie das Fundament der gesamten Entwicklung. Wie und was die Kinder wahrnehmen, lernen sie an und in der sozial-kulturellen Welt, in der sie aufwachsen, in ihren informalen, formalen und non-formalen Bildungskontexten. Wenn man also erreichen will, dass sie in reichen Welten leben, also differenziert wahrnehmen, kommen notwendigerweise die Künste ins Spiel. Sie bieten die komplexeste Form menschlicher Wahrnehmung» (Bamford 2010, S. 15). Wir können also gar nicht früh genug damit anfangen, Kindern Türen zu und durch Kunst zu öffnen (→ Seiten 26–27). Wie dies im Frühbereich flächendeckend – d.h. sowohl im städtischen Umfeld als auch in ländlichen Regionen – gelingen kann, muss in der Schweiz in der Praxis noch vermehrt durch Modellvorhaben erprobt und evaluiert werden.

²⁸ Im engeren Sinne bezeichnet der Begriff «Ontogenese» in der Entwicklungspsychologie und Psychoanalyse die (psychische) Entwicklung eines Individuums.

Forschungsbedarf zu frühkindlichen Bildprozessen ästhetischer Erfahrungen

Die bildnerische Verarbeitung von Erlebnissen und Erfahrungen ist ein urmenschliches Bedürfnis, das machen die Funde von Höhlenmalereien auf dem ganzen Globus deutlich. In Südfrankreich bspw. ritzten und zeichneten schon vor rund 37'000 Jahren Rentierjäger Figuren in Felswände. Seit Urzeiten scheint demnach der Mensch für ihn bedeutende Erlebnisse zeichnerisch oder malerisch zu verarbeiten. Nach wie vor ist aber ungeklärt, «was ein Kind in den Anfängen dazu bewegt, bildnerisch tätig zu werden» (Baum/Kunz 2007, S. 14). Die Kinderzeichnungsforschung hat sich über Jahrzehnte fast ausschliesslich mit der Analyse früher grafischer Äusserungen befasst. Ein Ansatz in der theoretischen Auseinandersetzung beruht auf den senso-motorischen Beschreibungen Jean Piagets (1896–1980), der andere in der Zerlegung und Kategorisierung dieser «Kritzeleien». Doch weder der eine noch der andere Zugang erklärt abschliessend, «wie oder warum ein Kind in unserer Kultur zu Sinnzeichen kommt» (vgl. ebd., S. 14f.). Aus der heutigen Säuglingsforschung ist aber bekannt, «dass Kinder bereits sehr früh über eine nichtsprachliche Ausdrucksweise verfügen und über Ausdrucksgesten ihrem Handeln einen Sinn zu geben vermögen»

verarbeitet. Diese vorbereitete Umgebung in Form einer grossformatigen Tafel und der immer bereit liegenden Kreiden wurde zum festen Bestandteil der Lebenswelt des Kindes, auf die es jederzeit zugreifen konnte. Jedes mal, wenn das Kind sich im Kontext der Tafel betätigte, wurde sein Handeln von der Mutter audiovisuell aufgezeichnet. Die Studie hält eindrücklich fest, wie der ästhetisch-forschende Zugang eine mögliche Richtung ist, den Lernprozess kleinkindlicher Weltaneignung besser zu verstehen. Diesbezüglich besteht grosser Forschungsbedarf.

Durch bildnerisches und musikalisches Aktivsein die Sprachentwicklung fördern

Ist im Erfahrungsfeld der Ästhetischen Bildung die Rede von Bildern, ist grundsätzlich von einem offenen Bildbegriff auszugehen, der sowohl zweidimensionale Äusserungen (Zeichnungen, Malereien, Drucke, Fotografien und Filme) umfasst, wie auch dreidimensionale Darstellungen (Objekte und Skulpturen) sowie gestisch-mimische Ausdrucksformen, die dem Bereich des Darstellenden Spiels (Theater, Tanz, Figurenspiel) zugeordnet werden können (vgl. Bader/Kraus 2012). Dabei ist sekundär, ob die Arbeiten aus dem Alltäglichen, der Kunst oder dem Design stammen (vgl. Peez 2001), entscheidend ist in erster Linie, dass sie echte Bezüge zur visuellen und thematischen Lebenswelt der Kinder schaffen.

Bilder und Filme (als Form des bewegten Bildes) sind in unserem digitalen Zeitalter zum festen Bestandteil unseres Alltags und unserer Kultur geworden. Noch nie gab es so viele Bilder. Die Wirklichkeitskonstruktion von Kindern wird massgeblich durch Bilder geprägt: «In der Hirnforschung ist längst bekannt, dass Kinder und Jugendliche, die in diese bildgeprägte Kultur hineinwachsen, eine entsprechend andere Organisation ihres Gehirns entwickeln und ihre Wirklichkeiten demzufolge deutlicher auf das Bild bezogen aufbauen als frühere Generationen» (Niehoff 2007, S. 1). Bilder sind Symbolträger, die auf etwas hinweisen oder stellvertretend für etwas stehen (vgl. Bader/Kraus 2012, Maurer 2012). In der rezeptiven und produktiven Auseinandersetzung mit Symbolen ist «Schaffen Erkennen und Erkennen Schaffen» (Baum/Kunz 2007, S. 84) und deshalb ein grundlegender Akt in der Entwicklung visueller Literalität: «Während in der Sprachentwicklung Respons und Nachahmung eine wesentliche Rolle spielen und Sprache von vorschulischer und sozialer Interaktion mitgetragen wird, ist das Bildnerische auf das Sichtbarwerden von etwas angewiesen. Im Unterschied zur Betrachtung existenter Bilder, deren Sinn und Bedeutung sich im Austausch zweier Wirklichkeiten erschliesst und in einem Über- oder Von-etwas-Sprechen Ausdruck findet, entsteht Sinn im bildnerischen Prozess im Austausch von Machen und Sehen» (ebd.). Um die bildnerischen

Prozesse in der frühen Kindheit verstehen zu können, gilt es darum genau zu beobachten, welchen Dingen ein Kind Aufmerksamkeit schenkt (vgl. ebd., S. 91). «Mit Worten schafft man eine soziale Verbindlichkeit, im Bild realisiert sich eine Verbindlichkeit zur Welt» (ebd., S. 77). Bildnerische Produktionen von Kindern schaffen somit eine fruchtbare Kommunikationsbasis, die vielseitigen Anlass geben zum gemeinsamen sprachlichen Dekodieren von Symbolen und den damit verknüpften emotionalen Erfahrungswelten und kognitiven Denkergebnissen des Kindes. Daraus ist zu schliessen, dass durch die bildnerische Auseinandersetzung mit sich und der Welt einerseits und das dialogische Sprechen darüber andererseits die (klein-) kindliche Sprachentwicklung beachtlich gefördert und unterstützt wird. (→ Seite 48)

In der frühesten kindlichen Entwicklung sind Singen und Sprechen – ähnlich der Simultanität von gestischem bzw. bildnerischem Ausdruck und (lautmalerischer) Sprache – nicht voneinander getrennt. Erst gegen Ende des ersten Lebensjahres können die Vokalisationen des Kindes als Sprechen und Singen differenziert wahrgenommen werden. «Diese Art der frühkindlichen vorschulischen Kommunikation im ersten Lebensjahr basiert wesentlich auf der Gestal-

Die Transfereffekte von Musik sind vielseitig und teils sehr kontrovers erforscht. Im Zusammenhang mit der Unterstützung des Spracherwerbs gibt es jedoch einige aktuelle und gewichtige Ergebnisse die nachweisen, dass durch musikalische Aktivitäten und Erfahrungen der Erwerb der Muttersprache oder einer Fremdsprache gefördert werden kann (Jäncke 2008, Hallam 2010). Ganz grundsätzlich gilt es festzuhalten, dass jedes Kind musikalisch ist und Unmusikalität erst entsteht, wenn keine angemessene Förderung stattfindet. «Daher sollten alle Kinder in ihren ersten Lebensjahren mit verschiedenen Formen des aktiven Musizierens in Berührung kommen» (Gruhn 2003, S. 18).

«Kritzelspuren und Kritzelbilder entstehen, wenn das Kind erfasst hat, dass Stift und Pinsel Spuren hinterlassen. Es steht dann zunächst die «Freude an der Bewegung», am Spiel mit den Stiften und Farben im Mittelpunkt des Tuns.»

Philipps 2011, S. 29

(ebd.). Jaqueline Baum und Ruth Kunz konstatieren, dass die herkömmlichen Methoden teilnehmender Beobachtung nicht ausreichen, um das visuelle Wahrnehmungsvermögen und die Handlungsfähigkeit kleiner Kinder zu verstehen. Ihre eigene Studie «Scribbling Notions» (2007) dokumentiert per Video und analysiert die grafischen und vokalen Aktivitäten eines kleinen Jungen im Zeitraum zwischen dem 13. und 18. Lebensmonat in seinem privaten Lebensumfeld. Die Studie zeigt auf, wie das Kind seine unmittelbaren Eindrücke – bspw. den innigen, leibsinlichen Schmuse-Kontakt mit dem flauschig langhaarigen Hauskater im Wechselspiel mit einem Katzen-Bilderbuch – auf einer grossflächigen, am Boden liegenden Wandtafel gestisch und sprachlich

«Zeigen ist aber nicht nur im Kontext des Spracherwerbs von Bedeutung. Jenes im Bilderbuch anschauen erworbene Zeige-Spiel findet sich wieder angesichts der eigenen Zeichen. Die schon früh festzustellende Aufmerksamkeit für das Gemachte lässt erahnen, dass das Kind sich nun nicht mehr allein auf die Handlung als Handlung konzentriert, sondern sie auch als Resultat wahrzunehmen vermag.» Baum/Kunz 2007, S. 82

tung musikalischer Merkmale wie Tonhöhe, Intonation, Lautstärke, Tempo, Stimmfarbe verschiedenen Melodie-Konturen, etc.» (Gembris 2016, S.7). Im Austausch mit Bezugspersonen, die in einer ähnlichen Vokalisation zum Kind sprechen, erfährt das Kind Zuwendung und Geborgenheit, wodurch die Beziehung gefestigt wird. Sämtliche Bezugspersonen von Kindern im ersten Lebensjahr können nur ermutigt werden, immer wieder und in unterschiedlichsten Alltagssituationen dem Kind singend, sprechend und wiegend ihre Zuneigung zu spüren zu geben.

Kulturelle Teilhabe

Der *Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung* umschreibt verschiedene Aspekte von Teilhabe und Kultur aus der Sicht des Kindes. Des Weiteren wird der Kulturbegriff in der *Fokuspublikation Integration* bereits aus den Perspektiven «interkulturelle Kommunikation», «Entwicklungspsychologie» und «Erziehungswissenschaft» erörtert (vgl. NKS 2014, S. 7–18). Der *Bericht zur Stärkung der kulturellen Teilhabe in der Schweiz* (Reichenau/Widmaier 2015) besagt ausserdem, dass Kleinkinder in der Kulturbotschaft des Bundes explizit zur Zielgruppe gehören und besondere Aufmerksamkeit verdienen (S. 23f.). Es soll hier also versucht werden, Dimensionen kultureller Teilhabe von Kindern von null bis vier Jahren unter dem Aspekt von Kreativitätsförderung und Ästhetischer Bildung zu umreissen.

Kunst gleich Kultur?

Kultur allumfassend zu beschreiben, ist fast ein Ding der Unmöglichkeit. Einfacher wäre wohl zu definieren, was *nicht* zu Kultur gezählt werden kann, wobei die Liste dann statt endlos lang eher leer wäre, was auch nicht mehr Klarheit verschaffen würde. Klassischerweise wird Kultur als alles vom Menschen Geschaffene definiert und von daher abgegrenzt zu Natur. Diese Unterscheidung ist heutzutage allerdings fraglich, denn der Umgang mit und die Nutzung bzw. Veränderung der Natur – wie es bspw. die Gentechnik betreibt – hat durchaus ethisch-kulturelle Dimensionen. Kunst als ein menschliches Produkt eines ästhetisch-kreativen Prozesses kann sicherlich nicht abgekoppelt werden vom Kulturbegriff, darum sind als Teil von Kultur grundsätzlich immer auch die Künste gemeint. Und zwar nicht nur die sogenannten «schönen Künste» – d.h. die bildenden Künste (Malerei, Grafik, Bildhauerei), die darstellenden Künste (Theater, Tanz, Medien- und Konzeptkunst), Musik und Literatur – sondern ebenso die angewandten Künste wie (Innen-)Architektur, (Mode-, Grafik-, Industrie-, Game-)Design, zahlreiche Unter- und Mischformen sowie traditionelles Handwerk und lebendige Riten. Die Natur spielt im übrigen – um hier inhaltlich eine Brücke zu bauen zu Umweltbildung und Naturpädagogik – seit Menschengedenken eine zentrale Rolle in der ästhetisch-künstlerischen Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt. Dies manifestiert sich nicht nur in den «schönen Künsten» sämtlicher Epochen, sondern formal auch in den angewandten Künsten. *Land Art* als künstlerische Intervention in und mit der Natur wäre ein umgekehrtes Beispiel dafür, dass Kunst auch den Weg in die Natur findet. In der heute meist abgewandelten Form von Natur-Kunst ist *Land Art* in naturpädagogischen Konzepten mittlerweile omnipräsent.

Kulturelle Bildung heisst künstlerische Bildung

Wird von *kultureller Bildung* gesprochen, ist vordergründig von *künstlerischer Bildung* die Rede. «Künstlerische Bildung hat zum Ziel, das kulturelle Erbe an die junge Generation weiterzugeben, sie in die Lage zu versetzen, ihre eigene künstlerische Sprache zu finden, und zu ihrer umfassenden Entwicklung (emotional und kognitiv) beizutragen» (Bamford 2010, S. 35). Dabei wird zwischen zwei unterschiedlichen Ansätzen unterschieden: Die *Bildung in der Kunst* hat zum Ziel, durch praktische Betätigung in den Disziplinen die Entwicklung der eigenen kulturellen Identität zu fördern und dadurch ein kritisches Bewusstsein und die Sensibilität anzuregen. Die *Bildung durch Kunst* ermöglicht die Nutzung künstlerischer Mittel in andern Bildungsbereichen, weshalb «insbesondere soziale und/oder kulturelle Themen in die künstlerische Bildung einbezogen werden sollten» (ebd. S. 36).

Integrationsförderung durch künstlerische Bildung

Kunst macht nicht Halt vor Landesgrenzen, sie überwindet Grenzen – in unserem Denken, unserem Fühlen und schliesslich in unserem Handeln. Künstlerische Bildung stellt Fragen und bietet Antworten. Sie befähigt Kinder, komplexe Situationen zu verstehen und Verbindungen zwischen diesen Situationen zu schaffen. Es geht in der kulturellen Bildung nicht darum, die eine richtige Lösung zu finden, sondern mögliche Lösungen zu erarbeiten. Angesichts ihrer Inhalte und Prozesse trägt die künstlerische Bildung dazu bei, diese Querschnittskompetenzen zu entwickeln (vgl. Manifest Art& Education 2009, S. 5). Durch die Auseinandersetzung in und durch die Künste wird Fremdes vertraut, macht Widerständiges neugierig, kann Unbeschreibliches ausgedrückt werden. Bildung *in der* und *durch* Kunst bietet schon für ganz junge Kinder vielseitigstes Potential und grosse Chancen zur Integrationsförderung und Sprachentwicklung, die es explizit zu nutzen und noch genauer zu erforschen gilt.

Was meint Kulturelle Teilhabe?

Gemäss *UNESCO Framework for cultural statistics*²⁹ beinhaltet Kulturelle Teilhabe «kulturelle Praktiken, welche sowohl mit Konsum als auch mit Tätigkeiten verbunden sein können, die innerhalb der Gemeinschaft durchgeführt werden und die Lebensqualität, Traditionen und Überzeugungen widerspiegeln. Sie beinhaltet sowohl die Teilnahme an formellen und kostenpflichtigen Ereignissen, wie ein Kino- oder Konzertbesuch, als auch informelle kulturelle Handlungen, wie etwa die Teilnahme an gemeinschaftlichen kulturellen Aktivitäten und künstlerischen Amateurproduktionen oder alltägliche Tätigkeiten wie das Lesen eines Buches. (...) Darüber hinaus deckt kulturelle Teilnahme sowohl aktives als auch passives Verhalten ab. Sie beinhaltet die Person, die zu einem Konzert geht, und die Person, die Musik praktiziert» (FCS 2009, S. 45, Übers. durch die Autorin). Auch der Kulturbotschaft 2016–2010 des Bundesrates «liegt ein breites Verständnis kultureller Teilhabe zugrunde als Kontinuum von rezeptiver Betrachtung über interaktiver Beteiligung bis zu aktiver Betätigung. So zielt die Stärkung der kulturellen Teilhabe einerseits auf die Bevölkerung als Kulturpublikum; andererseits fokussiert sie ganz besonders die selbstbestimmte kulturelle Tätigkeit der Menschen» (Positionspapier der Arbeitsgruppe Kulturelle Teilhabe des Nationalen Kulturdialogs 2016, S. 2). Laut BAK wird Kulturelle

Teilhabe als Begriff in der Schweiz mittlerweile auf sämtlichen föderalistischen Ebenen von öffentlichen und privaten Kulturförderstellen verwendet.

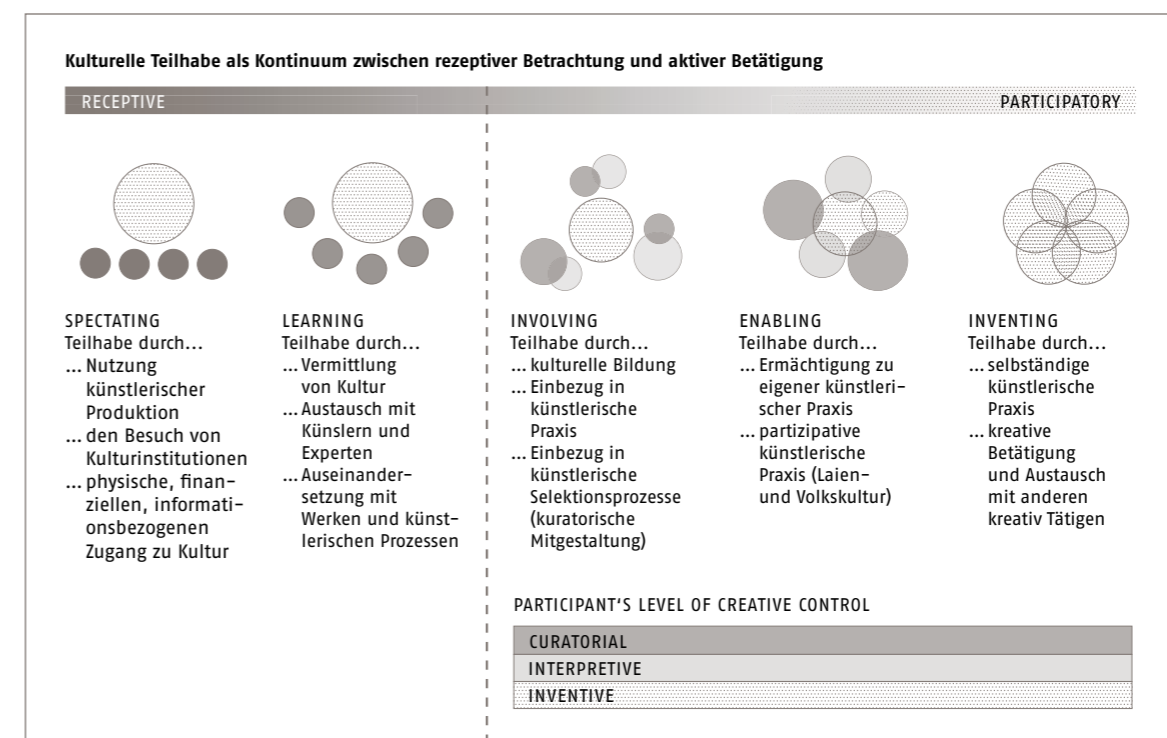
Diese Definitionen der Kulturellen Teilhabe decken sich mit der Grundannahme Ästhetischer Bildung, welche besagt, dass ästhetische Erfahrung im kulturellen Kontext sowohl aufnehmend (was hier mit «passiv», «rezeptiv», «teilnehmend» und im Sinne von Kulturvermittlung auch mit «partizipativ» oder «interaktiv» gemeint ist) als auch «produktiv» (d.h. «(eigen-)aktiv»), stattfinden kann. Im übrigen entsprechen diese Umschreibungen auch dem in der *UN-Kinderrechtskonvention* unter *Artikel 31* festgehaltenen *Recht des Kindes auf Ruhe, Freizeit und Spiel*, das die Vertragsstaaten – darunter die Schweiz – dazu verpflichtet, das Recht des Kindes auf «volle Beteiligung am kulturellen und künstlerischen Leben» zu achten und «die Bereitstellung geeigneter und gleicher Möglichkeiten für die kulturelle und künstlerische Betätigung sowie für aktive Erholung und Freizeitbeschäftigung» zu fördern.

Die nachfolgende Grafik macht deutlich, dass die Übergänge von Rezeption³⁰ bzw. Perzeption³¹ zu Aktion und Produktion fließend sind und sich als ständige Wechselwirkung gegenseitig bedingen. Es geht also nicht darum, die aufgeführten Formen einander wertend gegenüberzustellen und die eine Form einer andern vorzuziehen. Vielmehr wird deutlich, dass Kulturelle Teilhabe sowohl «aufnehmend» als auch «mitteilend» geschieht, d.h. ein Individuum im (non-)verbalen Dialog und aktiver Auseinandersetzung mit seiner Mitwelt steht. In diesem Sinne basiert Kulturelle Teilhabe auf ästhetischen Erfahrungen – Ästhetische Bildung bedingt Kulturelle Teilhabe.

