

1 Einführung

Zeichnen, Malen und plastisches Gestalten sowie Sammeln, Bauen, Kleben, Collagieren oder Konstruieren sind für nahezu alle Kinder sehr wichtige Tätigkeiten, mit denen sie Erfahrungen machen, die Welt erkunden und verstehen sowie lernen sich auszudrücken. Im vorliegenden Band der Reihe »Entwicklung und Bildung in der Frühen Kindheit« wird die große Bedeutung des Bildnerischen in der Frühpädagogik anhand zentraler Themenfelder systematisiert sowie multiperspektivisch begründet. Denn Wissen um schöpferisch-bildnerische Prozesse ist grundlegend für ein Verstehen der Kinder und ihrer Möglichkeiten sowie für die professionelle Planung frühpädagogischer Angebote im Bereich »Kunst und bildnerische Gestaltung«. Auf die Darstellung unterschiedlicher Modelle und Konzepte für die frühkindliche Bildung wird hierbei Wert gelegt. Das vorliegende Buch gibt somit einen Überblick und will gleichzeitig dazu anregen, sich vertiefter mit einzelnen Ansätzen zu beschäftigen.

Innerhalb der Kunstpädagogik finden sich die meisten und einflussreichsten Forschungstraditionen im Bereich der Untersuchung von Kinderzeichnungen. Seit über 120 Jahren steht diese bildnerische Ausdrucksform im Fokus. Am Zeichnen können deshalb exemplarisch die frühkindliche Wahrnehmung, das bildnerische Denken und die bildnerische Entwicklung analysiert werden. Daher beziehen sich viele der folgenden Kapitel auf die Kinderzeichnung. An der Zeichnung lassen sich zudem wichtige Kompetenzen und Fähigkeiten von Kindern beobachten, etwa das Erzählen und Argumentieren mit Bildern, die Illustration von gehörten oder selber ausgedachten Geschichten bis hin zu vorwissenschaftlichen Verfahren der zeichnerischen Dokumentation von Erkundungen durch die Kinder selbst. Heute, da medial vermittelte Bilder im Zusammenleben der Menschen allgegenwärtig sind, ist es sehr bedeutsam, dass auch in der Frühpädagogik Bildkompetenzen und visuelle Kompetenzen sowie deren Aufbau und Förderung thematisiert werden.

Bildnerisch-ästhetisches Denken und Handeln können zwar angeregt und quasi von außen beobachtet werden, aber letztlich ist das Kind darin autonom, ob und inwieweit es sich auf seine Umwelt sowie (kunst-)pädagogisch arrangierte Situationen einlässt. Trotz der Eigendynamik bildnerischer Prozesse gibt es verallgemeinerbare Wahrnehmungsdiskpositionen, Entwicklungsverläufe, ein Hintergrundwissen um Besonderheiten sowie kunstpädagogisch zu fördernde Handlungsweisen.

Im Anschluss an diese Einführung (► **Kap. 1**) werden in Kapitel 2 zunächst wichtige Eingrenzungen und Begriffsklärungen vorgenommen, etwa zur Kunst, zu den Bezeichnungen »ästhetisch« und »bildnerisch« sowie zu deren Potenzialen für Erfahrungs- und Bildungsprozesse. Kapitel 3 stellt die bildnerische Entwicklung von Kindern exemplarisch anhand des Zeichnens vor, und zwar mittels einer Theorie der kognitiven Entwicklung. Daraufhin werden in Kapitel 4 fünf alternative Modelle der bildnerischen Entwicklung umrissen, komplettiert durch die Schilderung des plastischen Gestaltens sowie den Einsatz von Farbe. Weil das Zeichnen, wie oben erwähnt, der am intensivsten erforschte Bereich

des bildnerischen Ausdrucks von Kindern ist, widmen sich Kapitel 5 und 6 psychologischen Untersuchungsverfahren und kunstpädagogisch geprägten Verfahren zur Analyse von Kinderzeichnungen.