29 www.uis.unesco.org/culture/Pages/framework-cultural-statistics.aspx [17.08.2016].

30 (verstehende) Aufnahme.

31 (unbewusste, emotionale) Wahrnehmung und Empfindung, Sinneseindruck.



(Quelle: Positionspapier der Arbeitsgruppe Kulturelle Teilhabe des Nationalen Kulturdialogs 2016, S. 2)

Gesellschaftspolitische Dimensionen Kultureller Teilhabe im Frühbereich

Es stellt sich nicht die Frage, ob wir – subjektiv gesehen – Kulturelle Teilhabe im Sinne künstlerisch-ästhetischer Bildung ab Geburt als gut oder nötig befinden, Zeit und ein Budget dafür haben, wollen oder nicht, sondern dass wir *verpflichtet* sind, dies *jedem Kind* zu ermöglichen: im familiären Umfeld, in der Kita oder Spielgruppe, in der Gemeinde. Und dass zum Beispiel ein Kunstmuseum es als seine Aufgabe erachtet, sein Kunstvermittlungsangebot auch auf die

«Was sind dem Staat die Kinder wirklich wert? Wie viel investiert er in ihre Zukunft?» Seitz 2009, S. 125

Zielgruppe der unter Vierjährigen auszurichten, oder dass ein Theater auch Produktionen erarbeitet, die sich an ein sehr junges Publikum wenden, müsste heute eine Selbstverständlichkeit sein. Leider, so muss für die Schweiz bilanziert werden, sind wir davon noch meilenweit entfernt, obwohl die Schweiz die UN-Kinderrechtskonvention bereits 1997 ratifiziert und – notabene – der UN-Kinderrechtsausschuss 2012 Bund und Kantone dazu aufgefordert hat, ihren Verpflichtungen besser nachzukommen. «Dass es in der Schweiz keinesfalls verbreitet ist, Kinder bereits im frühesten Alter zu erreichen», hat der *Bericht zur Stärkung der kulturellen Teilhabe in der Schweiz* erneut bestätigt (Reichenau/Widmaier 2015, S. 24). Natürlich gibt es Institutionen und Menschen, die in diesem Feld bereits mit sehr viel Herzblut und Engagement wichtige Pionierarbeit geleistet haben. An dieser Stelle soll ihnen im Namen der Kinder herzlich gedankt werden. Diese Vorbilder sind aber nach wie vor in der Minderheit. Das soll sich – gemäss der Kulturbotschaft 2016–2020 des Bundes – nun zum Glück ändern. Doch dafür braucht es zusätzliche und besser genutzte bzw. besser verteilte Ressourcen: menschliche, infrastrukturelle und finanzielle. Nach wie vor befinden sich viele Kunst- und Kulturschaffende in prekären, d.h. unsicheren und schlecht bezahlten Arbeitsverhältnissen. Kulturelle Teilhabe kann nicht zulasten derer stattfinden, die sie überhaupt erst möglich machen. Kulturelle Teilhabe sollte somit nicht nur aus kinderrechtlicher Sicht ein «Dazugehören und Mitwirken» sicherstellen, sondern auch unter personalrechtlichen und ökonomischen Gesichtspunkten von einem fairen «Geben und Nehmen» getragen sein und unter dem Strich aufgehen – für alle. Dies müsste in einem kulturell und wirtschaftlich so reichen Land wie der Schweiz möglich sein. Wenn nicht hier, wo dann?

Kunst- und Kulturvermittlung vom Kleinkind aus denken

Wie der *Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung* umschreibt, lernen kleine Kinder mit allen Sinnen, geleitet von ihren Interessen und bisherigen Erfahrungen: «Kinder können in den ersten Lebensjahren nicht durch gezielte Aufnahme von neuem Wissen lernen. Vielmehr lernen sie handelnd, durch eigenes Tun, durch die Kooperation und das Sprechen mit andern Menschen. Sie lernen nicht isoliert über ihren Intellekt, sondern gleichzeitig mit ihrem Körper, ihren Emotionen und mit ihren Sinnen» (Wustmann Seiler/Simoni 2016, S. 48). Für die Kunst- und Kulturvermittlung heisst das, sich auf das Kind und seine individuellen ästhetischen Bildungsprozesse einzulassen und Rahmenbedingungen zu schaffen, in denen es seinen Interessen sinnlich nachgehen und seine Eindrücke schöpferisch ausleben und verarbeiten darf: «Die Erwachsenen versuchen die Kinder in ihren Fragen, Themen und Anliegen zu verstehen. Sie gehen ernsthaft auf die Äusserungen der Kinder ein und versuchen, mit ihnen gemeinsam Fragen zu beantworten, Geschehnisse zu erforschen und Lösungswege zu erarbeiten. Sie denken sich gemeinsam mit Kindern Geschichten aus. Sie erklären sich gegenseitig Überlegungen und Vorstellungen. Sie philosophieren und staunen gemeinsam über unlösbare Phänomene. Sie teilen sensorische und nonverbale Erfahrungen. Sie reflektieren gemeinsam Aktivitäten. Sie sind begeisterungsfähig für das, was die Kinder zeigen und erzählen» (ebd, S. 31).

Kinder zur Kunst – Kunst zu den Kindern

Die erste Herausforderung Kultureller Teilhabe stellt sich darin, dass ein kleines Kind nicht von sich den Weg in ein Museum, an ein Konzert, in die Bibliothek, ins Atelier eines Künstlers oder in die Werkstatt einer Handwerkerin findet. Es braucht eine vertraute Bezugsperson, die es dorthin begleitet und – das unterscheidet die unter Vierjährigen von den Kindergarten- und Schulkindern – die sich mit ihm vor Ort auf das einlässt, was es antrifft. Für die Kunst- und Kulturvermittlung bedeutet dies, dass Kinder via die Erwachsenen ihres primären Umfelds ([Tages-, Pflege-]Eltern, Grosseltern und ältere Geschwister und andere Familienangehörige, Kita-Betreuungspersonen, Spielgruppenleitende, Sozialarbeitende, Nachbarn, Paten etc.) oder indirekt über Sekundärstellen bzw. -personen ([Eltern-]Beratungsstellen, Hebammen, Ärzte, Gemeinden, Sozialämter usw.) erreicht werden müssen.

Da Vorschulkinder also immer von vertrauten Bezugspersonen begleitet werden (sollten), braucht es Kunst- und Kulturvermittelnde, die mit beiden Anspruchsgruppen – den Kindern und den Begleitper-

sonen – kompetent umgehen können. Das bedeutet, dass Angebote zur Kulturellen Teilhabe einerseits kleinkindgerecht, andererseits aber auch für die erwachsenen Begleitpersonen spannend und ansprechend sein müssen. Denn, wenn ein Kind spürt, dass seine vertraute Bezugsperson sich langweilt oder desinteressiert ist, wird es sich mit grosser Wahrscheinlichkeit nicht wie gewünscht oder erhofft auf das Angebotene einlassen können. Es braucht also ein Setting, in dem sich Kind und Begleitperson gleichermaßen wohl fühlen und das zusammen sinnliche Tätigsein für *beide* anregend und spannend ist, damit *gemeinsame* ästhetische Erfahrungen überhaupt erst möglich werden.

Ebenso wenig wie kleine Kinder alleine zu Orten der Kunst finden, findet die Kunst den Weg von sich

«Wir brauchen Gemeinschaften, deren Mitglieder einander einladen, ermutigen und inspirieren, über sich hinauszuwachsen.»

Hüther, www.akademiefuerpotentialentfaltung.org

zu den Kindern nach Hause, in die Kita, Spielgruppe oder in den Kindergarten. Auch dazu braucht es Erwachsene, die ihnen entsprechende Bücher, Filme, Musik, Hörgeschichten etc. als Inspirationsquellen zugänglich machen sowie künstlerisches Material und die dazu passenden Werkzeuge und Mediengeräte zur eigenaktiven Auseinandersetzung damit anbieten. Damit dies geschieht, braucht es Erwachsene, die eigene rezeptive Zugänge zu Kunst haben und die selber über kreative, d.h. ästhetisch-künstlerische Praxis mit den dafür nötigen Fachkenntnissen und Erfahrungen verfügen. Dass bspw. eine Fachperson Betreuung nicht gleichzeitig über eine multidisziplinäre künstlerische Praxis verfügt, liegt auf der Hand und kann auch nicht erwartet werden. Wichtig wäre aber, dass sie sich spätestens im Verlaufe ihrer Berufsbildung mit vielfältigen künstlerischen Methoden praktisch auseinandersetzen und anhand dieser Auseinandersetzung die eigene kreativ-ästhetische Biografie reflektieren kann. Durch die Erfahrung und Reflexion eigener kreativer Prozesse und ästhetischer Erfahrungen lernen Erziehende, ihr Bild vom Kind bzw. ihre Konzepte vom Lernen zu hinterfragen. Sie erfahren an sich selbst, was kreatives und entdeckendes Lernen fördert und was es behindert. Dadurch fällt es ihnen leichter, sich anregende Lernumgebungen vorzustellen (vgl. Bree 2007, S. 3). Das *Ziel* eigener kreativ-künstlerischer Praxis und deren *Reflexion* von

32 Gemeinde und Gemeinschaft

Erziehenden wäre also, ein *Bewusstsein* für ästhetische Weltzugänge zu entwickeln, weil dieses zu den wichtigsten *Grundkompetenzen* frühpädagogischer Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsarbeit gehört.

Künstlerinnen und Künstler in die Kitas, Spielgruppen, Kindergärten und Horte, auf Spielplätze und Freizeitanlagen, in Heime und Kinderspitäler usw.

Ein Setting, das sich in der schulischen Bildungslandschaft weltweit als erfolgreich manifestiert hat, sind Programme nach dem Prinzip «Künstlerinnen und Künstler an die Schulen». Auch in der Schweiz gibt es diverse kantonale und kommunale Programme, die künstlerische Projekte an Schulen in Kooperation mit Kunstschaaffenden fördern und finanziell unterstützen. Die Fördergelder für solche Programme sind aber meistens ausschliesslich Schulen vorbehalten, da Bildung in der Schweiz offiziell nach wie vor erst mit dem Kindergartenbeginn beginnt. Kindereinrichtungen im Vorschulbereich haben in der Regel also noch keinen Zugang zu diesen Förderprogrammen, d.h. eine Transformation solch bewährter Modelle in frühkindliche Einrichtungen scheitert noch allzu häufig an den Finanzierungsoptionen. Das darf angesichts der politischen Dimension der Kulturbotschaft des Bundes nicht länger so bestehen bleiben.

Kulturelle Bildung ist generationenübergreifend und erfordert «Community Education»³²

Soll Kulturelle Teilhabe gelingen, braucht es grundsätzlich ein erweitertes Verständnis von Bildung, Betreuung und Erziehung. Hüther schlägt dazu in seiner Publikation *Kommunale Intelligenz, Potentialentfaltung in Städten und Gemeinden* (2013) den Begriff *community education* vor. Damit fordert Hüther dazu auf, «unsere eingefahrenen Denkmuster in Bezug auf das, worauf es für die Entfaltung der Potentiale von Kindern und Jugendlichen, aber auch noch von Erwachsenen ankommt, zu öffnen und in eine neue Richtung zu lenken, (...) anstatt sie [die Kinder und Jugendlichen] in separaten Einrichtungen nach vorgegebenen Erziehungs- und Bildungsprogrammen zu unterrichten (...)» (ebd, S. 91). Hüther bezieht sich u. a. auch auf das (angeblich afrikanische) Sprichwort, gemäss dem es für die Erziehung eines Kindes ein ganzes Dorf brauche, und appelliert dazu, Heranwachsenden den Zugang zu möglichst unterschiedlichen

Menschen zu ermöglichen, was ihnen ein weites «Spektrum von Erfahrungen, von Kompetenzen, von Wissen und Fähigkeiten» (ebd.) bietet. Im Sinne von Hüthers Grundidee der kommunalen Verantwortung und dem damit verknüpften Potential, Kindern vielfältigste Zugänge zur kulturellen Gemeinschaft zu verschaffen, müssten in der Schweiz mehr Modelle entwickelt werden, in denen Kinder – statt in isolierten Einrichtungen – in der Gemeinde integriert aufwachsen können.

Wollen wir dem Leitprinzip des Orientierungsrahmens zu *Inklusion und Akzeptanz* von Verschiedenheit (vgl. Wustmann Seiler/Simoni 2016, S. 46f.) – wonach jedes Kind einen Platz in der Gesellschaft braucht³³ – nicht nur mit Blick auf das einzelne Kind, sondern aus gesellschaftlicher Perspektive gerecht werden, braucht es zusätzliche gemeinschaftliche Zugänge zu Kultur und *co-educated communities of cultural practice*, um nochmals auf Hüthers Begriff der *community education* zurückzukommen. Es braucht mehr Berührungspunkte und Möglichkeiten, wo kleine Kinder mit Menschen aller Generationen und Menschen mit unterschiedlichsten sozio-kulturellen Hintergründen sich begegnen und zusammenfinden können, um sich gemeinschaftlich schöpferisch zu betätigen. Es gilt, bewährte Modelle weiterzuentwickeln bzw. auszubauen, diese den Bedürfnissen kleiner Kinder und ihrer leibsinlichen Art der Weltaneignung anzupassen. Gerade da, wo die Sprache (noch) nicht (kleine Kinder, Fremdsprachige, Menschen mit Behinderungen) oder nicht mehr (Betagte) vorhanden ist, bieten ästhetisch-künstlerische Begegnungs- und Kommunikationsformen enorm viel Potential, Menschen miteinander zu verbinden und sie alle an der Gemeinschaft durch ästhetische Erfahrungen teilhaben zu lassen. «Die kulturelle und künstlerische Bildung entwickelt die Sensibilität, die Kreativität, die Ausdrucks-, Gestaltungs- und Kommunikationsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen. Sie befähigt sie, in der Schulzeit und später als Erwachsene, innovative und konstruktive Beziehungen zu ihrer Umwelt aufzubauen» (Manifest Art&Education 2009, S. 2). Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) zählt die Fähigkeit zur

Zusammenarbeit in unterschiedlichen Gruppen- und Teamkonstellationen zu den wichtigsten Schlüsselkompetenzen in unserer globalisierten Welt. Durch gemeinschaftliches künstlerisches Tun kann dies lustvoll ab Geburt vielseitig geübt und gelernt werden.

Qualität als Schlüssel

Kulturelle Bildung durch die Künste hat sich weltweit als Schlüssel einer ganzheitlichen kognitiven, emotionalen, sozialen, wissenschaftlichen und ästhetischen Bildungspraxis erwiesen. Dies hat die weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung *Der Wow-Faktor* (Bamford 2010), die im Auftrag der UNESCO entstanden ist, sehr deutlich aufgezeigt. Der Bericht vergleicht Metaanalysen und Fallstudien aus über 40 Ländern und zeigt gleichzeitig auf, dass die Qualität künstlerischer Bildungsangebote entscheidend ist, ob kreative Kompetenzen gefördert oder verhindert werden: «Schülerinnen und Schüler profitieren von hochwertigen Angeboten. Sie entwickeln künstlerische Fähigkeiten und kreative Kompetenzen, sie haben Vorteile beim Lesen, Schreiben und beim Spracherwerb. Hochwertige Angebote steigern das Schulklima und damit das Ansehen einer Schule bei Schülern, Eltern und dem gesamten gesellschaftlichen Umfeld. Fehlende oder schlechte Angebote hingegen bleiben nicht ohne Konsequenzen: Kreativität und Innovation degenerieren oder bilden sich gar nicht erst aus» (ebd., S. 9). Eine qualitativ gute ästhetisch-kulturelle Bildung ist also dafür entscheidend, ob die vielgelobten, den Künsten innewohnenden kreativitätsfördernden Potentiale ihre Wirkung erzielen oder nicht. Wir kommen somit nicht darum herum, nicht nur im schulischen Feld, sondern insbesondere im Frühbereich Voraussetzungen zu schaffen, die diese bildungsfördernden Mechanismen überhaupt erst ermöglichen. Was es in der Schweiz konkret dazu braucht, wird in den beiden folgenden Teilen dieser Fokuspublikation ausgeführt.

Bausteine einer gelingenden Kreativitätsförderung durch Ästhetische Bildung & Kulturelle Teilhabe

Auf den folgenden Seiten werden die zentralen Aussagen des Orientierungsrahmens zur Anregung und Begleitung kreativer Prozesse von kleinen Kindern in Bezug gestellt zu den vorgängig ausgeführten Inhalten und Erkenntnissen zur Ästhetischen Bildung und Kulturellen Teilhabe.

Die «Sicht des Kindes» bildet dabei im Einklang mit der Ausrichtung des Orientierungsrahmens den übergeordneten Schwerpunkt. Der Orientierungsrahmen hält fest: «Kinder sind neugierig und wollen die Welt entdecken, vom ersten Tag an. Sie tun das mit beeindruckendem Willen. (...) Jedes Kind macht dabei seine eigenen Lernschritte und Erfahrungen. Damit Entwicklung gelingt, sind aufmerksame, verlässliche und verfügbare Erwachsene notwendig, welche die Kinder begleiten und unterstützen» (Wustmann Seiler/Simoni 2012, Vorwort).

³³ An dieser Stelle sei explizit auf das Label «Kultur inklusiv» verwiesen. Inklusive Kultur ist eine Kultur ohne Hindernisse für alle Interessierten. Sie steht für einen möglichst hindernisfreien Zugang zu den Kulturangeboten und für die ermöglichte kulturelle Teilhabe von allen Menschen – auch von Menschen mit Behinderungen.

Das Label «Kultur inklusiv» setzt sich nachhaltig für eine inklusive Kultur in der Schweiz ein. Es fördert eine ganzheitliche inklusive Haltung von immer mehr Kulturinstitutionen, die sich als Labelträger auf den Weg zu einer selbstverständlichen Zugänglichkeit und Teilhabe begeben. Das Label wird von der Fachstelle Kultur inklusiv von Pro Infirmis betreut (www.kulturinklusiiv.ch).

Was brauchen kleine Kinder,

damit sie ihre eigene Kreativität entdecken, entfalten und diese zu einer vielfältigen Lebensgestaltungs- und Problemlösungskompetenz entwickeln können?

Eine qualitativ gute und gelingende Kreativitätsförderung durch Ästhetische Bildung und Kulturelle Teilhabe bedingt, dass wir ...

1. den kreativen Prozess des Kindes statt ein vorbestimmtes Produkt in den Bildungsfokus stellen.
2. pädagogische, örtliche, zeitliche und strukturelle Freiräume schaffen für ästhetische Erfahrungen und Flow-Erlebnisse.
3. vielfältige Impulse ermöglichen zum Experimentieren mit ästhetischen Materialien und künstlerischen Methoden und diese unterstützend begleiten.
4. in Ko-Konstruktion mit dem Kind lustvoll neue Ideen entwickeln und mitentdecken, mitexperimentieren, mitstaunen und uns mitfreuen über Entdecktes und Entstandenes.
5. den schöpferischen Ausdruck des Kindes anerkennen und wertschätzen.
6. ästhetische Erfahrungen sowohl innerhalb frühkindlicher Einrichtungen als auch im Austausch mit dem kulturellen Umfeld – der Community – im Alltag integriert ermöglichen.

Diese sechs Bausteine bedingen sich gegenseitig und bilden die Basis einer kreativitätsfördernden pädagogischen Grundhaltung. Diese bedarf ihrerseits entsprechende Rahmenbedingungen und soll vom gesamten Umfeld eines Kindes mitgetragen werden.

Baustein 1 Prozess versus Produkt

Der Weg ist das Ziel

Beim intrinsisch motivierten Agieren von Babys und Kleinkindern fällt auf, dass nicht ein bestimmtes Ergebnis, sondern die basale, haptische, motorische, emotionale, kognitive, soziale und schöpferische Auseinandersetzung mit einer Sache im Zentrum steht: «Kleine Kinder erforschen spielerisch und fortwährend ihre Umwelt. Sie untersuchen, wie sie funktioniert, wie man Materialien einordnen und nutzen kann, wie sie Phänomene erfassen und beeinflussen können, wie sie sich ausdrücken und uns ihre Sicht mitteilen können. Kinder de- und rekonstruieren ausdauernd ihr Bild von der Wirklichkeit, sind (genau wie Künstler) leidenschaftlich, intuitiv, lustvoll, stellen Fragen und probieren einfach alles aus. Im spannungsvollen Wechsel von Anpassen und Verändern, von Entdecken und Ausdrücken, von Anerkennung und Austausch, erleben Kinder (ebenso wie Erwachsene) Selbstwirksamkeit» (Bree 2007, S. 2). Für ein Kind unter vier Jahren ist also nicht ein intendiertes Produkt, sondern die durch die sinnliche Betätigung mit einem Material, einem Gegenstand oder einer Situation gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen entscheidend und von Interesse. Die

«Der Weg beginnt im Kopf (...). Solange wir Grossen im Kopf nicht klarbekommen, was denn die elementaren Entwicklungsbedürfnisse der Kleinen sind, werden wir die Kinder nicht freilassen können. Wir werden immer wichtigere Gründe finden, die ihnen den Weg zu den Quellen verbauen.»

Renz-Polster/Hüther 2013, S. 196f.

Wissensbildung und die Entwicklung von Kompetenzen in der kleinkindlichen Weltaneignung ist ein Konglomerat vielschichtiger Sinneseindrücke und -erfahrungen. Dabei spielt die emotionale Zuwendung eine entscheidende Schlüsselrolle, «das heisst, es muss zur Aktivierung der emotionalen Zentren im Mittelhirn kommen, wenn das Gelernte im Gehirn verankert und nicht anschliessend gleich wieder vergessen werden soll» (Hüther 2013, S. 26).

Entdeckendes Lernen als (kunst-)pädagogische Grundhaltung

Dieser konstruktivistische Bildungsansatz ist nicht als didaktisches Modell zu verstehen, sondern als Basis einer pädagogischen Grundhaltung, wie sie auch den Anliegen Ästhetischer Bildung und der Kreativitätsförderung innewohnt (→ Seiten 14–25). Diese Haltung erfordert von den Beziehungspersonen eines Kindes selbst einen entdeckenden Zugang zur Welt. Denn wer dem Kind mit vorgefertigter Meinung und klaren Vorstellungen seiner Lernergebnisse begegnet, wird nicht in der Lage sein, entdeckendes Lernen zuzulassen und zu schätzen.

Kreativitätsförderung beginnt in der (kunst- und kultur-)pädagogischen Arbeit also immer zuerst bei den Erziehenden selber. Dieses Bewusstsein ist insbesondere im Bereich des kreativ-künstlerischen Schaffens entscheidend: Stehen der individuelle kreative Prozess, die darin entwickelten Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die einhergehenden kognitiven Erkenntnisse und emotional-schöpferischen (Erfolgs-)Erlebnisse des Kindes als Zielsetzung, kann das methodisch-didaktische Setting salopp gesagt nicht «jetzt malen, zeichnen oder basteln wir alle ein ...» sein. Vielmehr soll es eine anregende Lernumgebung sein, in der sich Kinder entsprechend ihren Interessen und ihrem Entwicklungsstand mit geeigneten Materialien, Dingen und später Themen auseinandersetzen und eigene gestalterische, darstellerische, musikalische und sprachliche Äusserungen und Lösungswege entwickeln dürfen. «Wer also *keine* Aufgabe stellt, bei der das Ergebnis festgelegt wird, und wer nicht alle dazu nötigen Schritte bereits kleinschrittig vorausplant und entsprechend Werkzeuge und Materialien vorbereitet, um alle Kinder auf dieselbe Spur zu setzen – der hat nicht weniger zu leisten, sondern mehr. (...) Situationen zu erkennen und zu schaffen, in denen die Kinder ihr «Thema» selbst finden, in denen es im direkten und übertragenen Sinn Spielräume gibt, halten für den Pädagogen viel Unvorhersehbares, dabei aber auch viel Spannendes und Anregendes bereit.» (Heyl/Schäfer 2016, S. 179). Ein solcher pädagogischer Paradigmenwechsel erfordert nicht nur ein Umdenken bei der einzelnen pädagogischen Fachkraft, sondern bedingt ein kreatives Neudenken einer ganzen Institution. Nur wenn eine Einrichtung als Ganzes umstellt, ist eine entdeckende kreative ästhetische Bildungspraxis möglich. (vgl. Bree 2007, S. 10/12).

Kreativ-künstlerische Prozesse erfordern Bedeutungsoffenheit, Ergebnis- und Expressionsfreiheit

Zur Förderung kreativer Prozesse kleiner Kinder gibt es kein Rezept, wie diese abzulaufen haben. Es gibt aber eine Grundvoraussetzung, die massgebend ist, damit kreative Prozesse überhaupt erst entstehen können: das ist Ergebnis- bzw. Bedeutungsoffenheit. Damit ist aber nicht gemeint, dass alles offen ist, die Kinder sich selbst überlassen werden und ziel- und planlos drauflosantieren sollen, sondern dass im Sinne entdeckenden Lernens weder der Weg zum Ziel noch das Ergebnis selbst von Erwachsenen gegenüber dem Kind vorgegeben oder definiert ist. «Kreative Kompetenz von Kindern entwickelt sich im erfolgreichen Durchlaufen kreativer Prozesse, die sowohl intuitiv als auch organisiert ablaufen können» (Braun 2011, S. 20). Dabei kann sich die Zielvorstellung aufgrund

auch eine Vorstellung davon, welche Gefühlszustände schöpferische Prozesse beinhalten können (→ Seiten 16–18). Wer an sich selber bewusst erfahren und reflektiert hat, dass kreative Prozesse nicht nur lustvollen Schaffensrausch und «High-Momente» wie Flow bedeuten, sondern auch absolute «Downs» mit tiefen emotionalen Krisen mit sich bringen, die je nach Situation Verunsicherung, Verzweiflung, Wutausbrüche und Erschöpfungszustände auslösen können, wird pädagogisch anders agieren, als wer nur ein theoretisches Konstrukt von einem kreativen Prozess hat.

WIE statt WAS

Expressionsfreiheit erfordert von den Erwachsenen, frühpädagogische Settings neu – also kreativ – zu denken. Der Fokus sollte daher wegkommen davon, WAS die Kinder tun können oder sollen, und sich vielmehr darauf richten, WIE – das heisst auf welche Art und Weise – ein Kind sich möglichst vielfältig und mit allen Sinnen selbstwirksam betätigen kann. Dazu braucht es Erwachsene, die dem Kind durch Vorleben entdeckende Zugänge zur Welt erschliessen. Es braucht Künstlerinnen und Künstler, die sich neugierig zusammen mit den Kindern und Erziehenden auf gemeinsame Entdeckungsreisen einlassen und sich mit ihnen über neu Erforschtes sowohl auf individueller als auch auf sozialer Ebene freuen. (→ Seite 14)

Kreative Prozesse sind aus Sicht des kleinen Kindes dann möglich, wenn ...

- ... die eigenständige Auseinandersetzung mit einer Sache das Ziel ist, und nicht ein von aussen vorgebestimmtes Ergebnis oder Produkt,
- ... das Tätigsein des Kindes freiwillig und intrinsisch motiviert statt fremdbestimmt angeleitet ist,
- ... nebst Ergebnisoffenheit auch Expressions- und Bedeutungsfreiheit gegeben ist,
- ... die physischen Grundbedürfnisse des Kindes gedeckt sind und es sich sicher, wohl und angenommen fühlt,
- ... das Kind an Vorerfahrungen anknüpfen kann und es weder über- noch unterfordert wird,
- ... die zur Verfügung stehenden Materialien, Werkzeuge, Medien und Mittel die Interessen des Kindes miteinbeziehen und ihm entsprechend seinem Entwicklungsstand ein breites ästhetisches Handlungsspektrum bieten,
- ... sein selbstwirksames Agieren lustbetont und genussvoll sein kann und ihm damit zahlreiche ästhetische Erfahrungen und Flow ermöglicht werden,
- ... das Kind von seinen Bezugspersonen ermuntert und bestärkt wird, sich neuen Herausforderungen zu stellen.

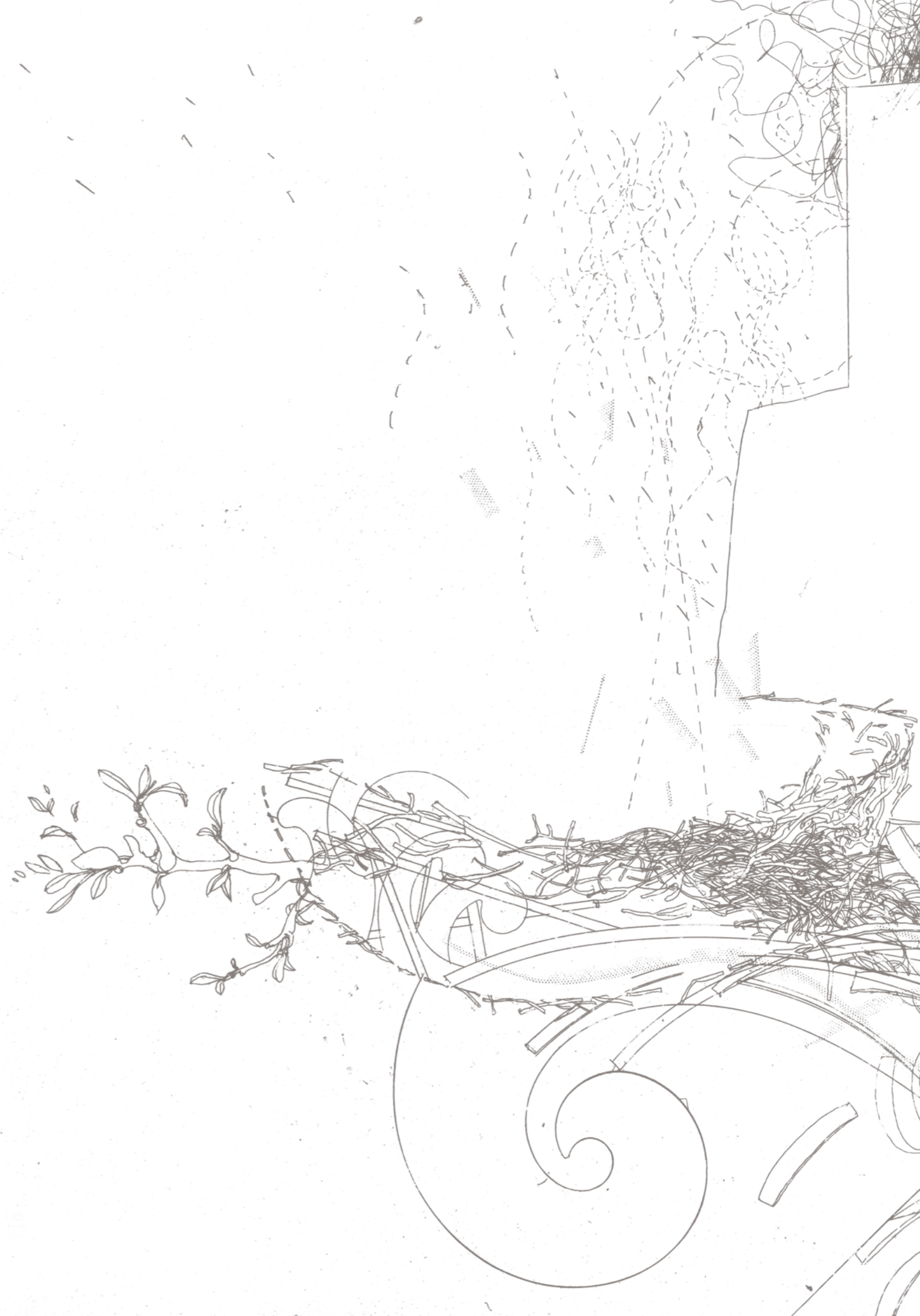
einer alltäglichen oder gestellten Herausforderung zeigen, die es zu lösen gilt und die eine *pragmatische Kreativität*, also *Problemlösungskompetenz* erfordert (vgl. ebd., S. 23). Das Kind entwickelt durch Ausprobieren und Experimentieren neue Ideen und findet einen eigenständigen Weg, um ans «Ziel» zu kommen bzw. die Herausforderung zu meistern. Die Begleitung solcher Problemlösungsprozesse der Erwachsenen besteht darin, das Kind nach dem aus der Montessori-Pädagogik stammenden Prinzip «Hilf mir, es selbst herauszufinden und zu tun» zu unterstützen.

Die Übergänge von alltäglicher und aussergewöhnlicher – also *schöpferischer* – Kreativität sind fließend. Gestalterische Prozesse bspw. erfordern nicht nur eine praktische, pragmatisch-kreative Herangehensweise (wie kann etwas befestigt werden, damit es hält; welche Werkzeuge können wie eingesetzt werden zur Bearbeitung eines bestimmten Materials usw.), sondern beinhalten darüber hinaus schöpferische Dimensionen, die einen «Ausdruck im kulturellen Kontext» – wie er ästhetischen Erfahrungen innewohnt – ermöglichen. Ästhetische Kreativität bedingt also auch *Expressionsfreiheit*. Damit ist nicht nur ein freier schöpferischer Ausdruck im Sinne von Ergebnis- und Bedeutungsoffenheit gemeint, sondern auch die freie Wahl von Medium und Verfahren.

Ein Kind in seinem kreativen Prozess zu begleiten erfordert nebst feinfühligem Beobachtungsgabe

«Schön, wenn Kinder schon früh schreiben können, aber zuerst brauchen sie ein emotionales Alphabet.»

Renz-Polster/Hüther 2013, S. 210



Baustein 2 Zeit und Freiraum als Grundvoraussetzung für ästhetisch-kreative Prozesse

Räume wirken, wie Menschen, auf Kinder ein (Schäfer/von der Beek 2013, S. 62). Orte und Räume ermöglichen oder verhindern Aktivitäten. Darum ist der Raum genau genommen nicht erst der «dritte Erzieher» – wie er im pädagogischen Kontext oft gesehen wird – sondern der «erste Erzieher». In einem Museum herrscht bspw. eine andere Atmosphäre als auf dem Dorfplatz, darum bewegen und verhalten wir uns mit den Kindern entsprechend anders. In einem Theater zu sitzen fühlt sich nicht gleich an wie in einem Kino. Natur wird im Garten anders erlebt als im Wald, am See oder in den Bergen. Orte und Räume wirken und

«Wenn Kinder kreativ sind und neu denken, kennen wir Erwachsenen auf Grund längerer Lebenserfahrungen und des Informationsvorsprungs das Ergebnis meistens schon. Das veranlasst uns, die umständlichen Wege abzukürzen. Wir lehren dem Kind Dinge und leiten es an, wo es selbst denken, erfinden und entdecken könnte.» Seitz 1998, S. 11

geben Impulse – mehr, als uns vielleicht manchmal bewusst oder lieb ist. Sie können inspirieren, aber auch abschrecken oder langweilen.

Kinder reagieren stark auf Räume. Darin liegt im positiven Fall grosses Potential für ästhetische Erfahrungen. Dieser Ansatz wird heute auch aus neurobiologischer Sicht bestätigt: «Lernprozesse erreichen (...) nur dann die Qualität einer Erfahrung, wenn sie in «eigener Regie», das heisst selbst gewollt, selbst gesucht oder sozusagen «selbstorganisiert» gemacht wurden. Wer also genau das fördern möchte, wem die Entwicklung dieser «Lebenskompetenzen» am Herzen liegt, der erkennt sofort, dass es hierfür neben liebevollen und respektvollen Vorbildern und Begleitern vor allem Räume braucht, in denen diese Erfahrungen gemacht werden können. Erlebnisräume und Freiräume» (Hüther 2013, S. 19f.). Hüther spricht auch von «loslassen» seitens der Erwachsenen, «damit solche Freiräume für das Erfahrungslernen auch wirklich entstehen können» (ebd., S. 20). Freiraum meint also nicht nur lokale und infrastrukturelle Aspekte, sondern ebenso mentale, soziale, emotionale und pädagogische.

Freiräume brauchen passende Tages- und Personalstrukturen

Kreative Prozesse benötigen nebst geeigneten Lokalitäten auch möglichst flexible zeitliche Freiräume, in denen die Kinder nicht nur physisch, sondern insbesondere emotional ankommen können. Ein Ort, ein Atelier oder eine Werkstatt kann noch so inspirierend sein: Fehlt es an Zeit und Musse, sich mit allen Sinnen auf Neues, Unbekanntes oder noch Unvertrautes einzulassen, ist Flow-Erleben kaum möglich. Das bedeutet, dass es bspw. in Kindertageseinrichtungen flexible Tagesstrukturen und -abläufe braucht, die Kindern ein individuelles räumliches und zeitliches Eintauchen in Aktivitäten ermöglichen, ohne dass sie gestört, abgelenkt oder unterbrochen werden. Dies erfordert übereinstimmende personelle Verfügbar- bzw. Zuständigkeiten, die entsprechende Modelle flexibel mittragen. Kinder brauchen Tagesabläufe und Strukturen, die Zeit für Musse ermöglichen.

Innehalten und Verweilen geben Raum für Kreativität

In unserer Welt, in der alles immer schneller geht, ein Event den andern jagt und Kinder tendenziell an einem Überangebot an Unterhaltung und Reizen ausgesetzt sind, bekommen Orte des Rückzugs eine ganz besondere Bedeutung. Orte, die eine ungestörte, konzentrierte Begegnung und Auseinandersetzung mit einer Sache ermöglichen – Räume, die Ruhe ausstrahlen und zum Verweilen und Staunen einladen. Solche Orte sollten Kindern im alltäglichen Leben im Innen- wie im Aussenbereich zur Verfügung stehen, ebenso im privaten wie im öffentlichen Raum.

Kinder leben den Moment, im Hier und Jetzt. Sie brauchen Erwachsene, die sich mit ihrer ganzen Aufmerksamkeit und Emotionalität mit ihnen auf die aktuelle Situation einlassen und sie mit Achtsamkeit begleiten. Das gemeinsame Innehalten und Verweilen ist wichtiger Nährboden für die Entstehung kreativer Prozesse: «Kreative Leistungen sind nur möglich, wo der verspielte, frohgesinnte «homo ludens» den hart arbeitenden «homo faber» gut ergänzt. Kreative Motivation existiert nur, wo Hoffnung, Freude, Spass und Enthusiasmus vorhanden sind, nur wo ein genügend entspanntes Transaktionsfeld den verspielten Umgang mit Ideen ermöglicht» (Guntern 1994, S. 11).



Kreativitätsfördernde Orte laden zum Verwandeln und Verändern ein

Räume aus Sicht des Kindes zu denken heisst nicht, seine Umgebung zu pädagogisieren und künstliche Parallelwelten aufzubauen. Kinder wollen am «echten» Leben partizipieren. Kulturelle Teilhabe heisst in diesem Sinn, dass kleine Kinder an bedeutenden kulturellen Orten und in sozialen Räumen (vgl. Fokuspublikation Sozialer Raum, 2014) nicht nur geduldet, sondern willkommen sind und mitwirken, mitgestalten und diese mitverändern dürfen. Kinder brauchen Erwachsene, die mit ihnen regelmässig solche Orte aufsuchen und diese gemeinsam mit ihnen erforschen.

Anregende Orte, Innen- und Aussenräume und Infrastrukturen setzen voraus, dass sie Kinder zu variierenden Interaktionen animieren und ihnen abwechslungsreiche Spiel-, Entdeckungs- und Experimentiermöglichkeiten bieten. Die *(Ver-)Wandelbarkeit von Räumen* ist dabei ein entscheidendes Kriterium: Bewegliche, vielseitig einsetzbare Elemente laden zum Umfunktionieren und Umgestalten ein und bieten immer wieder neue Nutzungsmöglichkeiten. Tendenziell sind Kinderräume eher mit Mobiliar und Spielsachen überfrachtet und schränken in der Fülle mehr ein, als dass sie besonders stimulierend wirken. Die Reduktion auf bestimmte Elemente, die dafür regelmässig ausgewechselt und neu kombiniert werden, regen mehr an, als dass immer alles verfügbar ist. Freiräume im Innen- und Aussenbereich bieten viele Optionen zur bedürfnisorientierten Bespielung und Umnutzung, diese sollten «wie Werkstätten wirken» (vgl. Schäfer/von der Beek 2013, S. 62).

Funktionsräume erleichtern den Vor- und Nachbereitungsaufwand

Idealerweise stehen für künstlerische Aktivitäten entsprechende Funktionsräume wie Ateliers, Werkstätten, Musik-, Theater- und Bewegungsräume etc. zur Verfügung. Diese erlauben Aktivitäten, die in der Regel in «normalen» Räumlichkeiten kaum befriedigend umsetzbar sind. Die Bauecke im Gruppenraum bspw. bietet nicht die gleiche Intensität an Baumöglichkeiten, wie wenn ein ganzer Raum, ein Innenhof oder ein Waldstück zum Bauen und Konstruieren mit einer entsprechenden Menge an Baumaterial zur Verfügung steht. Eine Ecke für Rollenspiele im Gruppenraum regt andere Formen des darstellenden Spiels an als ein Bewegungs- oder Theaterraum, der mit einer kleinen Bühne, mit einem Vorhang, Scheinwerfern und einer Vielfalt an ästhetischem Material, Requisiten und Mediengeräten ausgestattet ist. In einer Malecke

können etliche Mal-, Druck- und Zeichenverfahren nicht umgesetzt werden, dazu braucht es ein Atelier. Funktionsräume bieten also ein Vielfaches mehr an Optionen und Impulsen als herkömmliche Gruppenräume, in denen von allem ein bisschen vorhanden und alles ein bisschen möglich ist, aber nichts wirklich mit voller Intensität. Zudem haben Funktionsräume den Vorteil, dass der Vor- und Nachbereitungsaufwand deutlich vereinfacht und reduziert wird, was in der täglichen Arbeit mit kleinen Kindern ein entscheidendes Kriterium ist.

Funktionsräume bieten den weiteren Vorteil, dass Arbeitsprozesse unterbrochen und bei Bedarf zu einem späteren Zeitpunkt fortgesetzt werden können. Diese Option ist besonders förderlich für kreative Projekte, die über einen längeren Zeitraum dauern. Muss hin-

«Kinderateliers haben die Qualität einer Lernwerkstatt und die Funktion einer qualitativ hochwertigen, anregenden Umgebung. Es handelt sich dabei nicht um mit Material vorbereitete Aktivitätentische, sondern um ganze Gestaltungsbereiche bzw. Funktionsräume, die (...) mit vielfältigen und veränderbaren künstlerischen und ästhetischen Materialien ausgestattet sind.»