Nachfolgend werden Bezüge zwischen der Schöpferkraft von Kindern im Überschneidungsbereich zur Kunst (► Kap. 7) sowie zur Kreativität und Kreativitätsforschung (► Kap. 8) behandelt. Die anschließenden Kapitel beleuchten knapp die Bedeutung und den Umgang mit Kinderzeichnungen sowie bildnerischen Prozessen und Produkten von Kindern zunächst anhand der Bildungspläne aus einigen Bundesländern (► Kap. 9), bevor in Kapitel 10 Fragen der Transkulturalität im Hinblick auf die Kinderzeichnung erörtert werden. Aspekte der Heterogenität, Inklusion sowie Kompensation durch ästhetisch-bildnerische Prozesse komplettieren die Erörterungen zur in der Kindertageseinrichtung (KiTa) gelebten Vielfalt (► Kap. 11).

In Kapitel 12 stehen die Kunstbegegnung und kulturelle Teilhabe durch Kinder etwa in Museen, Ausstellungen, aber auch in der KiTa selbst im Mittelpunkt. Die Bedürfnisse und Ausdruckspotenziale von Kindern im Bildnerischen werden in Kapitel 13 am Thema der Sexualität exemplarisch fokussiert; hieran zeigt sich, dass die Kinderzeichnung sowie der Bereich des Bildnerischen stets auch mit der Gesellschaft und den Themen der Erwachsenen verbunden sind. Das Malen und Zeichnen ist kein Refugium einer »heilen Kinderwelt«. Den Abschluss bildet Kapitel 14 mit den gegenwärtig einflussreichsten frühpädagogischen Konzepten der Montessori-, Waldorf- und Reggio-Pädagogik und deren Gehalte im Hinblick auf das Bildnerische und Künstlerische.

Das Buch verfügt über ein umfangreiches Verweissystem, welches es erleichtert, nach den ersten drei Kapiteln das weitere Lesen von den eigenen Interessen leiten zu lassen.

In der Kinderzeichnungsforschung werden Altersangaben so geschrieben, dass die Jahresangabe von der Monatsangabe durch ein Semikolon getrennt wird, nicht durch ein Komma, um Verwechslungen mit einer am Dezimalsystem orientierten Schreibweise zu vermeiden (vgl. vor allem die Abbildungsunterschriften). Zugleich ist mit Altersangaben im Rahmen der kindlichen Entwicklung immer vorsichtig umzugehen, denn trotz modellhaft vorgestellter Entwicklungsfolgen wäre es irreführend und daher womöglich falsch, hiervon eindeutige Altersnormen abzuleiten, in welchem Alter welches Entwicklungsmerkmal oder gar welche Kompetenz auftreten »muss«. Der Blick auf Kinder ist somit nicht primär von Altersnormen geprägt, ohne die man freilich in der Beurteilung von Entwicklungs- und Bildungsprozessen nicht auskommen kann, sondern stärker am Kind als Individuum orientiert.

Eine Beschränkung auf die individualisierende Perspektive des Einzelfalles käme aber einer folgenreichen Beeinträchtigung gleich. In Forschungen zu typischen Phänomenen werden kollektive Gruppierungen zusammengefasst, sodass verallgemeinerbare Erkenntnisse konzipiert werden können. Anders aber ist das Wissen über die verschiedenen Gruppierungen von Kindern mit bestimmten kulturellen Erfahrungen, Gendererfahrungen oder mit Körpererfahrungen nicht erreichbar und kommunizierbar. (Prenzel, 2014, S. 27)

Für ein professionelles pädagogisches Handeln kommt es darauf an, das verallgemeinerbare Wissen zu typischen kindlichen Lebenslagen und die kollektive Kategorienbildung mit einem Verstehen zu kombinieren, das sich auf den Einzelfall bezieht (ebd.). Insbesondere gelingt dies über die Professionelle Responsivität, die Interaktionskompetenz des Fachpersonals (Gutknecht, 2012).