Braun 2011, S. 74

gegen am gleichen Tisch gemalt, gebastelt, gespielt und gegessen werden, verunmöglicht dieser Umstand ein vertieftes Eintauchen in eine Tätigkeit, weil ständig unterbrochen und alles wieder weggeräumt werden muss. Dies erschwert kreative Prozesse bzw. lässt sie gar nicht erst entstehen.

Funktionsräume können aber auch einschränken, wenn die Bildungsbereiche von den Erwachsenen unflexibel und zu disziplinar gedacht oder gehandhabt werden. Kleinkindliches Spiel ist ganzheitlich und immer inter- bzw. transdisziplinär, darum ist es aus der Perspektive des Kindes wichtig, dass Mischformen erwünscht und nicht verhindert werden. Das kann heissen, dass durchaus auch im Malatelier Rollenspiele entstehen, für die Rollenspiele im Bewegungsraum Requisiten gebaut und konstruiert werden und zur Erforschung von Naturphänomenen auch gestalterische Methoden zum Einsatz kommen usw. Kreativen Prozessen wohnt divergentes Denken inne. Es braucht Erwachsene, die dies nicht nur zulassen, sondern fördern, indem das räumliche Setting und die eigene Offenheit und Flexibilität divergentes Handeln ermöglicht.

Minimalstandards qualitativ guter Ateliers und Werkstätten

Ateliers und Werkstätten sollen einladend und ebenso wie andere Lebensräume mit Fenstern und einem guten Beleuchtungskonzept tageslichtdurchflutet sein. Genauso wichtig ist ein gutes Raumklima. Ein Kind muss sich wohl und geborgen fühlen, um sich auf kreative Prozesse einlassen zu können. Düstere, muffige Kellerräume ohne Tageslicht, wo Kinderateliers oftmals anzutreffen sind, laden kaum dazu ein, länger darin zu verweilen. Funktionsräume sollten einfach beheizbar sein, damit Kinder auch un- oder möglichst leichtbekleidet ganzkörperliche Sinneserfahrungen im Umgang mit Mitteln und Materialien machen können. Malschürzen sind oftmals störend und schränken nicht nur die Sinnes-, sondern auch die Bewegungsfreiheit der Kinder deutlich ein.

Nebst klassischer Ausstattung wie Staffeleien, Tische und Werkbänke sollen auch Malwände und insbesondere für Babys der Fussboden als Arbeitsfläche zur Verfügung stehen. Die Kinder sollen sich frei im Raum bewegen können statt in einem Kinderstuhl «fixiert» zu werden. Stühle braucht es darum eher selten, diese sollten nur bei explizitem Bedarf in den Raum

«Es ist leichter, Kreativität durch eine Veränderung äußerer Bedingungen zu fördern als durch den Versuch, das Individuum zu kreativerem Denken anzuregen.»

Csikszentmihalyi 2015, S. 9

geholt werden. Es ist grundsätzlich darauf zu achten, dass sämtliches Mobiliar stabil und gleichzeitig mobil ist, damit der Raum möglichst flexibel und vielseitig genutzt werden kann.

Ganz wichtig ist auch ein Warmwasseranschluss mit mehreren Ausgüssen und Waschbecken, idealerweise sowohl auf Kinder- als auch Erwachsenenhöhe. Und natürlich sind einfach zu reinigende Wände und Fussböden sinnvoll. Von grossem Vorteil ist ausserdem, wenn eine Sanitäreinrichtung mit Toilette, Wickeltisch und Dusch- oder Badewanne möglichst integriert oder in unmittelbarer Nähe eines Ateliers ist. Denn so können Hände- und Fussspuren auf den Raum beschränkt werden, wo sie erwünscht sind.

Die zur Verfügung gestellten Materialien, Mittel, Werkzeuge und Medien sollen für alle Kinder frei zugänglich und gut sichtbar präsentiert sein. Das Suchen und Sammeln, Ordnen und Sortieren von Dingen sind höchst kreative Tätigkeiten, darum sollten die Kinder bei der Aufbereitung des Materialfundus unbedingt beteiligt werden. Nach welchen optischen, haptischen oder thematischen Kriterien

die Materialien sortiert und geordnet sein sollen, kann mit den Kindern immer wieder variiert werden, je nach (anzuregendem) Fokus.

Da gerade Erholungsphasen für Kinder in kreativen Prozessen so wichtig sind, empfiehlt es sich, auch in Ateliers und Werkstätten sowie Musik- und Bewegungsräumen Ruheinseln einzurichten, wo Kinder sich bei Bedarf zurückziehen und trotzdem dabei bleiben bzw. einfach wieder dazustossen und weitermachen können.

Musik- und Bewegungsräume sollten möglichst gross und leer sein, eine angenehme Atmosphäre ausstrahlen und mit Tageslicht sowie einer Beleuchtung ausgestattet sein, die nach Bedarf gedimmt werden kann. Für den Fussboden sind Holz, Kork oder Teppich geeignet, denn er sollte möglichst warm sein, damit Kinder barfuss oder nur in Socken gehen und ohne zusätzliche Unterlage längere Zeit sitzen, liegen können. Ein Flügel oder ein Klavier sollten ebenso zur Ausstattung gehören wie Rhythmusinstrumente, Stabspiele, Lein- und Rhythmiktücher. Seile, Reifen, Ballons, Naturmaterialien wie z. B. Schneckenhäuser, Nüsse, Steine oder Federn sowie selbst hergestellte Instrumente sind geeignete Materialien, die überaus vielseitig eingesetzt werden können. Ein qualitativ hochwertiges Abspielgerät mit Lautsprechern, die das angenehme Hörerlebnis unterstützen und entsprechende Tonträger runden das Angebot eines idealen Musik- und Bewegungsraumes ab.

Baustein 3

Vom Eindruck zum Ausdruck:
Impulsgeber für ästhetisch-kreative Prozesse

Ästhetische Erfahrungen und kreative Prozesse bedingen nicht nur Freiraum, Ergebnis- und Expressionsfreiheit, sie brauchen auch Impulse, die eine altersgerechte, genussvolle Auseinandersetzung anregen und zu vielfältigen Betätigungsmöglichkeiten inspirieren. Impulse entstehen auf vielfältigste Weise: *Orte und Räume* können durch ihre Grösse, ihre Atmosphäre, ihren Geruch oder bestimmte Lichtverhältnisse Impulse für Schattenspiele, zum Erfinden von Geschichten und zum sich darin Bewegen auslösen. *Material* kann Impulsgeber sein für gestalterisch-schöpferische Prozesse und zum Erforschen, Verändern und Verfremden einladen. *Medien* können rezeptiv oder produktiv genutzt Impulse auslösen, d.h. Inspirationsquelle und/oder Werkzeug sein für einen eigenen Weltzugang und die Auseinandersetzung damit. *Menschen* können impulsgebend sein für die Art und Weise, wie mit Orten, Räumen, Materialien und Medien umgegangen wird. Ästhetische Erfahrungen und kreative Prozesse sind schliesslich immer eine Mischung aus mehreren Impulsfaktoren. In der Arbeit mit kleinen Kindern ist darum wichtig, dass ein starkes Bewusstsein von Erwachsenen für alle vier Dimensionen vorhanden ist und diese entsprechend der kindlichen Dispositionen dosiert, reduziert, erweitert oder gezielt angeboten und genutzt werden.

Impulse durch ästhetisches Material

Durch die basale, haptische und emotionale Auseinandersetzung mit ästhetischem Material werden Kinder zu gestalterisch-künstlerischem Ausdruck angeregt und herausgefordert, kreativ zu werden. Durch sinnliches Erforschen und spielerisches Betätigen mit ästhetischem Material sind sowohl pragmatische als auch schöpferisch-kreative Prozesse möglich. Je jünger ein Kind, umso basaler und haptischer sollte das ihm angebotene Material zu erkunden und zu verändern sein.

Ästhetisches Material zeichnet sich – im Gegensatz zu konfektionierten Spielsachen und Mal- und Bastelvorlagen – durch folgende Eigenschaften aus (vgl. Braun 2011, S. 26):

Ästhetisches Material

- > lädt zum Experimentieren ein,
- > ist gestaltbar,
- > ist veränderbar,
- > spricht verschiedene Sinne an,
- > ermöglicht ein leib-seelisch-sinnliches Erfahren (Hand-Herz-Kopf).

Im Kitabereich hat sich ein Begriff für eine Kategorie von ästhetischem Material etabliert, der aus vielerlei Hinsicht äusserst problematisch ist: Die Rede ist nicht selten von sogenannt «wertlosem Material», mit dem vor allem recyclebares Material bezeichnet wird. Diese Bezeichnung von wiederverwert- oder weiterverwendbarem Material ist nicht nur psychologisch und pädagogisch gesehen fragwürdig. Der Begriff ist auch aus ökologischer und ökonomischer Sicht bedenklich. Es gibt *kein* wertloses Material. Das sollten Kinder auch im Sinne der Umweltbildung von Anfang an mitbekommen (vgl. Fokuspublikation Umweltbildung 2014). Darum empfiehlt es sich, stattdessen einen Begriff zu wählen, der nicht ab-wertend, sondern motivierend und anregend wirkt, um sich lustvoll damit auseinanderzusetzen zu wollen. Wie wäre es stattdessen zum Beispiel mit der Bezeichnung «veränderbares Material»? Diese Definition lädt regelrecht dazu ein, sich mit den Dingen kreativ auseinanderzusetzen.

Impulse durch Ausprobieren und Experimentieren

Zur Anregung kreativ-künstlerischer Prozesse von jungen Kindern braucht es eine Auswahl an ästhetischen Materialien und dazu allenfalls entsprechende Werkzeuge zur Bearbeitung. Die Frage, welche Materialien und Werkzeuge für welche Altersgruppe geeignet sind, hängt davon ab, über welche Interessen, Fähigkeiten und Fertigkeiten ein Kind bereits verfügt und wie es diese erweitern, verfeinern und mannigfach üben und anwenden kann.

Wenn ein Kind bspw. Interesse an der Schere zeigt, den Umgang damit aber noch nicht beherrscht, ginge es darum, dem Kind lustvolle Übungsmöglichkeiten zu bieten, in denen es sich mit dem «Prinzip Schere» auf vielfältige Art und Weise auseinandersetzen kann. Das Ziel kann noch nicht das exakte Entlangschneiden einer Linie sein. Das Kind ist vorerst einmal damit beschäftigt, die Einsatzmöglichkeiten und Grenzen von Scheren zu erforschen – nämlich das Zerkleinern und Vervielfältigen von Dingen. Bekommt es vielseitige Gelegenheiten, in unterschiedlichen Situationen verschiedene Arten von Scheren auszuprobieren und zu erfassen, was sich damit alles Zerschneiden lässt (und was allenfalls nicht, da kämen dann weitere Werkzeuge hinzu wie bspw. Zangen), sind dies wichtige Erfahrungen und damit verbundene Erkenntnisse, die ihm zu einem späteren Zeitpunkt helfen, die Schere gezielt und sachkompetent einzusetzen. Die anfängliche Ermöglichung von Erfolgserlebnissen im Umgang mit der Schere stärkt sein Selbstvertrauen und motiviert, die Schere immer wieder auszuprobieren

und einzusetzen. So lange ein Kind den Umgang mit Werkzeugen noch nicht beherrscht, stellt sich also nicht die Frage, WAS mit dem Kind gebastelt oder gewerkelt werden soll (Produktorientierung), sondern WIE es sich damit lustvoll auseinandersetzen kann (Prozessorientierung). Dem Kind bspw. eine vorgeschchnittene Schablone zum Bekleben zu geben, weil es selber noch nicht «schön» ausschneiden kann (Defizitorientierung), beraubt es um die Chance, den Umgang mit dem Werkzeug selbstwirksam zu lernen. Ob dann aus dem zerschnipselten Material noch weiterführend etwas entsteht, hängt von der Situation und von den Interessen des Kindes ab. Vielleicht reicht ihm vorerst mal das Erfassen des «Phänomens Schere».

Impulse durch Medien und Mediengeräte

Das (gemeinsame) Betrachten von Büchern und Erzählen von Geschichten fördert nicht nur die Sprachentwicklung von jungen Kindern. Bilderbücher, Sach- und Kunstbände, Filme, Tonträger, Hörbücher und Spiele sind ebenfalls wichtige Impulsgeber für schöpferische Prozesse. Sie regen zum Erfinden eigener Geschichten und Bildwelten an, sie können der Auslöser für Rollenspiele und musikalische Interpretationen sowie Inspirationsquelle für unzählige schöpferische Handlungen sein. Medien aller Art sollten Kindern jederzeit zugänglich und verfügbar sein. Dabei empfiehlt sich, Bücher nicht nur in der Bücher- oder Kuschecke anzubieten, sondern bspw. Kunstbände auch im Atelier, im Bauzimmer, in der Werkstatt, im Forschungslabor, d.h. dort griffbereit zu haben, wo die Kinder sich aktiv mit Materialien und Themenwelten auseinandersetzen. Künstlerisch illustrierte Bilder- und Sachbücher bieten den Kindern darüber hinaus inspirierende Impressionen zur Entwicklung der eigenen bildnerischen Expressionsfähigkeit.

Wichtige Impulsgeber für kreative Prozesse sind zudem Mediengeräte, die Kindern zum Entdecken, zum Festhalten und zum Verarbeiten sowie Weiterarbeiten ihrer Eindrücke zur Verfügung stehen sollten. Mediengeräte sind in diesem Kontext als Werkzeuge zu verstehen, die Kindern neue Weltzugänge und eine eigenaktive schöpferische Auseinandersetzung damit erlauben. Digitale Aufnahme- und Abspielgeräte (Foto, Film, Ton) bieten bereits jungen Kindern unendlich viel Potential, sich und ihr Umfeld zu erkunden und darzustellen, Prozesse selber zu dokumentieren sowie diese ihren Eltern und Familienangehörigen zugänglich zu machen und sie an ihren Eindrücken, Erlebnissen, und Erfahrungen teilhaben zu lassen. Mediengeräte sind wichtige Ausdrucks- und Kommunikationsmittel für Kinder, die es sinnvoll zu nutzen gilt.

Impulse durch künstlerische Verfahren und Techniken

Das Vorleben oder Aufzeigen künstlerischer Verfahren und Techniken sind wichtige Impulsgeber für kindliche kreative Prozesse. Sie werden dadurch angeregt, WIE bzw. auf welche Art und Weise sie bestimmte Materialien, Werkzeuge und Medien einsetzen und für einen eigenen expressiven Ausdruck nutzen können.

In den elementaren Handlungsweisen junger Kinder geht es immer darum, durch eigenes Tun einen Effekt und eine Zustandsveränderung zu erwirken. Ästhetisch-künstlerische Verfahren und Techniken bieten Kindern viele Handlungsspielräume, diese Urfaszination für Ursache und Wirkung schöpferisch auszuleben. Das befriedigende Gefühl und die Erfahrung, dass die Welt durch eigenes Agieren gestalt- und veränderbar ist, dass Gefühle hör- und sichtbar werden können, macht Mut und bedeutet im Endeffekt Teilhabe: emotionale, soziale und kulturelle Teilhabe.

Erfolgslebnisse sind auf qualitativ gute Mittel und Medien angewiesen

Erfolgslebnisse hängen zu einem wesentlichen Teil von der Qualität der zur Verfügung stehenden Mittel ab. Es lohnt sich nicht nur aus ästhetischer, sondern auch aus ökonomischer und ökologischer Sicht immer, qualitativ gutes Verbrauchsmaterial wie Papiere, Farben etc. sowie gute Werkzeuge, Instrumente und Mediengeräte anzuschaffen. Eine Schere, die würgt statt schneidet, fahle Malfarben, klanglich eintönige Billiginstrumente, eine immer wieder auseinanderfallende Druckwalze oder eine Digitalkamera mit schlechter Bildqualität machen nicht nur keine Freude, sie verhindern sogar die gewünschten Effekte, die für gewisse künstlerische Verfahren massgebend sind.

Gespart werden sollte also lieber durch bewussten Einkauf und die Reduktion auf das Wesentliche. Zum Beispiel braucht es keinen Schrank voll Malfarben. Im mehrdeutigen Sinne von «weniger ist mehr» reichen die Primärfarben Blau, Gelb und Rot sowie Schwarz und Weiss völlig aus, denn daraus lassen sich bekanntlich alle andern Farben kreieren. Lassen wir die Kinder selber erforschen, welche Sekundär- und Tertiärfarben in allen Schattierungen durch Mischen und Verdünnen mit Wasser entstehen, ermöglichen wir ihnen magische Momente, in denen sie die wichtigsten Prinzipien der Farbenlehre spielerisch entdecken und lernen können.

Und nicht zuletzt kann bei der Wahl der Bezugsquelle gespart werden: Weil die Preise für das gleiche Produkt zum Teil deutlich variieren, lohnt sich ein Preisvergleich meistens.

Impulse durch Beobachten

Wichtige Impulse zur Anregung oder Weiterführung ästhetisch-kreativer Prozesse kommen auch aus dem sozialen Umfeld, in dem sich ein Kind bewegt. Durch direkte, aber auch indirekte Interaktion mit andern Kindern und Erwachsenen wird ein Kind angeregt oder aber gehemmt, sich schöpferisch zu betätigen.

«Im Grunde genommen geht es darum, etwas genau anzusehen, zu hinterfragen, nachzudenken, vielleicht danach auch etwas selbst zu gestalten.» Seitz/Seitz 2012, S. 100

Es gibt Kinder, die sich sehr rasch zurechtfinden und selbstständig aktiv werden. Andere Kinder müssen erst einmal beobachten und anderen zuschauen können, bevor sie sich selber auf eine Tätigkeit einlassen. Darum empfiehlt es sich, in der unmittelbaren Nähe von Angeboten immer auch sog. Beobachtungsplätze einzurichten, von wo aus Kinder andern beim Aktivsein zuschauen können. Solche Plätze dienen nicht nur dem innerlichen «Ankommen», sondern können auch als Rückzugsorte genutzt werden, wenn ein Kind eine Pause braucht. Dort sollen den Kindern bspw. auch – idealerweise passend zum angebotenen Material oder Themenfeld – Bilder- und Hörbücher, Bild- und Kunstbände bereit gestellt werden, die Inspirationsquelle sein können für weiterführende Aktivitäten.

Impulse durch offene Fragen

Offene Fragen (die W-Fragen *Wer? Was? Wie? Wo? Warum? Wozu? Weshalb? Womit?*) regen Kinder dazu an, kreativ zu werden und eigene Antworten und Lösungen zu finden. Sie brauchen Erwachsene, die sie geduldig und interessiert durch kreative Prozessphasen begleiten und die sie mit dem Stellen weiterführender Fragen dazu anregen, dran zu bleiben, weiter zu suchen oder nochmals auszuprobieren, statt ihnen gut gemeint vorschnell die Antwort oder Lösung zu bieten. «Anhand verschiedener Forschungsstudien konnte aufgezeigt werden, dass offen gestellte Fragen der Erwachsenen die Bildungsprozesse der Kinder stimulieren; geschlossene Fragen dagegen hemmen und blockieren. Fragen «mit offenem Ende» regen die Kinder zum Nachdenken und Problemlösen sowie zum gemeinsamen Dialog über ihre Anliegen, Ideen und Theorien an. Offene Fragen zielen auf das Erzählen und Beschreiben ab» (Wustmann Seiler/Simoni 2016, S. 54).

Baustein 4 Vom Vorleben übers Mitmachen zum Machenlassen

Eine ästhetisch-kulturelle Praxis im Frühbereich orientiert sich am Spielverhalten von jungen Kindern. Dies setzt zum einen zielgerichtetes Beobachten und Dokumentieren voraus, durch das die Interessen und die individuellen Herangehensweisen der Kinder eruiert und zur Vorbereitung weiterführender Impulse beigezogen werden. Für Erziehende, Kunst- und Kulturvermittelnde heisst das, Settings zu schaffen, die nebst inspirierenden räumlichen und strukturellen Rahmenbedingungen vielfältige spielerische Zugänge für ästhetisch-kreative Auseinandersetzungen ermöglichen. Zum andern erfordert das Begleiten kreativer Prozesse von den Erwachsenen, mit den Kindern gemeinsam spielerisch an Situationen heran- und mit den Dingen ästhetisch umzugehen.

«Welche Kompetenzen des Kindes können beobachtet werden?
Welche Fortschritte hat es gemacht?
Welche Lernstrategien verfolgt es?
Welche Fragen und Wünsche signalisiert das Kind? Wie können wir das Kind in seinem Lernen weiter herausfordern? Welche neuen Impulse benötigt es? Wie nehmen wir das Kind wahr, wie reagieren wir auf sein Verhalten? Wie Stärken wir das Kind in seinem Erkundungsdrang, in seiner Selbsttätigkeit?»

Wustmann Seiler/Simoni 2016, S. 52

Ko-Konstruktion heisst gemeinsam Entdecken, Experimentieren und Erforschen

Kinder beobachten ihr Umfeld genau und ahmen nach, was ihnen von andern Kindern und Erwachsenen vorgelebt wird. Erwachsene, die Kindern im Alltag eine entdeckende und experimentierende Weltzuwendung vorleben, laden Kinder ein mitzumachen und gemeinsam das Vorhandene zu erforschen.

Kinder sind aber nicht nur Lernende. Kinder denken mit und wenden ihr Vorwissen an. Eine kreativitätsfördernde künstlerische Begleitung junger Kinder erkennt die vorhandenen Potentiale eines

Kindes und unterstützt es durch vielfältige Impulse, diese anzuregen und zu entfalten.

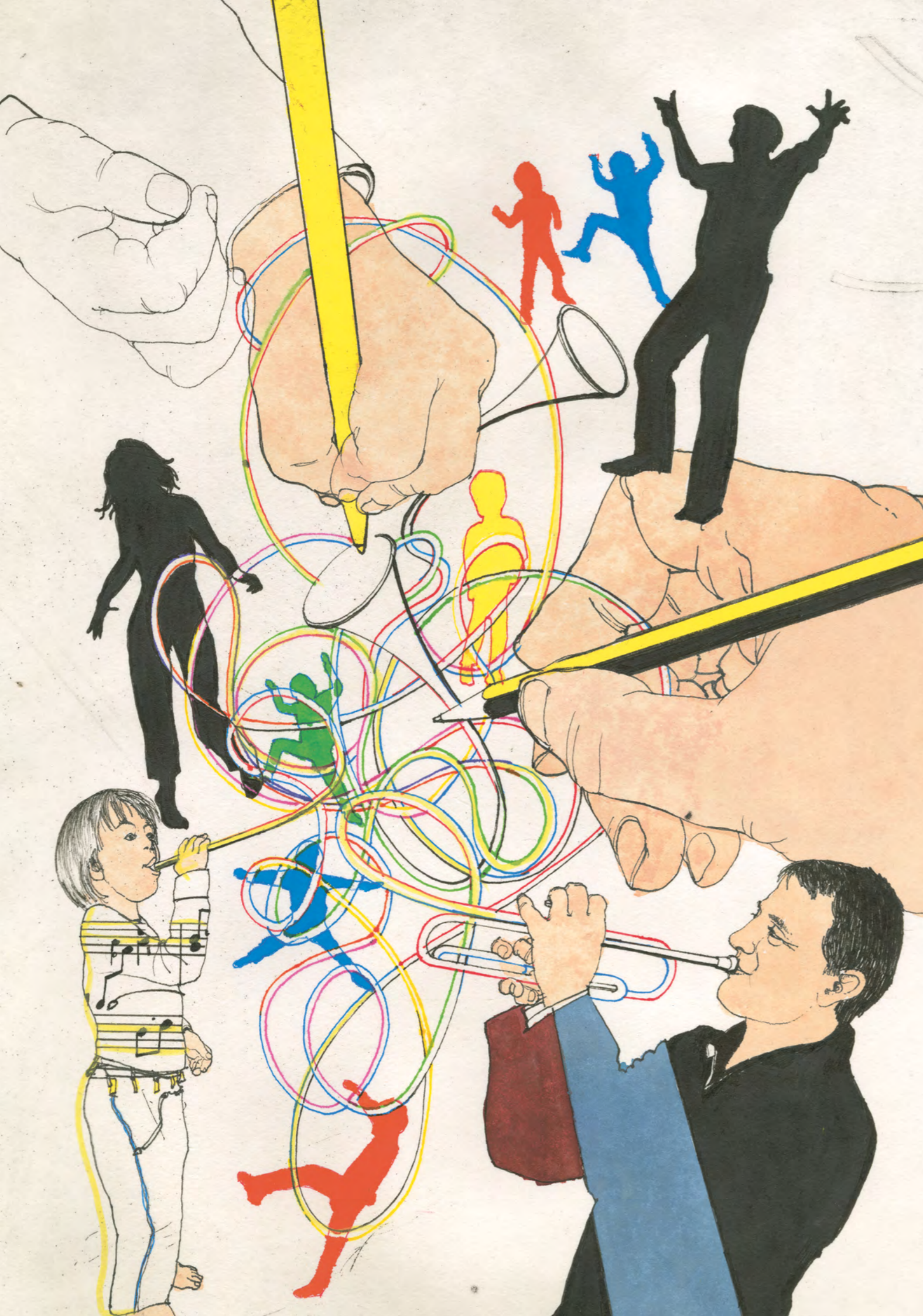
Ästhetisch-kulturelle Bildungsangebote sollen gleichermaßen für Kinder und Erwachsene die Lust auf Neues wecken, ungewohnte Wahrnehmungs- und Handlungsweisen eröffnen und genügend Freiraum bieten, um durch gemeinsame kreativ-schöpferische Prozesse miteinander und voneinander zu lernen. Kinder sind in solchen Prozessen gleichberechtigte Partner. «Der Prozess der Ko-Konstruktion findet sowohl verbal als auch nonverbal statt. Bei kleinen Kindern geschieht dies als sogenannter handelnder Dialog: über sensorische, motorische und präverbale Dialoge, über Verse, Reime, Lieder, über Bilder und Fotos. Wenn die Erwachsenen ihre Mimik und Gestik, ihre Bewegungen und Regungen sprachlich begleiten, sind dies ebenfalls Formen der Ko-Konstruktion» (Wustmann Seiler/Simoni 2016, S. 31).

Kinder brauchen Resonanz in kreativ-ästhetischen Prozessen

Für junge Kinder ist es enorm wichtig, dass sie auf ihre Ideen und ihr Handeln eine unmittelbare wertschätzende Resonanz erhalten. Idealerweise gestalten sich gemeinsame kreativ-schöpferische Ko-Prozesse als wechselseitiges Spiel von Führen und Folgen. Solche positiven inneren (emotionalen) und äusseren Resonanz Erfahrungen von gegenseitigem Agieren und Reagieren werden nicht nur von den Kindern als äusserst anregend und beglückend erlebt. Gelungene ästhetisch-kreative Ko-Prozesse werden von allen Beteiligten als positiv erfahren.

Achtsamkeit gegenüber und Annehmen von Zufälligem

Ästhetisch-kreative Prozesse bedingen ein entdeckendes Ausprobieren, Experimentierfreudigkeit und Forschungsdrang. In der Auseinandersetzung mit ästhetischem Material, künstlerischen Techniken und Verfahren erleben Kinder lustvoll viele Überraschungsmomente, die sie motivieren dranzubleiben, auch wenn mal etwas vermeintlich schief geht. Gerade in unwägbareren Situationen, wenn etwas nicht gelingt wie gewollt und Frust und Verzweiflung sich bemerkbar machen, sind Kinder auf Erwachsene angewiesen, die sie emotional auffangen und mit ihnen mögliche Lösungswege suchen. Dazu braucht es Wachsamkeit gegenüber zufällig Entstandenen, das sich vielleicht sogar durch ein Malheur ergeben hat. Durch das Aufmerksamwerden und Würdigen

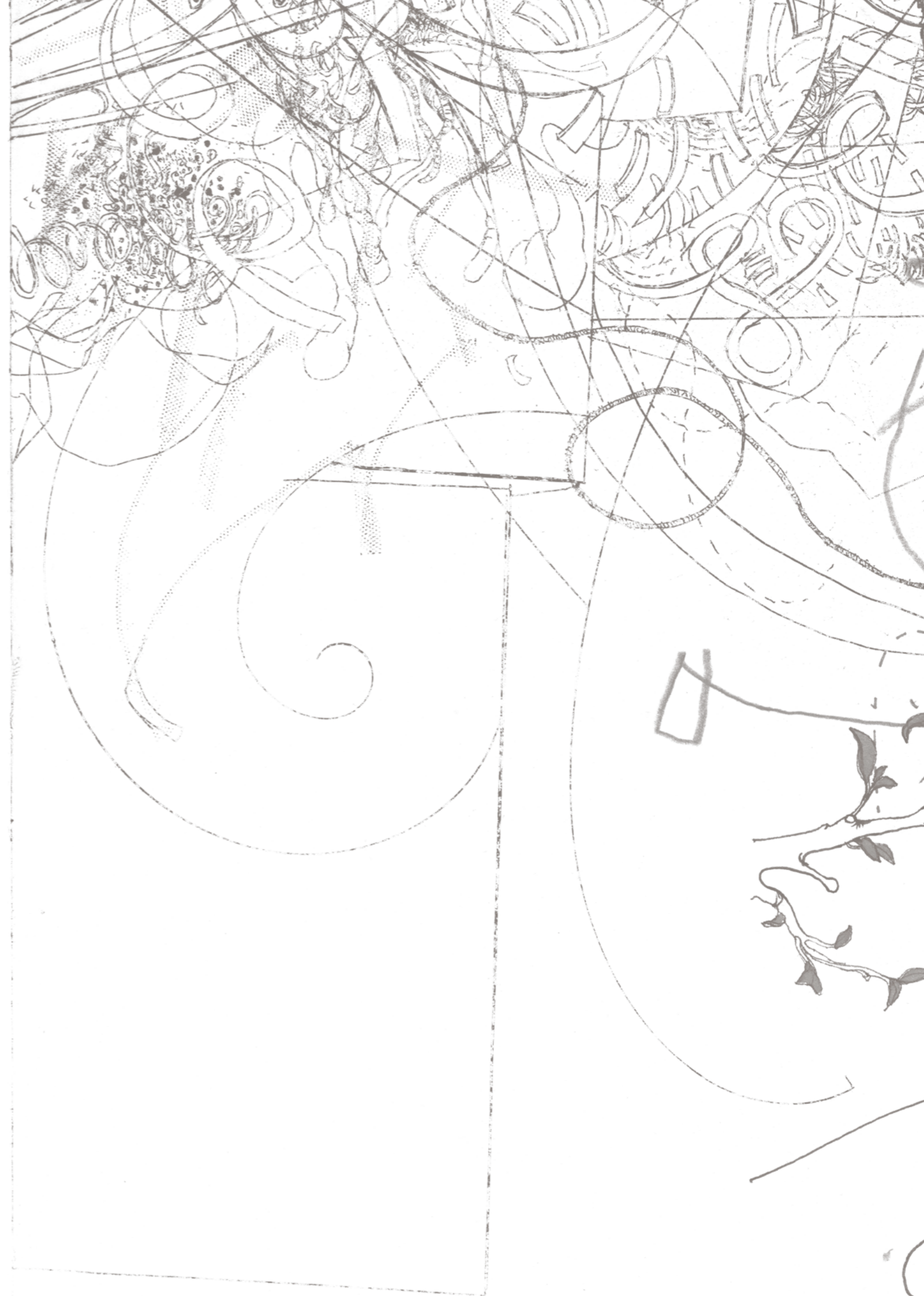


von vielleicht ungewollten «Nebenerscheinungen» kann das Kind bestenfalls neue Impulse erhalten, die ein Dranbleiben erwirken und ein neugieriges Weiterausprobieren beflügeln. Aus solchen positiv gelösten (Selbst-)Überwindungsprozessen gehen Kinder gestärkt heraus. Kreativ-künstlerische Prozesse fördern die Frustrationstoleranz und Flexibilität, weil Kinder erfahren und üben dürfen, positiv und konstruktiv mit Frust umzugehen. Solche interpsychischen Lernprozesse stärken in hohem Masse die Resilienz³⁴. Ungewöhnliche Lösungen zu erarbeiten, bei dem auch mal auf das Bauchgefühl gehört werden darf, fördert zudem das Querdenken als Schlüsselkompetenz. Und das Faszinierende daran ist, dass dies nicht nur für die Kinder selber spürbar ist, sondern auch für ihr Umfeld sicht-, hör- und nachvollziehbar wird.

Durch den Dialog in kreativ-künstlerischen Prozessen die Sprache fördern

Das Sprechen über ästhetische Erfahrungen und kreative Prozesse sollte als wichtiger Baustein zur Sprachförderung von Kindern durch Erwachsene verstärkt und bewusster genutzt werden. Dies als wichtige Ergänzung zu den bereits bewährten Methoden wie bspw. Geschichten erzählen, Singen und Verse rezitieren. In der Begleitung ästhetisch-kreativer Prozesse bieten sich zahlreiche Möglichkeiten, sich mit dem Kind über Phänomene, Ideen, Erfahrungen und Erkenntnisse auszutauschen. Im Dialog darüber, was das Kind bewegt, was es wie wahrnimmt, was das mit ihm macht, welche Assoziationen und Ideen bei ihm und im Austausch mit andern entstehen oder entstanden sind, wie es damit umgeht usw., lernt ein Kind seine Befindlichkeiten und Wahrnehmungen auch in gesprochener Sprache auszudrücken. Spuren und Phänomene seiner schöpferischen Auseinandersetzungen helfen ihm und seinem Gegenüber, Worte für das zu finden, was sich ihnen sinnlich offenbart. Worte sind für das Kind durch die unmittelbare und emotionale Beteiligung sinnstiftend. Es erlebt Sprache hautnah, mit all seinen Sinnen.

³⁴ psychische Widerstandsfähigkeit.



Baustein 5 Wertschätzen heisst Anteil nehmen und würdigen

Es gibt kein Richtig oder Falsch in künstlerisch-kreativen Ausdrucksformen

Weil ästhetisch-kreative Prozesse Ergebnisoffenheit und Expressionsfreiheit bedürfen, kann es kein Richtig und kein Falsch geben in der schöpferischen Ausdrucksform. Ebenso wenig gibt es *den* richtigen Weg, *die* Methode oder *die* Kunstform, die es Kindern anzubieten gilt. Im Gegenteil: Es ist die *Vielfalt*, die Kindern Türen öffnet und ihnen *unterschiedlichste Zugänge* bietet, sich eigenaktiv mit der Welt auseinanderzusetzen und individuelle «Sprachen» zu finden, sich mitzuteilen und Resonanz darauf zu erhalten. Im Ausprobieren verschiedener künstlerischer Ausdrucksformen liegt die Chance, sich spielerisch, ohne Angst zu versagen oder etwas nicht zu können, zu versuchen und auszudrücken. Mit und ohne Worte.

Wertschätzen heisst nicht werten, sondern anteilnehmen

Wenn ein Kind sich angenommen fühlt, wenn es seinen eigenen Freiraum zugestanden bekommt, wenn es seine individuellen Sprachen entwickeln darf, wird ein Kind nicht fragen, ob das, was es schöpferisch geleistet hat, «gut» ist. Es wird vielmehr stolz zeigen und mimisch, gestisch und vielleicht verbal erzählen, was es gerade entdeckt, herausgefunden oder erfunden hat. Ältere Kinder werden uns vielleicht erklären, warum etwas so ist, wie es ist. Erfährt ein Kind echtes, wertschätzendes Interesse an seinen Schöpfungen, braucht es kein bestätigendes oder wertendes Urteil. Denn es weiss, dass das, was es erschaffen hat, relevant und bedeutungsvoll ist für es selbst und dass sein Umfeld anteilnimmt an seiner Freude.

Wertschätzen heisst würdigen durch Sichtbarmachen

Ein Wertschätzen der kleinkindlichen ästhetisch-kreativen Prozesse und Schöpfungen heisst auch, sie für die Gemeinschaft sicht- und nachvollziehbar zu machen. Dies kann in verschiedenlichster Form geschehen. Sei dies, dass die Kinder ihr eigenes Museum kreieren mit einer sich laufend verändernden Wechselausstellung ihrer Werke. Sei dies in Form von Darbietungen, in denen die Kinder einander ihre erfundenen Geschichten vorspielen. Sei dies

in Form von «wissenschaftlichen» Zirkeln, in denen Kinder ihre Entdeckungen und Forschungsergebnisse Interessierten zeigen dürfen. Sei dies in Form von Improvisationskonzerten, die Motivierte dazu einladen mitzumachen. Sei dies in Form von Vernissagen oder Familienanlässen, an denen die Kinder als Experten ihren Angehörigen bspw. künstlerische Methoden und Verfahren zeigen und mit ihnen in gemeinsame ästhetisch-kreative Prozesse eintauchen dürfen. Ein Würdigen schöpferischer Äusserungen bedeutet, andere teilhaben zu lassen an dem, was Kinder individuell oder gemeinschaftlich entdeckt, erschaffen oder kreiert haben.

Nach vielen kreativen Prozessen ist kein vorzeigbares bzw. «fertiges» Ergebnis da, das ausgestellt oder präsentiert werden kann. Eine prozessorientierte pädagogische Arbeit heisst demnach, die Handlungsweisen eines Kindes zu dokumentieren und sie dadurch für

«Mit Fotodokumentationen und Zeichnungen über das Lernen ihres Kindes und der Kindergruppe ermöglichen wir auch Eltern mit geringen Deutschkenntnissen Einblicke und einen Austausch.»

Fokuspublikation Integration, S. 27

das Kind selbst, aber auch für Gruppenmitglieder, Eltern, Familienangehörige, die Öffentlichkeit usw. zugänglich zu machen. Wenn ein Kind zum Beispiel nach einem Kita-Tag im Wald abends müde, dreckig, aber glücklich und stolz seinem Vater anhand eines Fotos oder einer kurzen Filmaufnahme auf dem Bildschirm der Digitalkamera zeigen kann, wie es mit dem Hammer verschiedene am Boden liegende Stämme, Wurzeln und Steine beklopft und herausgefunden hat, dass diese beim Draufschlagen nicht nur anders tönen, sondern auch ganz andere Spuren darauf entstehen, und dass das Kind versucht hat, alle Spuren auf ein Foto zu kriegen, ihm das aber nur teilweise gelungen ist, weil... – Der Vater wird eine andere Bilanz ziehen, als wenn ihm abends einfach ein müdes, dreckiges Kind übergeben wird mit der Information, wie viel es gegessen und wie lange sein Mittagsschlaf gedauert hat.

Je besser Eltern einbezogen werden in Kulturprojekte und je transparenter sie über die Ziele, Qualitäten und Bildungschancen von Kreativitätsförderung durch Ästhetische Bildung und Kulturelle Teilhabe informiert werden, umso mehr Verständnis werden



sie für die schöpferischen Ausdrucksformen ihres Kindes aufbringen und diese wertschätzen können. Wichtig ist, dass den Eltern bewusst gemacht wird, welche grossen kognitiven, physischen, emotionalen und sozialen Leistungen die Kinder in der Erarbeitung ihrer Werke vollbracht haben. Das kann Eltern helfen, die Kinderwerke mit andern Augen zu sehen und diese trotz ungewohnten Erscheinungsformen zu würdigen (vgl. Braun 2011, S. 83–85).

Kunst wertschätzt Anderssein

Kinder lernen in kreativ-künstlerischen Prozessen auch Widersprüche aushalten. Sie erfahren, dass es auf eine Frage unzählige gleichberechtigte Antworten und Lösungen geben kann. Im Austausch und in der Auseinandersetzung mit andern üben sie verschiedene Blickwinkel einzunehmen. Anderssein und das «Andere» ist in den Künsten eine wertvolle Bereicherung. Künstlerische Auseinandersetzung mit der Welt heisst per se über den eigenen Tellerrand schauen. Fremdes und «Andersartiges» kann als *Inspiration* angenommen werden und stellt keine Bedrohung dar. Kulturelle Ästhetische Bildung ist demnach ein zentraler Baustein in der Integrationsarbeit. Inklusion und Akzeptanz von Verschiedenheit kann in kreativ-künstlerischen Prozessen von Anfang an gelernt und geübt werden. Kinder erleben multikulturelle Gemeinschaft als positiv und erfahren, wie bereichernd es sein kann, gemeinsam mit andern etwas Grosses und Beeindruckendes zu schaffen.

Baustein 6 Kulturelle Teilhabe bedeutet Community Education

Ästhetisch-kreative Prozesse werden durch ein inspirierendes Umfeld angeregt, das nebst einer zulassenden und mitentdeckenden pädagogischen Grundhaltung, nebst infra-strukturellen und zeitlichen Freiräumen auch Ergebnis- und Expressionsfreiheit braucht. Diese wiederum bedarf einer Vielfalt an zur Verfügung stehenden ästhetischen Materialien sowie geeigneten Mitteln, Werkzeugen und Medien. Um Kulturelle Teilhabe wie im eingangs beschriebenen Sinn von *Kinder zur Kunst* und *Kunst zu den Kindern* zu gewährleisten, müssen/sollen/dürfen Kinder nicht nur in anregungsreichen geschützten – das heisst spezifischen oder isolierten – Kinderräumen wie Kitas, Spielgruppen, Kindergarten, Spielplätzen, Freizeitanlagen, Gemeinschaftszentren etc. zahlreiche Möglichkeiten erhalten, sich *in und durch Kunst* zu betätigen. Eine perzeptive und produktive Kulturelle Teilhabe bedingt gleichermassen *Zugang* zu kulturellen Einrichtungen wie Museen, Theatern, Konzert- und Tanzhäusern, Bibliotheken sowie *Begegnungen* und *gemeinsame Projekte* mit Kunst- und Kulturschaffenden, ebenso wie mit Menschen aller Generationen und Menschen mit unterschiedlichen sozio-kulturellen Hintergründen. Kinder werden dabei immer von ihren vertrauten Bezugspersonen begleitet, die ihnen die nötige Sicherheit und den nötigen Schutz bieten, damit sie sich in neuen inspirierenden Welten bewegen und diese auf ihre individuelle Art erkunden können.

Kontinuität statt Eventkultur

Genauso wie mit Kindern mit natürlicher Selbstverständlichkeit regelmässig auf den Spielplatz, in den Zoo oder in den Wald gegangen wird, sollten Orte der Kultur und deren Vermittlungsangebote regelmässig mit den Kindern wahrgenommen werden – nicht nur im privaten, sondern auch im Rahmen frühkindlicher Einrichtungen.