Somit will das vorliegende Buch dazu anregen, in Forschung und Praxis jeweils situativ spezifisch passende Möglichkeiten der Kategorienbildung auszuwählen und die sich hieraus ergebenden Erkenntnis- und Handlungsperspektiven zu ergreifen. Ein solches Vorgehen begründet aus diesem Blickwinkel nochmals die Bedeutung der Kenntnis unterschiedlicher Konzepte und Ansätze der pädagogischen Fachkräfte in KiTas.

2 Eingrenzung und Begriffsklärungen

2.1 Zusammentreffen von Bewegung und Material

Stellen Sie sich vor, Sie sitzen an einem sonnigen Strand im warmen Sand. Wenn Sie kurz die Augen schließen, glauben Sie vielleicht die Wärme der Sonne auf Ihrer Haut zu empfinden oder das Rauschen der Wellen zu hören. Außerdem riechen Sie eventuell die Meeresluft und spüren den leicht kühlenden Wind auf Ihrer Haut. Sie nehmen die Umgebung auf diese Weise mit Ihren Sinnen vielfältig wahr. Unwillkürlich fassen Sie nun mit einer Hand oder beiden Händen in den Sand und Sie fühlen ihn zwischen Ihren Fingern. Ihre Fingerkuppen gleiten über den Sand, tauchen leicht hinein und hinterlassen dabei Vertiefungen und Spuren. Sie betrachten diese durch die Bewegung intuitiv und spontan entstandenen Spuren im Sand und gehen daraufhin bewusster vor, indem Sie beispielsweise Linien, Kreise, Zickzack oder ein Rechteck mit dem Zeigefinger in den Sand ziehen. Der Kreis mit zufälligen Vertiefungen mag in Ihnen die Erinnerung an ein Gesicht wecken, Sie setzen deshalb zwei Punkte und eine Linie hinein. Sie beobachten die Entstehung Ihrer eigenen Sandzeichnung und kommen durch die Fingerbewegung und deren Spuren im Sand zu Assoziationen und Ideen, welche Ihr weiteres zeichnerisches Tun anregen.

Bei dieser beschriebenen Situation handelt es sich um eine ursprüngliche Zeichenerfahrung. Ob jung oder alt – so oder so ähnlich mag es jedem Menschen ergehen bzw. zu allen Zeiten ergangen sein. Zugleich gibt es jedoch sehr große Unterschiede, wie Kinder, Jugendliche und Erwachsene eine solche Situation wahrnehmen. Diese Unterschiede sind vor allem durch die Vorerfahrungen und Fähigkeiten der jeweiligen Person geprägt, diese hängen u. a. vom Alter oder auch von kulturellen Einflüssen ab, in denen ein Mensch aufwächst. Es wäre ein Trugschluss zu glauben, dass die eigene Wahrnehmung der eines anderen Menschen oder gar eines Kindes entspricht. Freilich gibt es Ähnlichkeiten, doch vor allem Unterschiede! Denn tatsächlich kann niemand die Welt mit den Augen eines anderen Menschen sehen.

Davon, wie Kinder solche oder ähnliche Situationen wahrnehmen, hierauf reagieren und dann agieren, handeln die meisten Kapitel dieses Buches. Wissenschaftlich formuliert liegt – wie am Beispiel beschrieben – der Beginn der menschlichen Frühformen des Zeichnens und bildnerischen Gestaltens im Aufeinandertreffen einer Bewegungsdynamik mit einer Oberfläche, die diese Dynamik festhält (Lippe, 1987, S. 223; Widlöcher, 1984, S. 30). Es ist ein menschlicher »Urtrieb«, »sich nicht nur in Worten auszudrücken, sondern auch in Bildern, in sichtbaren und bleibenden Spuren des inneren Erlebens« (Seitz, 2009, S. 14). Im Folgenden werden wichtige Fachbegriffe, Kategorien und Prozesse hierzu eingegrenzt. Die zentralen Fachausdrücke zur frühkindlichen Entwicklung und Förderung bildnerischer Praxis werden erläutert.