In der Praxis zeigt sich immer wieder, dass eine nachhaltige Kulturelle Teilhabe *Kontinuität* braucht. Kleine Kinder profitieren wenig von eventartigen (Kurz-)Besuchen. Denn Kinder brauchen nicht nur Zeit, Vertrauen in menschliche Beziehungen zu knüpfen, sondern auch Zeit in die von Orten und Räumen zu gewinnen.

Ein guter Start ist wichtig

Weil insbesondere Kinder von 0 bis 4 Jahren sich die Welt sinnlich erschliessen, braucht es entsprechende Settings, die sie sinnlich abholen und in denen sie vielfältige ästhetische Erfahrungen machen dürfen, also *Überraschung*, *Genuss* und individuellen *Ausdruck*

ermöglichen. Dies beginnt bereits beim Ankommen an einem neuen, noch unbekanntem Ort.

Zum Beispiel kann das Ziel eines Kunstmuseumsbesuchs vorerst nicht sein, dass die Kinder bestimmte Künstlerinnen und Künstler kennen lernen. Vielmehr geht es darum, ihnen das Museum als Ort überhaupt erst zu zeigen, der voll von Überraschendem und Ungewohntem ist. Das müssen nicht einmal die ausgestellten Exponate sein: Vielleicht fasziniert beim Erstbesuch diese riesige Eingangstüre, die von alleine auf- und zugeht. Vielleicht sind es die ungewohnt hohen Räume oder die besondere Atmosphäre, die Reaktionen bei den Kindern auslösen. Kinder brau-

«Gelungen gestaltete soziale Räume können einen Beitrag zum Ausgleich sozialer Ungleichheiten und zu gesellschaftlicher Kohäsion leisten.»

Fokuspublikation Sozialer Raum 2014, S. 12

chen Zeit zum Staunen, zum Schauen, zum Hören, zum Befühlen, um nicht nur physisch, sondern auch emotional anzukommen. Wichtig ist, dass sie sich willkommen fühlen, dass sie positive Eindrücke und Erfahrungen sammeln dürfen. Für einen erstmaligen Besuch eines Ortes kann das heissen, dass die Kinder zuerst das lokale Umfeld entdecken und erforschen müssen, bevor sie bereit sind, sich auf das sich darin Stattfindende einlassen zu können.

Sie brauchen aber auch Zeit, die Vermittlungspersonen dieser Orte erst mal «beschnuppern» und kennen lernen zu können, bevor sie bereit sind, sich mit ihnen auf den Ort und seine «Schätze» einzulassen. Diese wichtigen Ankommensprozesse können den Erwachsenen bereits erste Hinweise geben, was die Kinder anspricht und welche Anknüpfungspunkte sich anbieten, um vom Kind aus gedacht Brücken zu schlagen zum neuen Umfeld.

Kunst- und Kulturvermittlung ist Beziehungsarbeit

Frühkindliche ästhetische Kulturelle Teilhabe braucht andere Rahmenbedingungen als schulische Kunst- und Kulturvermittlung. Die erste Hürde zeigt sich bereits im Wort «Vermittlung», das in Bezug auf junge Kinder nicht unter dem Gesichtspunkt der Wissensvermittlung, sondern in erster Linie als Herstellung von noch nicht bestehenden Beziehungsebenen des



Kindes zu seinem kulturellen Umfeld zu verstehen ist. Kunst- und Kulturvermittelnde sowie Kunstschaffende fungieren also in der Rolle des «Türen- und Weltenöffners» und des «Brückenbauens» zwischen dem Kind, seinen Begleitpersonen und den kulturellen Dimensionen. Damit das gelingen kann, erfordert dies von Vermittlungspersonen und Kunstschaffenden entwicklungspsychologische Kenntnisse, die ihnen eine dem Entwicklungsstand und den Bedürfnissen der Kinder entsprechende Begegnung und Begleitung ermöglicht. Junge Kinder brauchen Kunst- und Kulturvermittelnde und -schaffende, die mit ihnen in Beziehung treten und sie ernst nehmen.

Kinder zeigen uns, was sie interessiert, nicht umgekehrt

Kindern ist eine künstlerische Auseinandersetzung mit der Welt eigen. In der Praxis hat sich darum bewährt, die Altersstufe der Zielgruppe bereits in die Erarbeitung künstlerischer Produktionen miteinzubeziehen. Kunstschaffende erfahren im gemeinsamen Erleben ästhetischer Prozesse mit den Kindern hautnah, was die Kinder fasziniert und wie sie damit umgehen. Diese Erfahrungen helfen ihnen, die Relevanz des Werks für die Altersgruppe zu erhöhen. Künstlerische Produktionen für Kinder sollten darum immer in Ko-Produktion mit Kindern entstehen.

Frühkindliche Kulturelle Teilhabe erfordert eine gute Beziehungsqualität zwischen den Kooperationspartnern

Die Erfahrung zeigt, dass die Nachhaltigkeit kultureller Vermittlungsangebote einerseits von der Regelmässigkeit abhängt, in der Kinder in kulturelle Interaktionen involviert sind. Andererseits kommt es auf die Beziehungsqualität der Kooperation oder Partnerschaft von Kindereinrichtungen mit ihren kulturellen Partnern an. Eine gute Beziehungsqualität von Kooperation und Partnerschaft setzt eine gemeinsam getragene und geteilte Verantwortung sowie eine jeweilige Professionalität voraus.

Durch gemeinsame Reflexion wird die Zusammenarbeit laufend evaluiert und stetig optimiert.

Einbezug der Eltern und Familienangehörigen

Werden die Eltern und Familienangehörigen in ästhetische Prozesse Kultureller Teilhabe eingebunden und nicht (nur) erst am Ende eines Kunst- oder Kulturprojekts als Publikum beigezogen, bieten sich viele Chancen positiver «Nebenwirkungen», die über

das eigentliche Projekt hinausgehen:

- Eltern und Familienangehörige ...
- ... können ihr Kind von ganz anderen Seiten erleben und kennen lernen,
- ... erfahren selbst anregende und bereichernde Zugänge zu Kunst und Kultur,
- ... verstehen besser den Bildungswert Ästhetischer Bildung und Kultureller Teilhabe,
- ... teilen wichtige, verbindende Erlebnisse mit den Kindern,
- ... gehören dazu und werden Teil der Gemeinschaft.

Zeit zum Verdauen

Kinder brauchen nicht nur Zeit, um in einer neuen Situation anzukommen, sie brauchen auch viel Zeit zum «Verdauen» des Erlebten, all den Sinneseindrücken und Erfahrungen. Ausdruck im kulturellen Kontext soll deshalb nicht nur vor Ort im jeweiligen Setting möglich sein, sondern es braucht ebenso Freiräume im Nachgang, in denen die Kinder auf individuelle Art ihre ästhetischen Erfahrungen (weiter-)verarbeiten können (→ Seite 17). Diese Verarbeitungsprozesse brauchen wiederum ästhetisches Material und Rahmenbedingungen, die dies zulassen. In der aufmerksamen Begleitung solcher Verarbeitungsprozesse durch die Erwachsenen können diese bereits wieder viele neue Anknüpfungspunkte erhalten, die als vorbereitende Einstimmung für nächste und nachfolgende Ereignisse einbezogen werden. Verarbeitung bedeutet also gleichzeitig Weiterführung und Kontinuität.

Zusammenfassend kann Folgendes festgehalten werden: Eine qualitativ gute und gelingende Praxis zur kulturellen Teilhabe von jungen Kindern ist aus Sicht des Kindes dann gelungen, wenn folgende vier Qualitätsdimensionen erfüllt sind:

- > Das Setting entspricht den Bedürfnissen junger Kinder und ermöglicht vielfältige ästhetische Erfahrungen.
- > Die Beziehungsqualität zu und unter den Erwachsenen (Fachkräfte aus den Bereichen Frühkindliche Bildung und Betreuung, Kulturpädagogik und Kunst, Eltern und Familienangehörige) unterstützen seinen individuellen Zugang.
- > Die Aktivitäten, die dem Kind angeboten werden, sind für es relevant und schaffen ästhetische Bezüge zu seiner Lebenswelt.
- > Das Kind kann partizipativ und ko-konstruktiv mitgestalten und erlebt selbstwirksam sein eigenes Dazutun in einem gemeinsamen Prozess mit anderen.

Weiterlesen im Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung



Fanden Sie diese Überlegungen anregend? Gerne können Sie im Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (Wustmann Seiler/Simoni 2016) die einzelnen Aspekte nachlesen. Der Orientierungsrahmen richtet sich an alle Personen, die in ihrem Alltag für und mit kleinen Kindern arbeiten und stellt dabei konsequent die Perspektive des Kindes ins Zentrum. In den drei Teilen «Fundament», «Leitprinzipien» und «pädagogisches Handeln» führt er aus, was Rechte und Bedürfnisse kleiner Kinder sind und was das für die Erwachsenen bedeutet, die sie begleiten.

Der Orientierungsrahmen liegt auf Deutsch, Französisch und Italienisch vor und kann gegen einen Unkostenbeitrag bestellt werden unter:
Netzwerk Kinderbetreuung Schweiz
Effingerstrasse 2, 3011 Bern
bestellung@orientierungsrahmen.ch
031 508 36 15

Als PDF steht er kostenlos zum Download hier bereit:
www.orientierungsrahmen.ch

Die weiteren erschienenen Fokuspublikationen können unter folgender Adresse bestellt oder als PDF heruntergeladen werden:
www.orientierungsrahmen.ch
bestellung@orientierungsrahmen.ch

Umsetzung der Bausteine

für einen quantitativen und qualitativen Sprung Ästhetischer Bildung & Kultureller Teilhabe in der frühen Kindheit

Die inhaltliche Vertiefung und die Perspektive des Orientierungsrahmens machen klar: Das Bild vom Kind, das der Orientierungsrahmen formuliert, deckt sich mit den Anliegen und Thesen einer kreativitätsfördernden Ästhetischen Bildung und Kulturellen Teilhabe. Wenn es um die Definition und Formulierung von Qualitätsaspekten Kultureller Bildung im Elementarbereich geht, liefert der Orientierungsrahmen die wesentlichen Kriterien, die es aus kunst- und kulturpädagogischer Sicht miteinzubeziehen gilt.

Am eingangs erwähnten Dialoganlass vom 10. Mai 2016 wurden fünf wichtige Handlungs- und Entwicklungsfelder zur Diskussion gestellt, die den IST-Zustand in der Schweiz beleuchten und je eine VISION in Form eines SOLL formulieren, die es bezüglich

- > Erfüllung des Artikels 31 der UN-Kinderrechtskonvention,
- > Einlösung der Forderungen des Manifests Art&Education sowie
- > Umsetzung der Kulturbotschaft des Bundes 2016–2020 anzugehen gilt.

Die folgenden Seiten ziehen Bilanz aus der inhaltlichen Einführung ins Thema, der Vertiefung anhand wichtiger Bausteine einer gelingenden Ästhetischen Bildung und Kulturellen Teilhabe mit Bezug zum Orientierungsrahmen sowie den Schlussfolgerungen aus dem Dialoganlass.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass ein quantitativer und qualitativer Sprung ästhetisch-kultureller Bildung in der frühen Kindheit in der Schweiz nur dann gelingen kann,

wenn auf Seiten Frühbereich

- > Ästhetische Bildung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung als elementarer Baustein einer qualitativ guten frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung verankert ist,
- > Entscheidungsträger (bspw. Bund, Kantone, Gemeinden, Kita-Leitungen, Erziehende) Rahmenbedingungen schaffen, die eine frühkindliche Förderung durch Ästhetische Bildung überhaupt erst möglich machen,

wenn auf Seiten Kunst- und Kulturvermittlung

- > junge Kinder und ihre Familien und Betreuungspersonen als selbstverständliche Zielgruppe kultureller Angebote wahrgenommen werden,
- > Vermittlungspersonen über die notwendigen Kompetenzen frühkindlicher Bildung verfügen,

und wenn auf politischer Seite

- > klare Aufträge und Verantwortlichkeiten an die zuständigen Gremien und Behörden erteilt werden sowie
- > die dafür notwendigen Mittel gesichert und nach transparenten Qualitätskriterien verteilt werden.

Handlungs- & Entwicklungsfeld #1

«Expressionsfreiheit – von Anfang an!»

@Entscheidungsträger der beruflichen Aus- und Weiterbildung im Frühbereich, Fach- und Hochschulen, Einrichtungen für Kinder, Fachkräfte im Frühbereich

FACT // IST

Im Frühbereich sind produktorientiertes Gestalten und stark angeleitete Aktivitäten nach wie vor weit verbreitet (vgl. Bree 2007). Es fehlt vielerorts an Haltung und Verhalten, Kreativität als Problemlösungs- und Lebensgestaltungskompetenz zu fördern und dadurch die Lern- und Entwicklungsprozesse des Kindes statt fertige Produkte und «vorzeigbare» Ergebnisse in den Bildungsfokus zu stellen.

VISION // SOLL

Kreativitätsförderung durch Ästhetische Bildung und Kulturelle Teilhabe ist als tragendes Element in der pädagogischen Aus- und Weiterbildung curricular verankert sowie in frühpädagogischen Einrichtungen konzeptuell, strukturell und personell etabliert.

Einrichtungen für Kinder von 0 bis 4 sind demnach sinnliche Erfahrungsorte, die vielfältige Wege schöpferischer Ausdrucksformen ermöglichen und damit die Expressionsfähigkeit der Kinder fördern.

Massnahmen & Appell

Qualifiziertes Personal ausbilden, unterstützen und aufwerten (vgl. Appell FBBE 2015)

In der Berufsbildung für angehende Fachpersonen Betreuung, in der Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften an Fachschulen, Hochschulen und Universitäten, in der Ausbildung von Spielgruppenleitenden sowie in Kursen für Tageseltern etc. wird Kreativitätsförderung durch Ästhetische Bildung und Kulturelle Teilhabe explizit integriert bzw. ausgebaut. Dies bedingt

- > die Förderung eines erweiterten Grundverständnisses von Kreativität mit dem Ziel, die eigene Kreativität neu zu entdecken und durch reflektierende Biografiearbeit mit einem gestärkten Selbstbewusstsein in die Berufspraxis hineinzuwachsen,
- > die Sensibilisierung für kreative Prozesse durch eigene ästhetische Erfahrungen in künstlerischen Projekten sowie deren Reflexion,
- > die Einführung in die Orte und Einrichtungen, die Kindern kulturelle Bildungserfahrungen bieten,
- > das Einbezogenwerden in frühkindliche Kulturprojekte zusammen mit Studierenden aus der Kunst- und Kulturvermittlung sowie

- > die Vorbereitung von Fachkräften des Frühbereichs, Kunstschaffenden, Kunstpädagogen sowie Kunstvermittelnden auf den gemeinsamen Auftrag.

In der Aus- und Weiterbildung von Kunst- und Kulturvermittelnden werden Kinder von 0 bis 4 Jahren als wichtige Zielgruppe definiert und anerkannt. Es werden Vertiefungsschwerpunkte integriert, in denen sich Studierende für den Frühbereich spezialisieren und sich die dafür notwendigen entwicklungspsychologischen und elementarpädagogischen Kompetenzen erarbeiten können. In an die frühkindliche Praxis eingebundenen Kunst- und Kulturprojekten haben diese Studierenden die Möglichkeit, zusammen mit Fachexperten aus den früh- und kunst- bzw. kulturpädagogischen Praxisfeldern wichtige Erfahrungen zu sammeln, die sie für ihre anschliessende Berufspraxis an der Schnittstelle von Frühbereich und Kultureller Bildung befähigen.

Kreativitätsförderung durch Ästhetische Bildung und Kulturelle Teilhabe ist in pädagogischen Konzepten integriert und wird im betrieblichen Alltag gelebt

Frühkindliche Einrichtungen als erste institutionelle Bildungsorte von Kindern verankern Kreativitätsförderung durch Ästhetische Bildung und Kulturelle Teilhabe in ihren pädagogischen Konzepten und Leitsätzen. Sie anerkennen dadurch den Artikel 31 der UN-Kinderrechtskonvention und begreifen Kulturelle Bildung als selbstverständliche Aufgabe frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung.

Kunstpädagoginnen sowie Kunstschaffende und Kulturvermittelnde sind dabei als wichtige Akteure in der frühkindlichen ästhetisch-künstlerischen Bildung integriert. Sie begleiten die Kinder und ihre Betreuungspersonen bei der Entdeckung von Werken, beim Suchen und Finden individueller Ausdrucksformen an kulturell bedeutenden Orten. Ihre Aufgabe ist komplex, denn sie erfordert künstlerische und frühpädagogische Kenntnisse und Kompetenzen auf hohem Niveau.

Die pädagogischen Fachkräfte

- > wissen um die Bedeutung ästhetischer Erfahrungen in kreativen Prozessen von Kindern.
- > leben den Kindern eine sinnliche Weltzuwendung im Alltagsleben vor.
- > nehmen ihre Rolle als «passeuses et passeurs de culture»³⁵ ernst (vgl. Manifest Art&Education 2009, S. 9).
- > schaffen Kindern vielseitige Möglichkeiten, sich

35 Weitergeberinnen und Weitergeber von Kultur.

- > eigenaktiv künstlerisch zu betätigen und sich schöpferisch frei auszudrücken.
- > verfügen über ein breites Repertoire möglicher Impulsgebung zur Anregung und Weiterentwicklung kreativer Prozesse.
- > sind offen und flexibel für neue, ungewohnte Wege in ästhetisch-kreativen Prozessen.
- > nutzen kulturelle Angebote und besuchen unterschiedliche kulturelle Veranstaltungen.
- > verfügen über ein starkes Bewusstsein, dass Kunst und Kultur für die Selbst- und Weiterführung junger Kinder von grundlegender Bedeutung ist für eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung.
- > schaffen gute übergeordnete Rahmenbedingungen zur kulturellen Teilhabe ihrer Einrichtungen.
- > fördern und unterstützen Weiterbildungen von pädagogischen Fachkräften in Form finanzieller Beteiligung resp. Anrechnung von Arbeitszeit.
- > Implementieren und begleiten in ihren Einrichtungen Programme durch «training on the job»³⁶ und «train the trainer»³⁷.
- > Koordinieren übergeordnete Partnerschaften und Kooperationen.
- > garantieren lohnwirksame Zusatzqualifikationen pädagogischer Fachkräfte.

Wirkung

Durch eine verstärkte Kulturelle Bildung lernen Fachpersonen des Frühbereichs neue, lustvolle Seiten ihres Berufs kennen und erleben diesen als persönliche Bereicherung und berufliche Weiterentwicklung. Die erweiterten Tätigkeitsfelder wirken sich positiv auf die Berufszufriedenheit aus, die den Kindern in hohem Masse zugutekommt. Es kann davon ausgegangen werden, dass Institutionen, in denen eine gelungene Kreativitätsförderung durch Ästhetische Bildung und Kulturelle Teilhabe gelebt wird, aufgrund der besseren Berufszufriedenheit weniger unter Personalfuktuation und Personalausfällen leiden.

Die Professionalisierung frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung führt zu einer besseren gesellschaftlichen Anerkennung frühpädagogischer Fachkräfte und steigert wiederum die Berufsattraktivität. Zufriedene Mitarbeitende heisst zufriedene Kinder heisst zufriedene Eltern.

- Die Leitungspersonen frühkindlicher Einrichtungen
- > schaffen die nötigen Rahmenbedingungen, die eine kreativitätsorientierte Ästhetische Bildung und Kulturelle Teilhabe fördern.
 - > knüpfen und pflegen Kontakte zu kulturellen Institutionen, Kunst- und Kulturvermittelnden sowie Kunstschaffenden, Förder- und Fachstellen, gemeinschaftlichen kommunalen Einrichtungen usw. und definieren die gemeinsamen Kooperationsformen und -bedingungen.
 - > fördern und unterstützen Weiterbildungen von pädagogischen Fachkräften.
 - > ermutigen die pädagogischen Fachkräfte Neues auszuprobieren.
 - > anerkennen die im Bereich der kulturellen und künstlerischen Bildung neu erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen, indem sie den Mitarbeitenden ermöglichen, diese gewinnbringend in die Institution einzubringen und andern Teammitgliedern weiterzugeben.
 - > stellen sicher, dass Lernende vielseitige Möglichkeiten erhalten, in kreativitätsfördernden Projekten mitzuwirken.
 - > bieten ihren Teams vielseitige Austauschgefässe, um Erfahrungen und Erkenntnisse gemeinsam zu reflektieren und leiten daraus Verbesserungsmassnahmen ab.
 - > weisen die Kompetenzen einer kreativitätsfördernden frühkindlichen ästhetischen-kulturellen Bildung in den Zeugnissen und Diplomen ihrer Angestellten aus.

Die Träger frühkindlicher Einrichtungen

- > verpflichten sich, Artikel 31 der UN-Kinderrechtskonvention in ihren Einrichtungen umzusetzen.

³⁶ Ausbildung, Vermittlung und Erprobung praktischer Kenntnisse und Fähigkeiten direkt am Arbeitsplatz.

³⁷ Ausbilder Ausbildung.

Handlungs- & Entwicklungsfeld #2 «Freiräume & Community Education»

@Kantone, Gemeinden, Entscheidungsträger Frühbereich und Kultureinrichtungen

FACT // IST

Raum ist nicht erst «dritter», sondern «erster Erzieher». Die Architektur, Infrastruktur und Raumgestaltung hat grossen Einfluss auf die Prozesse, die hier stattfinden. Es fehlt vielerorts an geeigneten Innen- und Aussenräumen, in denen kleine Kinder vielfältig erleben können, dass die Welt spielerisch gestalt- und veränderbar ist.

VISION // SOLL

Jede Einrichtung für Kinder von 0 bis 4 verfügt über (oder hat Zugang zu) geeignete(n) Innen- und Aussenräume(n) Ateliers, Werkstätten, Gärten, Spielplätze, Brachen, Natur etc., die zum Forschen, Experimentieren und Verändern derselben einladen. Die Tagesstrukturen und -abläufe gewährleisten die nötigen konzeptionellen, personellen und zeitlichen Freiräume zu deren sinnvollen Nutzung.

Einrichtungen für Kinder von 0 bis 4 sind kreativitätsfördernde, sinnliche Erfahrungsorte, die vielfältige Wege kultureller Teilhabe ermöglichen und sicherstellen. Die Gemeinden stellen sicher, dass solche Orte auch im öffentlichen Raum für alle Kinder und deren Familien niederschwellig zugänglich und nutzbar sind.

Massnahmen & Appell

Kulturelle Teilhabe heisst im Sinne von Community Education Zugang für alle. Kulturelle Bildung und Teilhabe sind kein Luxus, sondern ein Menschenrecht. Wer aktiv am kulturellen Leben teilnimmt, ist integriert und gehört zu einer Gemeinschaft dazu. Kinder, die ihr Umfeld mitgestalten und im künstlerischen Handeln Selbstwirksamkeit und Wertschätzung erleben dürfen, fühlen sich nicht ohnmächtig. Sie brauchen keine Gewalt, um sich stark zu fühlen, sondern werden gestärkt durch Anerkennung. Dazu braucht es Begegnungsorte, Frei- und Erfahrungsräume, wo Kulturelle Teilhabe stattfinden und ab Geburt gelebt werden kann.

Durch eine Professionalisierung kultureller Bildung im Frühbereich können Synergien genutzt und bestehende Ressourcen besser ausgeschöpft werden. Kindereinrichtungen, die über keine eigenen Funktionsräume verfügen, sind aufgefordert, mit umliegenden Schulen, Heimen, Museen, Gemeinschaftszentren, Freizeitanlagen oder mit Privaten zu kooperieren und bestehende Räumlichkeiten mitzubeneutzen. Dazu braucht es kommunale oder regionale Anlaufstellen, die lokale Angebote und Nachfragen koordinieren und öffentlich zugänglich machen. Diese stellen sicher, dass die Teilhabe an Angeboten Kultureller

Bildung für alle Einwohnerinnen und Einwohner finanziell tragbar sind.

Kindereinrichtungen, die über eigene Funktionsräume verfügen, optimieren diese bei Bedarf nach den in dieser Fokuspublikation aufgeführten Kriterien. Zur besseren Auslastung können Betriebe ihre Kinderateliers und Werkstätten zum Beispiel an Wochenenden und zu Randzeiten der Gemeinde zugänglich machen, damit Kinder, die nicht in einer Kindereinrichtung betreut werden, mit ihrer Familie auch Zugang zu Funktionsräumen erhalten. Oder es werden Angebote von sogenannten offenen Ateliers entworfen, die eine Begegnung und Austausch der intern betreuten Kinder mit Kindern und ihren Angehörigen von extern anbieten. Die Betreuung dieser Räume und Angebote könnten von eigenen qualifizierten Fachkräften in Form von zusätzlichen Pensen gewährleistet werden.

Wirkung

In die Community integrierte Einrichtungen für Kinder machen Quartiere, Stadtteile, Dörfer und Gemeinden attraktiv und lebendig. Gelungene kommunale «Bildungswelten» wirken sich nicht nur für die Kinder und ihre Familien, sondern für die gesamte Gemeinschaft positiv aus. Die Möglichkeit zur Mitgestaltung für alle – unabhängig von ihrer sozialen Lebenslage – stärkt ein friedliches Miteinander und fördert Solidarität sowie Verantwortungsbewusstsein. Kulturell aktive Einrichtungen für Kinder regen den Austausch mit ihrem Umfeld und damit soziales Engagement an.

Durch die Kooperation von Einrichtungen für Kinder mit Kultureinrichtungen wie Museen, Theatern, Konzerthäusern, Gemeinschaftszentren, Bibliotheken usw. werden diese durch einen zunehmenden Bekanntheitsgrad und steigende Attraktivität gestärkt. Das wachsende Interesse von Kindereinrichtungen verstärkt wiederum das Engagement von Kulturanbietern – eine Win-Win-Situation für alle Beteiligten.

Handlungs- & Entwicklungsfeld #3 «Ko-konstruktive Partnerschaften vs. Angebot und Nachfrage»

@Bund, Kantone, Gemeinden, Stiftungen, Entscheidungsträger
Frühbereich und Kultureinrichtungen, Kunst- und Kulturschaffende

FACT // IST

In Einrichtungen für Kinder von 0 bis 4 mangelt es an kunst- oder kulturpädagogisch qualifizierten Betreuungspersonen. Ebenso fehlt es in Kulturinstitutionen an Kunst- oder Kulturvermittelnden mit frühpädagogischen Qualifikationen. Kunstschaffende finden noch zu selten Eingang in die frühkindliche Bildungspraxis.

Kulturvermittlungsangebote sind noch zu wenig vom Kleinkind aus gedacht, sie folgen vielmehr Logiken der schulischen Vermittlung – eine Überforderung für alle Beteiligten.

VISION // SOLL

a) Jede Einrichtung für Kinder von 0 bis 4 verfügt über eine Kreativitäts- und/oder Kulturbeauftragte mit einschlägiger fachlicher (Zusatz-)Qualifikation. Diese pflegt eine aktive Paten- oder Partnerschaft mit mindestens einer Kulturinstitution sowie einer Künstlerin oder einem Künstler in Form von Austausch, Projekten und deren Reflexion.

b) Jede Kulturinstitution verfügt über eine Kleinkindbeauftragte. Diese pflegt Paten- oder Partnerschaften mit Einrichtungen für Kinder von 0 bis 4 des näheren Umfelds und stellt sicher, dass kleinkindgerechte Zugänge gewährleistet sind. Die Angebote orientieren sich an den konkreten Bedürfnissen dieser Kinder.

Massnahmen & Appell

Um Ästhetische Bildung und Kulturelle Teilhabe in Kinder- und Kultureinrichtungen nicht nur punktuell, sondern längerfristig zu implementieren, braucht es Dossierverantwortliche auf beiden Seiten, die alle damit zusammenhängenden Themenfelder- und Aufgabenbereiche als jeweilige Ansprechpersonen intern, aber auch nach aussen pflegen und dafür sorgen, dass die nötigen Rahmenbedingungen aufgebaut, erweitert und langfristig erhalten bleiben.

Für diese sehr anspruchsvolle Aufgabe braucht es kompetente Fachpersonen, die nebst ihrer angestammten beruflichen Qualifikation auch über ausgewiesene Zusatzqualifikationen bzw. entsprechende Praxiserfahrung im jeweils anderen Gebiet verfügen. Die Zusatzqualifikationen zeichnen sich in ihrem Stellenprofil ab und werden angemessen honoriert.

Die Kooperationspartner entwickeln in gemeinsamer Verantwortung Konzepte und Praxisformen für qualitativ hochwertige Angebote zur kulturellen Teilhabe, die Kindern von Anfang an vielfältige ästhetische Zugänge und Erfahrungen ermöglichen.

Die massgeschneiderten Settings und ihre Kontexte berücksichtigen methodisch immer die spezifischen Bedürfnisse der jeweiligen Kindergruppen.

Eine nachhaltige Kulturelle Bildung erfordert zudem den Einbezug von Eltern und Familienangehörigen. Die Kooperationspartner involvieren diese auf verschiedene Weisen und lassen sie an der Entwicklung ihrer Kinder teilhaben. Das kann heissen, dass Eltern und Familienangehörige punktuell an künstlerischen Prozessen teilhaben können und dass die jeweiligen Projekte und Settings kontinuierlich dokumentiert und für alle Beteiligten zugänglich gemacht werden.

Damit dies gelingen kann, müssen entweder eigene adäquate Förderprogramme für den Frühbereich entwickelt, oder aber frühkindliche Kindereinrichtungen Zugang erhalten zu den bestehenden Ressourcen und diese entsprechend ausgebaut werden. Wird die Kulturbotschaft des Bundes ernst genommen und in die Praxis umgesetzt, werden Förderprogramme zur kulturellen Teilhabe finanziell von den öffentlichen Geldern auf Bundes-, Kantons- und Gemeindeebene mitgetragen.

Wirkung

Einrichtungen für Kinder, Kunstschaffende und Kulturträger profitieren allseitig vom Fach- und Praxiswissen ihrer Kooperationspartner und können die aufgewendeten Ressourcen effizient und zielführend nutzen. Durch die aktive Zusammenarbeit bauen alle Beteiligten ihre Netzwerke aus und erweitern stetig ihre Kompetenzfelder. Die gemeinsame Nutzung bestehender Ressourcen und Beschaffung von Drittmitteln stärkt die Professionalität aller Partner um ein Vielfaches. In gut funktionierenden Teams resultiert unter dem Strich mehr, als dafür aufgewendet worden ist.

Handlungs- & Entwicklungsfeld #4 «Kinderrechte in Leistungsverträgen von Kultur- institutionen verankern und Qualität entwickeln»

@Bund, Kantone, Gemeinden und Forschung

FACT // IST

Kinder von 0 von 4 gehören noch zu selten zur Zielgruppe von Kulturinstitutionen und Kunstschaffenden. Die Hemmschwellen sind gross, die Gründe dafür vielfältig. Es fehlt in der Schweiz an Erfahrungsaustausch von good practice, Lobbying und Förderung. Ein gesellschaftlich relevanter Arbeitsmarkt liegt brach.

VISION // SOLL

Die von Bund, Kantonen und Gemeinden subventionierten Kulturinstitutionen sind mittels Leistungsauftrag dazu verpflichtet, adäquate Angebote für Kinder von 0 von 4 durch früh- und kunstpädagogisch qualifizierte Vermittelnde sicher zu stellen. Kulturelle Teilhabe ist als bewährtes Bildungs- und Integrationsmodell im Frühbereich erkannt, etabliert und mit qualifizierten Personen besetzt.

Massnahmen & Appell

Es gibt Kulturträger (Museen, Theater, Tanz-, Literatur- und Konzerthäuser und medienpädagogische Einrichtungen), die sich für junge Kinder mit deren Begleitpersonen geöffnet und damit sehr positive Erfahrungen gemacht haben. Vielerorts ist die Skepsis aber noch gross und die Argumente teils unbegründet. Es darf nicht sein, dass von der öffentlichen Hand finanzierte Institutionen sich der Umsetzung von Artikel 31 der UN-Kinderrechtskonvention widersetzen und sich vorbehalten, Teile der Bevölkerung von ihrem Vermittlungsangebot auszuschliessen, indem keine adäquaten Formate entwickelt und angeboten werden. Bund, Kantone und Gemeinden werden darum explizit dazu aufgefordert, ihre Verantwortung wahrzunehmen und ihre Leistungsträger zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention zu verpflichten.

Es braucht eine Vernetzung und Kooperationsarbeit der Fach- und Dachverbände von Seiten Kultur und Frühbereich. Es braucht Modellförderungen und eine öffentliche Sichtbarkeit von good und best practice als Anstoss bzw. Weiterentwicklung eines Selbstverständnisses, das Kulturelle Teilhabe ab Geburt sicherstellt. Dazu können der *Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung* sowie diese *Fokuspublikation* in vielerlei Hinsicht zur Klärung und Abschaffung von Vorurteilen sowie als wichtige Argumentarien genutzt werden.

Es braucht übergeordnete Implementierungsstrategien, die – angefangen von der beruflichen Grundausbildung über Weiterbildungsförderprogramme, Finanzierung von Modellvorhaben bis hin zu Leistungsvereinbarungen und Kooperationsverträgen – eine

mittel- und langfristige Umsetzung garantieren. Begleitend braucht es einen stetigen koordinierenden Fachaustausch über nationale Netzwerke, die alle relevanten Fach- und Praxisexperten, politischen und institutionellen Entscheidungsträger sowie Finanzierungspartner einbeziehen. Es braucht zwingend empirische Begleitforschung, die tragfähige Erkenntnisse für die Praxis liefert und über Transferstrukturen eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung erwirkt.

Wirkung

Das erklärte Ziel ist, dass in ein paar Jahren niemand mehr in Frage stellt, ob es eine kreativitätsfördernde Ästhetische Bildung zur Kulturellen Teilhabe ab Geburt braucht. Es ist eine gesellschaftlich gelebte Selbstverständlichkeit, analog dem Frauenstimmrecht oder den abendlichen Ladenöffnungszeiten.

Durch die Schaffung neuer Berufsprofile entstehen neue Arbeitsplätze, die auch für die Kreativ- und Kulturwirtschaft von Interesse sind. Das leistet sich die Schweiz, weil es ihr Wert ist!

Handlungs- & Entwicklungsfeld #5

«Qualität sichtbar machen und honorieren»

@Bund, Kantone, Gemeinden, Stiftungen,
Entscheidungsträger Frühbereich und Kulturinstitutionen

FACT // IST

Das Vorhandensein von Ateliers und Werkstätten oder die Höhe von Besucherzahlen von Vermittlungsangeboten sagen noch wenig über deren Qualität aus. Bisher gibt es in der Schweiz keine einschlägigen Standards für eine kreativitätsfördernde Ästhetische Bildung und Kulturelle Teilhabe im Frühbereich. Ebenso wenig gibt es ein Label, das Kulturinstitutionen auszeichnet für qualitativ gute Vermittlungsangebote im Frühbereich.

VISION // SOLL

Sowohl Einrichtungen für Kinder von 0 bis 4 als auch Kulturinstitutionen können ab 2020 mit einem Label ausgezeichnet werden, das sie als Institution mit hoher Qualität an Bildungsangeboten in den Bereichen Ästhetische Bildung und Kulturelle Teilhabe im Frühbereich öffentlich sichtbar macht.

Des Weiteren werden Institutionen und Personen ausgezeichnet und gefördert, die sich durch herausragende Leistungen zur Förderung einer qualitativ guten Kulturellen Bildung von Kindern von 0 bis 4 ausweisen.

Massnahmen & Appell

Labels sind in einer immer komplexer werdenden Welt eine Orientierungs- und Entscheidungshilfe für Laien und Aussenstehende. Heute gibt es für fast alles, was in unserer Gesellschaft als relevant und wichtig eingestuft wird, ein entsprechendes Label. Mit dem zunehmenden Bewusstsein für eine qualitativ gute Bildung, Betreuung und Erziehung im Frühbereich streben immer mehr Einrichtungen für Kinder nach Qualitätslabels, die ihre Professionalität sicherstellen und die sie von andern Anbietern abheben sollen. In der Praxis zeigt sich, dass sich Eltern vermehrt an solchen Labels bei der Wahl eines Betreuungsplatzes orientieren. Aspekte einer qualitativ guten Kreativitätsförderung durch Ästhetische Bildung und Kulturelle Teilhabe fehlen bislang in bestehenden Zertifizierungen und Assessments oder aber werden nur oberflächlich oder einseitig ausgewiesen. Das darf nicht sein. Es braucht nebst der Implementierung der Handlungs- und Entwicklungsfelder #1–4 Massnahmen zur Qualitätssicherung, die eine gute Qualität Kultureller Bildung sicherstellen, sowohl auf Seite der frühpädagogischen Einrichtungen als auch auf Seite der Kulturträger. Denn – wie erwähnt und in der internationalen Studie *Der Wow-Faktor* (Bamford 2010) verdeutlicht – ist nur eine qualitativ gute Kulturelle Bildung förderlich und bildungswirksam.

Wollen wir dem Recht auf kulturelle und künstlerische Teilhabe das notwendige Gewicht verleihen, braucht es ein öffentliches Statement und ein Sichtbarmachen von empfehlenswerten Angeboten, Institutionen und Einrichtungen für Kinder von 0 bis 4. Dafür braucht es eine adäquate Lösung, die Minimalstandards sicherstellt und anhand dieser die Schweiz nachweisen kann, dass sie ihren Pflichten zur Erfüllung von Artikel 31 auch im Frühbereich nachgekommen ist.

Für herausragende Leistungen braucht es auf institutioneller Ebene ein Sichtbarmachen in Form von Awards, best practice, Förderpreisen etc., die regelmässig von der öffentlichen Hand, Fachschaften, Stiftungen usw. schweizweit vergeben und medial kommuniziert werden.

Ebenso braucht es personenbezogene Förderung in Form von Stipendien, Weiterbildungsgutscheinen, Austauschprogrammen, Forschungsförderung sowie Auszeichnungen für wegweisende Pionierarbeit in Form von Projekten, Kooperationsformen, innovativen Vermittlungsweisen, künstlerischen Darbietungen und Forschungsleistungen.

Wirkung

Anreize zu schaffen ist ein wichtiger motivationaler Faktor, um eine rasche Umsetzung der genannten Handlungs- und Entwicklungsfelder voranzutreiben. Nicht nur Kinder brauchen Wertschätzung und Anerkennung für ihre Leistungen, sondern auch Erwachsene. Kreative Erwachsene sind wichtige Vorbilder und treibende Kräfte für ganze Teams, die es zu stärken gilt. Förderprogramme und Leistungsauszeichnungen sind ein einfacher Weg, komplexe Wirkungssysteme in Gang zu setzen. Fangen wir noch heute damit an!

Zum Schluss, oder besser: zum Weiterdenken, Neuanfangen und Dranbleiben

Kreativitätsförderung aus der Sicht des Kindes beginnt bei uns Erwachsenen:

- > In welchen Lebensfeldern betrachten Sie sich selbst als besonders kreativ?
- > Was brauchen Sie, um Ihre eigene Kreativität im Alltag leben zu können?
- > In welchen Bereichen möchten Sie sich selber weiterentwickeln und warum?

- > Wo sehen Sie Ihren Wirkungsbereich und wie können Sie sich in Ihrer Funktion bzw. in Ihrem Zuständigkeitsbereich zugunsten der Jüngsten unserer Gesellschaft einbringen?
- > Welches sind die ersten Schritte, die Sie angehen möchten und welches Ziel verfolgen Sie dabei?
- > Woran merken Sie, dass Sie Teilziele erreicht haben und wie machen Sie diese für Ihr Umfeld erkennbar?

- > Wo finden Sie Gleichgesinnte und Unterstützung?
- > Mit wem können Sie sich vernetzen, um mit vereinten Kräften Konkretes anzupacken?
- > Was wollen Sie gemeinsam erreichen und was braucht es, um diese Ziele zu erreichen?

Hier haben Sie den Freiraum, ihre Gedanken, offenen Fragen, Impulse und Ideen in Skizzen, Bildern und Worten festzuhalten.



Weiterführende Hinweise

Auf den folgenden Seiten bieten wir weiterführende Literaturhinweise für diejenigen, die die Thematik Kreativitätsförderung durch Ästhetische Bildung und Kulturelle Teilhabe in der Frühen Kindheit weiter vertiefen möchten, sowie Hintergründe, Akteure und Kontakte rund um die Entstehung dieser Fokuspublikation.

Literatur

Bader, Barbara/Kraus, Karin (2013): Wahrnehmen und Gestalten. In: Walter-Laager, Catherine/Pfiffner, Manfred R./Schwarz, Jürg [Hrsg.]: Fachtex-te für die Arbeit mit Kindern bis 4 Jahren. Implementierungsprojekt des Orientierungsrahmens für Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz. Lindau: Institut für Elementar- und Schulpädagogik GmbH.

Bamford, Anne (2010): Der Wow-Faktor. Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung. Münster: Waxmann.

Baum, Jacqueline/Kunz, Ruth (2007): Scribbling Notions. Bildnerische Prozesse in der frühen Kindheit. Zürich: Pestalozzianum.

Bielenberg, Ina [Hrsg.] (2006): Bildungsziel Kreativität. Kulturelles Lernen zwischen Kunst und Wissenschaft. Kulturelle Bildung, Vol. 1. München: Kopaed.

Bilstein, Johannes/Silvia Neysters [Hrsg.] (2013): Kinder entdecken Kunst: Kulturelle Bildung im Elementarbereich. Oberhausen: Athena.

Bockhorst, Hildegard [Hrsg.] (2007): Kinder brauchen Spiel & Kunst. Bildungschancen von Anfang an – Ästhetisches Lernen in Kindertagesstätten. Kulturelle Bildung, Vol. 2. München: Kopaed.

Bornemann, Stefan (2012): Kooperation und Kollaboration. Das Kreative Feld als Weg zu innovativer Teamarbeit. Wiesbaden: Springer VS.

Bostelmann, Antje/Fink, Michael (2012): Das Krippenatelier. Malen, Matschen und Gestalten mit Kindern unter 3 Jahren. Berlin: Bananenblau.

Bostelmann, Antje/Fink, Michael (2012): Seht mal, was ich kann! Das heuristische Lernen von Kleinkindern. Berlin: Bananenblau.

Braun, Daniela (2011): Kreativität in Theorie und Praxis. Bildungsförderung in Kita und Kindergarten. Freiburg i. Br.: Herder.

Braun, Daniela [Hrsg.] (2010): Bildungsjournal Frühe Kindheit. Kreativität & Spielen. Berlin/Düsseldorf: Cornelsen Scriptor.

Braun, Daniela/Wardelmann, Bettina [Hrsg.] (2009): Offensive Bildung: Von Piccolo bis Picasso. Berlin/Düsseldorf: Cornelsen Scriptor.