2.2 Mit den Sinnen wahrnehmen und empfinden: »ästhetisch« erleben

Wenn wir im Alltag etwas »ästhetisch« nennen, so ist hiermit häufig »schön«, »stilvoll«, »formvollendet« oder »ansprechend« gemeint. Doch das Verständnis von »ästhetisch« im Bereich von Erziehung und Bildung entspricht nicht diesem Wortgebrauch, sondern orientiert sich am griechischen Ursprung: »sinnlich«, »durch die Sinne erfahren« (Seel, 2007, S. 11ff.). Kindliche Zugänge zur Welt sind besonders stark »ästhetisch« geprägt. Zunächst wird hierunter also der Zugang über die Sinne verstanden, beispielsweise ausgedrückt mit dem Motto »Lernen mit allen Sinnen« (Staudte, 1984). Aber »mit allen Sinnen« oder »sinnlich« bedeutet nicht das Gleiche wie »ästhetisch«, obwohl die Sinne in der Ästhetik die zentrale Rolle spielen. »Ästhetisch« im hier genutzten Verständnis enthält stets eine Differenzierung in zwei Bereiche:

- Zum einen sind ihre sinnlichen Anteile durch die Wahrnehmung »nach außen«, auf die Welt gerichtet. Hier werden Sinnesqualitäten wie Farben, Töne oder Gerüche erfasst. Wahrnehmung zielt somit auf (objektivierende) Feststellungen.
- Zum anderen sind sinnliche Anteile »nach innen« gerichtet, auf die Empfindung während der Zuwendung zur Welt. Hier spielen etwa Gefühle sowie Lust oder Unlust eine wichtige Rolle. Empfindung zielt zudem auf Subjektivität und individuelle Bewertung (Welsch, 1993, S. 26).

Spricht man beispielsweise von »ästhetischer Erziehung« oder »ästhetischer Gestaltung«, dann meint dies nicht »schön« und auch nicht nur »sinnlich«, sondern immer spielen beide Aspekte ineinander. Der Doppelcharakter von »ästhetisch« ist entscheidend: Die gegenstandsbezogene Wahrnehmung wird erst durch die subjektive Empfindung »ästhetisch«, so wie die nach innen gerichtete Empfindung erst durch die nach außen gerichtete Wahrnehmung gespeist wird. Objektivierende Wahrnehmung und subjektive Empfindung ergänzen sich zu einer Form des Zugangs zur Welt, wie er für bildnerische Gestaltung und Kunst charakteristisch ist. Im Zuge dieses Wechselspiels von Innen und Außen ergibt sich Betroffenheit und Nähe, man gewinnt aber auch Distanz, kann nachdenken und abwägen (Mollenhauer, 1996, S. 253ff.; Stenger, 2002, S. 111).

Ästhetische Zugangsweisen zur Welt muss man kleinen Kindern nicht erst vermitteln, sie setzen diese von sich aus alltäglich und mit Begeisterung ein. Doch gerade wegen ihrer großen Bedeutung müssen ästhetische Zugangsweisen, ästhetische Erfahrungs- und Lernprozesse im Rahmen der (Früh-)Pädagogik gefördert werden, sonst wird ihnen im Laufe der ersten Lebensjahre und darüber hinaus zu wenig Beachtung geschenkt.

2.3 Unsere Sinne

Für ein Verständnis von »ästhetisch« sind – wie oben erläutert (► Kap. 2.2) – die Sinne ausschlaggebend. Informationen, die wir mit unseren Sinnesorganen unwillkürlich und ständig, bewusst und unbewusst aufnehmen, werden über das Nervensystem weitergeleitet und verarbeitet; diese Vorgänge fasst der Neuropädiater Henning Rosenkötter unter dem Begriff »Wahrnehmung« zusammen (2012, S. 81f.). Auf diese Weise gewinnen wir Erkenntnisse, die zu Handlungen führen können, aber auch zu Einstellungsänderungen oder Emotionen, welche im Gedächtnis gespeichert werden.