Braun, Daniela (2007 [1999]): Handbuch der Kreativitätsförderung. Kunst und Gestalten in der Arbeit mit Kindern. Freiburg i. Br.: Herder.

Bree, Stefan (2007): Künstlerische Verfahren als Modell für das frühe Lernen von Kindern. In: Bildungsforschung, 4/1, <http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/download/57/60> [17.08.2016].

Brunner, Anne (2008): Kreativer denken. Konzepte und Methoden von A–Z. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

Bundesamt für Kultur (2016): Kulturpolitik in den Jahren 2016–2020. Bern, www.bak.admin.ch/kulturschaffen/05728/ [17.08.2016].

Bundesamt für Kultur (2016). Positionspapier der Arbeitsgruppe Kulturelle Teilhabe des Nationalen Kulturdialogs. Bern, www.bak.admin.ch/kulturschaffen/05728/ [17.08.2016].

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. Die Wissensplattform Kulturelle Bildung Online, Remscheid, www.kubi-online.de [17.08.2016].

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (2016): Spiel und Kunst von Anfang an. Kulturelle Bildung für junge und sehr junge Kinder. Berlin: Remscheid.

Csikszentmihalyi, Mihaly (2010): Das flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen. Stuttgart: Klett-Cotta.

Csikszentmihalyi, Mihaly (2015): Flow und Kreativität. Wie Sie Ihre Grenzen überwinden und das Unmögliche schaffen. Stuttgart: Klett-Cotta.

Davoli, Mara/Ferri, Gino [Hrsg.]/Reggio Children (2012): Reggio Tutta. Wie Kinder Ihre Stadt ko-konstruieren. Weimar/Berlin: Verlag das Netz.

Dienstbier, Akkela (2014): Krippenkinder, Kunst und Kompetenzen. Kreatives Gestalten in der Frühpädagogik. Hamburg: Verlag Handwerk und Technik.

Dietrich, Cornelia/Krininger, Dominik/Schubert, Volker (2012): Einführung in die Ästhetische Bildung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Domkowsky, Romi (2012): Wie gelingt Ästhetische Bildung mit sehr jungen Kindern? Ein Plädoyer für gute kulturelle Bildung von Anfang an. In: Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) e.V.: Kulturelle Bildung. Reflexionen. Argumente. Impulse. Wie gelingt Ästhetisches Lernen? 10/2012, S. 11–14.

Dreier, Annette (2010): Was tut der Wind, wenn er nicht weht? Begegnung mit der Kleinkindpädagogik in Reggio Emilia. Berlin: Cornelsen.

Dürr, Franziska/Migros-Kulturprozent [Hrsg.] (2014): Auf Augenhöhe. GiM – Generationen im Museum. Baden: Hier und Jetzt, Verlag für Kultur und Geschichte GmbH.

Gardner, Howard (2011): Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books.

Gardner, Howard (2005): Abschied vom IQ – die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen. Stuttgart: Klett-Cotta.

Gembris, Heiner (2015): Transfer-Effekte und Wirkungen musikalischer Aktivitäten auf ausgewählte Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung. Ein Überblick über den aktuellen Stand der Forschung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Gerr, Hans E. (2014): Kreativität und Unterrichtsgestaltung. Zur Förderung kreativen Verhaltens beim schulischen Lernen. Hamburg: Diplomica.

Glaser-Henzer, Edith/Diehl, Ludwig/Diehl Ott, Luitgard/Peez, Georg (2012): Zeichnen: Wahrnehmen, Verarbeiten, Darstellen. Empirische Untersuchungen zur Ermittlung räumlich-visueller Kompetenzen im Kunstunterricht. München: Kopaed.

Gruhn, Wilfried (2003): Kinder brauchen Musik. Musikalität bei kleinen Kindern entfalten und fördern. Weinheim und Basel: Beltz.

Günsch, Susanne (2015): Das Remida-Heft. Weimar/Berlin: Verlag das Netz.

Guntern, Gottlieb (1994): Sieben goldene Regeln der Kreativitätsförderung. Zürich: Scalo.

Hallam, Susan (2010): The power of music. Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28/3, S. 269–289.

Heyl, Thomas/Schäfer, Lutz (2016): Frühe Ästhetische Bildung. Mit Kindern künstlerische Wege entdecken. Berlin/Heidelberg: Springer.

Hildebrand-Nilshon, Martin (1980): Die Entwicklung der Sprache. Phylogese und Ontogenese. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.

Hüther, Gerald (2013): Kommunale Intelligenz. Potentialfaltung in Städten und Gemeinden. Hamburg: edition Körber-Stiftung.

Hüther, Gerald (2012): Jedes Kind ist hoch begabt. Die angeborenen Talente unserer Kinder und was wir aus ihnen machen. München: Albrecht Knaus Verlag.

Institute for Art Education der Zürcher Hochschule der Künste ZHdK [Hrsg.], im Auftrag von Pro Helvetia, als Resultat der Begleitforschung des «Programms Kulturvermittlung» (2009–2012): Zeit für Vermittlung, Zürich, www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung [17.08.2016].

Jäncke, Lutz (2008): Macht Musik schlau? Neue Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften und der kognitiven Psychologie. Bern: Huber.

Juul, Jesper (2001): Das kompetente Kind. Reinbek: Rowohlt.

Kirchner, Constanze (2014): Ästhetische Bildung in der frühen Kindheit. In: Braches-Chyrek, Rita/Röhner, Charlotte/Sünker, Heinz/Hopf, Michaela [Hrsg.]: *Handbuch Frühe Kindheit*. Opladen, Berlin, Toronto, S. 627–634.

Kirchner, Constanze (2013): Kinder & Kunst. Was Erwachsene wissen sollten. Seelze: Klett/Kallmeyer.

Konferenz Bildschulen Schweiz [Hrsg.] (2016): *Bauplatz Kreativität. Philosophie und Praxis Bildschulen Schweiz*. Basel: Karo Verlag.

Kraus, Karin (2013): Spielumwelten für Kinder unter zwei Jahren. Spielideen als Begleitmaterial zur empirischen Studie. Erfahrungsbereich Bildnerisches Gestalten. Fribourg: Zentrum für Frühkindliche Bildung Fribourg, Universität Fribourg.

Maurer, Dieter (2012): Frühe Bilder in Onto- und Phylogese. Überlegungen im Vorfeld eines Vergleichs. In: *Idee Entwurf Entscheiden*, Heft 05, Verband der Lehrerinnen und Lehrer für Bildnerisches Gestalten Schweiz, S. 95–117.

Maurer, Dieter/Riboni, Claudia/Gujer, Birute (2012): Wie Bilder «entstehen» – Produkt und Kode. Teil 1: Erläuterungen. Teil 2: Bildarchiv, www.early-pictures.ch/as/de/ [17.08.2016].

Netzwerk Kinderbetreuung Schweiz & Nationales Programm zur Prävention und Bekämpfung von Armut [Hrsg.] (2016): *Fokuspublikation Armutsprävention: Aspekte und Bausteine gelingender Elternzusammenarbeit im Kontext der Armutsprävention in der frühen Kindheit. Eine thematische Vertiefung des Orientierungsrahmens für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz*. Bern.

Netzwerk Kinderbetreuung Schweiz & Schweizerische UNESCO-Kommission [Hrsg.] (2015): *Fokuspublikation Umweltbildung: Aspekte und Bausteine qualitativ guter Umweltbildung in der Frühen Kindheit. Eine thematische Vertiefung des Orientierungsrahmens für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz*. Zofingen.

Netzwerk Kinderbetreuung Schweiz & Schweizerische UNESCO-Kommission [Hrsg.] (2015): *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz. Unser Appell*. Zofingen.

Netzwerk Kinderbetreuung Schweiz & Schweizerische UNESCO-Kommission [Hrsg.] (2014): *Fokuspublikation Gesundheit: Aspekte und Bausteine qualitativ guter Gesundheitsförderung und Prävention in der Frühen Kindheit. Eine thematische Vertiefung des Orientierungsrahmens für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz*. Zofingen.

Netzwerk Kinderbetreuung Schweiz & Schweizerische UNESCO-Kommission [Hrsg.] (2014): *Fokuspublikation Integration: Aspekte und Bausteine qualitativ guter Integrationsarbeit in der Frühen Kindheit. Eine thematische Vertiefung des Orientierungsrahmens für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz*. Zofingen.

Netzwerk Kinderbetreuung Schweiz & Schweizerische UNESCO-Kommission [Hrsg.] (2014): *Fokuspublikation Sozialer Raum: Aspekte und Bausteine qualitativ guter Sozialraumgestaltung in der Frühen Kindheit. Eine thematische Vertiefung des Orientierungsrahmens für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz*. Zofingen.

Niehoff, Rolf (2007): *Bildorientierung und Kunstpädagogik*. Schroedel Kunstportal 9/2007, <http://www.kunstlinks.de/material/peez/2007-09-niehoff.pdf> [17.08.2016].

Peez, Georg (2001): *Meißeln an sich selber. Ästhetische Bildung Erwachsener*. In: *Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis*, 2/2001, S. 64–68.

Peez, Georg (2005): *Einführung in die Kunstpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer Urban.

Peez Georg/Richter, Heidi [Hrsg.] (2013): *Kind – Kunst – Kunstpädagogik. Beiträge zur ästhetischen Erziehung*. Festschrift für Adelheid Sievert. Frankfurt am Main/Erfurt: Books on Demand.

Philipps, Knut (2011): *Warum das Huhn vier Beine hat. Das Geheimnis der kindlichen Bildsprache*. Darmstadt: Toecher-Mittler Verlag.

Reichenau, Christoph/Widmaier, Verena (2015): *Stärkung kultureller Teilhabe in der Schweiz. Bericht im Auftrag der Arbeitsgruppe Kulturelle Teilhabe des Nationalen Kulturdialogs, durchgeführt vom Verein Kulturvermittlung Schweiz*, <http://www.bak.admin.ch/kulturschaffen/05728/> [17.08.2016].

Renz-Polster, Herbert/Hüther, Gerald (2013): *Wie Kinder heute wachsen. Natur als Entwicklungsraum. Ein neuer Blick auf das kindliche Lernen und Denken*. Weinheim/Basel: Beltz.

Rhodes, Mel (1961): *An Analysis of Creativity*; in: *Phi Delta Kappan* 1961, Vol. 42: 305–311.

Rittelmeyer, Christian (2016): *Bildende Wirkungen ästhetischer Erfahrungen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Rittelmeyer, Christian (2012): *Warum und wozu Ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick*. Oberhausen: Athena.

Schäfer, Gerd E./von der Beek, Angelika (2013): *Didaktik in der frühen Kindheit. Von Reggio lernen und weiterdenken*. Weimar/Berlin: Verlag das Netz.

Schäfer, Gerd E. (2006): *Kinder sind von Anfang an notwendig kreativ*. In: *Bockhorst, Hildegard [Hrsg.]: Kinder brauchen Spiel & Kunst. Bildungschancen von Anfang an – Ästhetisches Lernen in Kindertagesstätten*. München: Kopaed, S. 37–50.

Schäfer, Gerd E. (2011): *Bildung beginnt mit der Geburt. Für eine Kultur des Lernens in Kindertageseinrichtungen*. Berlin: Cornelsen.

Schuh, Claudia/Werder, Heidi (2007): *Die Muse küsst – und dann? Lust und Last im kreativen Prozess*. Basel/Freiburg: Karger.

Schweizerische UNESCO-Kommission [Hrsg.] (2009): *Manifest Arts&Education. Für einen quantitativen und qualitativen Sprung in der kulturellen und künstlerischen Bildung im Schweizer Bildungssystem*, www.mus-e.ch/mus-e/publikationen/UNESCO_MANIFEST_ARTS_AND_EDUCATION_DE.pdf [17.08.2016].

Seitz, Marielle/Seitz, Rudolf (2012): *Schulen der Phantasie. Lernen braucht Kreativität*. Seelze: Klett/Kallmeyer.

Seitz, Marielle [Hrsg.]/Seitz, Rudolf (2009): *Kreative Kinder. Das Praxisbuch für Eltern und Pädagogen*. München: Kösel-Verlag.

Seitz, Rudolf (1998): *Phantasie und Kreativität. Ein Spiel-, Nachdenk- und Anregungsbuch*. München: Don Bosco.

Staege, Roswitha [Hrsg.] (2016): *Ästhetische Bildung in der frühen Kindheit*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Taylor, Irving (1959): *The nature of the creative process*. In: *Smith, Paul [Hrsg.]: Creativity, an examination of the creative process. A report on the third communications conference of the Art Directors Club of New York*. New York: Hastings House.

Ullrich, Wolfgang/Brockenschnieder Franz-J. (2009): *Reggio-Pädagogik auf einen Blick. Einführung für Kita und Kindergarten*. Freiburg i. Br.: Herder.

UN-Kinderrechtsabkommen, www.kinderrechtskonvention.info/recht-auf-altersgemeasse-freizeitbeschaeftigungrecht-auf-spielen-3654 [17.08.2016].

UNO Menschenrechtsabkommen, www.humanrights.ch/de/internationale-menschenrechte/rechtsquellen/kunstfreiheit-kulturelle-rechte [17.08.2016].

van Dieken, Christel/Effe, Bärbel/Metzler, Brigitte (2010): *Kinderkunstwerkstatt. Ein Handbuch zur ästhetischen Bildung von Kindern unter drei Jahren*. Berlin/Weimar: Verlag das Netz.

Von der Beek, Angelika (2008): *Pampers, Pinsel und Pigmente. Ästhetische Bildung von Kindern unter drei Jahren*. Berlin/Weimar: Verlag das Netz.

Wessel, Mechthild/vom Wege, Brigitte (2015): *Kreative Kleinstkinder. Spielerisches Gestalten in Krippe, Kita und Tagespflege*. Freiburg i. Br.: Herder.

Weidemann, Iris/Weidemann, Gisela/Fröhlich, Claudia (2010): *Theater in der Kita? In: Weidemann, Gisela [Hrsg.]: Jetzt machen wir Theater! Die Kleinsten erleben, was in ihnen steckt*. Troisdorf, S. 11–37.

Wilmes-Mielenhausen, Brigitte (2008): *Wahrnehmungsförderung für Kleinkinder. Ideen für Krippe, Kitas und Tagesmütter*. Freiburg i. Br.: Herder.

Wustmann Seiler, Corina & Simoni, Heidi (2016 [2012]): *Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz*. Erarbeitet vom Marie Meierhofer Institut für das Kind, erstellt im Auftrag der Schweizerischen UNESCO-Kommission und des Netzwerks Kinderbetreuung Schweiz. Zürich.

Zimmer, Renate (2012): *Handbuch Sinneswahrnehmung. Grundlagen einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung*. Freiburg i. Br.: Herder.

Impressum

Am 10. Mai 2016 trafen sich auf Einladung der Trägerschaft des Orientierungsrahmens für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung, der Hochschule der Künste Bern HKB und des Migros-Kulturprozent 30 Expertinnen und Experten aus Betreuungspraxis, Hochschulen, Kunst- und Kulturvermittlung, Politik, Verwaltung, und Zivilgesellschaft zum Dialoganlass «Ästhetische Bildung & Kulturelle Teilhabe in der Frühen Kindheit: IST- und SOLL-Thesen einer qualitativ guten frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz». Im Zentrum der Veranstaltung standen Fachinputs von

- > Karin Kraus (Hochschule der Künste Bern HKB), «Kleinkind und Kunst: (k)ein Kinderspiel? Von der Notwendigkeit eines quantitativen und qualitativen Sprungs in der frühen Kindheit»
- > Patricia Schwerzmann Humbel (Projektstelle Orientierungsrahmen), «Ästhetische Bildung und Kulturelle Teilhabe aus der Perspektive des Orientierungsrahmens», sowie zwei good-practice-Beispiele:
- > «Theater für alle ab 2 Jahren», ein Kooperationsprojekt des Vereins PRIMA mit dem Kinderhaus Artergut, Zürich (Nina Knecht, Theaterschaffende & Ilona Andraskay, Kleinkinderzieherin)
- > «Mit kleinen Kindern ins Kunstmuseum», ein Kooperationsprojekt des Kunstmuseums Bern mit der Kita Mikado, Bern (Anina Büschlen, Kunstvermittlerin & Stefanie Langenegger, Kleinkinderzieherin).

Es fand ein interaktiver Teil statt zu 5 Thesen kleinkindgerechter Ästhetischer Bildung und Kultureller Teilhabe mit anschliessender Plenumsdiskussion.

Teilnehmende Dialoganlass

- > Andraskay Ilona, Kinderhaus Artergut Zürich
- > Biner Caroline
- > Brandt Barbara, Kunsthhaus Zürich
- > Brunner Evelyne, Kinder-Atelier Bern
- > Büschlen Anina, Kunstmuseum Bern
- > Chabloz Maribel, Jardins de Prélaz Lausanne
- > Cuhe Valérie, Jardins de Prélaz Lausanne
- > Franz Camilla, Jacobs Foundation
- > Girardon Maria, Kita Mikado Bern
- > Glarner Hans Ulrich, Erziehungsdirektion des Kantons Bern
- > Haymoz Rahel, Stiftung Mercator
- > Jaun Thomas, CURAVIVA hfk Zug
- > Johner Eva, Oda Soziales Bern
- > Knecht Nina, Verein PrimaKnocks Stefanie, Netzwerk Kinderbetreuung Schweiz
- > Koslowski Stefan, Bundesamt für Kultur BAK

- > Kraus Karin, Hochschule der Künste Bern HKB
- > Langenegger Stefanie, Kita Mikado Bern
- > Lindenmann Annette, CURAVIVA hfk Zug
- > Morawietz Anja, PH Zürich
- > Pesic Natali, Bildungsdirektion Kanton Zürich
- > Ruther Ingrid, Agogis Zürich
- > Schnelle Jessica, Migros-Genossenschaftsbund, Direktion Kultur und Soziales
- > Schuh Claudia, Schweizerischer Verband Künste für Kinder und Jugendliche kkj
- > Schwerzmann Patricia, Netzwerk Kinderbetreuung Schweiz
- > Staudenmann Marlise, CURAVIVA hfk Zug
- > Stibi Regula, Hochschule der Künste Bern HKB
- > Weber Judith, Kindermuseum Kerala, Naturmuseum Winterthur
- > Weder Iris, Zeughaus Kultur Brig
- > Wild Corinne, Schweizerische UNESCO-Kommission

Autorinnen

- > Kraus Karin, Weiterbildungsschwerpunkt Kulturvermittlung, Hochschule der Künste Bern HKB
- > Ferretti Andrea, Weiterbildungsschwerpunkt Musikpädagogik, Hochschule der Künste Bern HKB

Redaktion

- > Anel Verena und Witschi Reto, Fachbereich Weiterbildung, Hochschule der Künste Bern HKB
- > Buser Patricia, Netzwerk Kinderbetreuung Schweiz
- > Koslowski Stefan, Bundesamt für Kultur
- > Schnelle Jessica, Migros-Genossenschaftsbund, Direktion Kultur und Soziales
- > Simoni Heidi und Wustmann Seiler Corina, Marie Meierhofer Institut für das Kind, Zürich

Illustrationen

- > Meier Lorenz, Zürich, www.lorenzmeier.com

Grafische Gestaltung

- > Bischof Moana, Atelier Hochschule der Künste Bern HKB, www.hkb.bfh.ch

Erscheinungsdatum

- > Mai 2017

Druck

- > Ediprim AG, Biel

Schutzgebühr

- > CHF 20.–

Zitierweise

Netzwerk Kinderbetreuung Schweiz & Hochschule der Künste Bern HKB [Hrsg.], Schweizerische UNESCO-Kommission (2017): Fokuspublikation Ästhetische Bildung & Kulturelle Teilhabe – von Anfang an! Aspekte und Bausteine einer gelingenden Kreativitätsförderung ab der Frühen Kindheit: Impulse zum transdisziplinären Dialog. Eine thematische Vertiefung des Orientierungsrahmens für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz. Bern.

Herausgeber

> Netzwerk Kinderbetreuung Schweiz
Im Verein Netzwerk Kinderbetreuung Schweiz sind Verbände aus der familien- und schulergänzenden Betreuung und dem Bildungsbereich sowie Städte, Kantone, Wissenschaft und private Unternehmen vertreten, um Qualitätsfragen in der familien- und schulergänzenden Kinderbetreuung in den Fokus zu rücken.

Geschäftsstelle
Netzwerk Kinderbetreuung Schweiz
Effingerstrasse 2
3011 Bern
www.netzwerk-kinderbetreuung.ch

> Hochschule der Künste Bern HKB
Als Teil der Berner Fachhochschule BFH ist die Hochschule der Künste Bern HKB ein kreativer Kosmos, in dem zu künstlerischer Praxis, Bildung und Vermittlung gelehrt, produziert, gelernt und geforscht wird.

Hochschule der Künste Bern HKB
Weiterbildung
Fellerstrasse 11
3027 Bern
www.hkb.bfh.ch/weiterbildung

Patronat

> Schweizerische UNESCO-Kommission
Die Schweizerische UNESCO-Kommission hat sich zum Ziel gesetzt, frühkindliche Bildung in der Schweiz nachhaltig in Gesellschaft, Politik und Wissenschaft zu verankern und ein interdisziplinäres Netzwerk mit Partnern aus Forschung, Praxis, Politik und Gemeinwesen aufzubauen.

Schweizerische UNESCO-Kommission
c/o Eidgenössisches Departement
für auswärtige Angelegenheiten, EDA
3003 Bern
www.unesco.ch

Bezugsquelle

www.orientierungsrahmen.ch