Traditionell werden die bereits in der griechischen Antike vom Philosophen Aristoteles (384–322 v. Chr.) beschriebenen fünf Sinne unterschieden:

- *Sehen*, die visuelle Wahrnehmung mit den Augen,
- *Hören*, die auditive Wahrnehmung mit den Ohren,
- *Riechen*, die olfaktorische Wahrnehmung mit der Nase,
- *Schmecken*, die gustatorische Wahrnehmung mit der Zunge,
- *Tasten* bzw. *Fühlen*, die taktile Wahrnehmung mit der Haut, auch Haptik genannt (► Abb. 2.1).



Abb. 2.1: Beim Schmieren hinterlässt der einjährige Darius Spuren mit den Fingern im Brei vor sich. Hierbei ist das Kind mit vielen Sinnen aktiv.

Laut Neurologie und aktueller Physiologie gibt es aufgrund medizinischer, physikalischer und biochemischer Erkenntnisse noch folgende weitere Sinne:

- Temperatursinn, Thermorezeption (Rezeptoren in der Haut),
- Schmerzempfindung, Nozizeption (biopsychosoziales Schmerzkonzept),
- vestibulärer Sinn, Gleichgewichtssinn (Gleichgewichtsorgan im Innenohr und Kleinhirn; auch in Beziehung mit den Augen, den anderen Sinnen sowie den Reflexen),

- taktil-kinästhetische Wahrnehmung bzw. Körperempfindung (oder Tiefensensibilität), Propriozeption (oder Propriorezeption), auch Bewegungssinn genannt (Kükelhaus, 1979, S. 50ff.; Rosenkötter, 2012). (► **Abb. 2.2**)



Abb. 2.2: Kinder balancieren sehr gerne. Insbesondere der Gleichgewichtssinn wird hierbei trainiert.

2.4 Rezeption, Produktion und Reflexion

Wer mit seinen Sinnen der Welt zugewandt ist und hierbei wahrnimmt und empfindet, seine Wahrnehmungen und Empfindungen in Bezug zueinander setzt und über diese nachdenkt, verhält sich »ästhetisch« (► **Kap. 2.2**). Dies ist einerseits in Form der »Rezeption« – der Aufnahme von Sinneseindrücken – möglich, also beispielsweise im Anschauen von Bildern oder beim Betasten einer Oberfläche. Der zweite wichtige Bereich ist neben der Rezeption die Produktion – auch »Praxis« oder »Gestaltung« genannt. Hier wird etwas aktiv geformt, erstellt, gebildet oder geschaffen.

Beiden Bereichen widmet sich die frühe ästhetische Bildung; wobei sich Rezeption und Produktion besonders bei Kindern stets gegenseitig durchdringen und anregen. Dies lässt sich am Beispiel des Spuren-Hinterlassens im Sand (► **Kap. 2.1**) verdeutlichen: Durch das Berühren des Sandes – die Rezeption – verändert sich zugleich dessen Oberfläche; das Befühlen führt unmittelbar zur zunächst unwillkürlichen Änderung, dann gezielteren Gestaltung. Sowohl in der Rezeption als auch in der Produktion spielt das Denken, die »Reflexion«, eine entscheidende Rolle, etwa das Nachdenken über die eigene Wahrnehmung, die hierdurch ausgelösten Assoziationen und die darauf folgenden Bewegungen und Gestaltungsschritte.

Bildnerisches Rezipieren, Handeln bzw. Produzieren und Reflektieren von Kindern ist nicht durch Erwachsene oder pädagogische Fachkräfte vorab planbar. Solche Wahrnehmungs-, Handlungs- und Denkformen können zwar von außen angeregt werden, aber letztlich ist das Kind weitgehend autonom und »kompetent« (Gutknecht, 2012, S. 17) darin, ob, inwieweit und wie es sich auf die Angebote in einer pädagogisch arrangierten Situation einlässt, was es sich wie aneignet (Borke & Keller, 2014, S. 62ff.; Hauser, 2013, S. 12ff.; Hofmann, 2013, S. 120, 2015) und welche ästhetischen Prozesse es ausführt. Doch trotz der Individualität und Eigendynamik aller ästhetischen Prozesse gibt es verallgemeinerbare bildnerisch-ästhetische Entwicklungsverläufe und -merkmale (► Kap. 3). Bei der Vorbereitung von Anregungen und Aufgaben durch die pädagogische Fachkraft in der KiTa und darüber hinaus für die kunstpädagogische Diagnose und Förderung sind diese grundlegend zu beachten (► Kap. 5, 6 u. 11.3).

Diese drei, hier zur Klärung getrennten Bereiche – Rezeption, Produktion und Reflexion – greifen in kunstpädagogischen Settings fast immer ineinander, auch in den Angeboten bildnerisch-ästhetischer Elementar- bzw. Frühpädagogik.

2.5 Kulturelle Teilhabe und Bildkompetenz

Ein weiteres Kerngebiet bildnerisch-ästhetischer (► Kap. 2.6) pädagogischer Angebote besteht darin, kulturelle Teilhabe zu ermöglichen. Bilder in Bilderbüchern, aber auch Kunstwerke sowie kulturelle Artefakte der Vergangenheit und Gegenwart im Allgemeinen sind häufig Bezugspunkte für Anregungen im Bereich der Rezeption, d. h. etwa der gemeinsamen Bildbetrachtung. Es geht darum, mit angemessenen (Bild-)Impulsen aus verschiedenen Kulturen und der Kunst, Kindern (neue) Wahrnehmungsweisen zu ermöglichen sowie Parallelen und Differenzen zur eigenen alltäglichen Umwelt erfahrbar zu machen (Peez, 2012, S. 110ff.). Hieraus entwickelt sich vor allem ab der Grundschulzeit die Kompetenz, mit Bildern im weitesten Sinne angemessen – u. a. argumentierend, vergleichend, entschlüsselnd und biografisch bewusst – umgehen zu können (Aufenanger & Neuß, 1999; Bering, Hölscher, Niehoff & Pauls, 2013; Niehoff & Wenrich, 2007). Die Grundlagen hierfür werden in der frühen Kindheit gelegt (Braune, 2013) (► Kap. 12).

2.6 Bildnerische Gestaltung im »Konzert der Künste«

Im Bereich »Kunst und Bildnerische Gestaltung« geht es nicht nur um das Sehen, den visuellen Sinn (► Kap. 2.3), obwohl dieser eine wichtige Stellung einnimmt. Aber gerade im Hinblick auf dreidimensionale Gestaltungen, Skulpturen oder auch Installationen und Performances (prozessorientierte künstlerische Aufführungen und Aktionen, bei denen u. a. der Körper als »Material« eingesetzt wird, z. B. »Flashmob«) braucht man mehr oder weniger intensiv alle oben (► Kap. 2.3) genannten Sinne. Zudem gilt: Eine Bildungseinrichtung, die der In-

klusion verpflichtet ist (► Kap. 11), wird selbstverständlich auch Kindern mit hochgradigen Sehbehinderungen gerecht. Wenn wir bei unserem Eingangsbeispiel bleiben (► Kap. 2.1), dann benötigen wir die Wahrnehmung über die Haut, die Haptik, um in den Sand zu zeichnen. Auch der Temperatursinn mag eine Rolle spielen: Ist der Sand trocken und heiß oder ist er kühl und feucht? Wir können eine Handvoll Sand in beide Hände nehmen und hieraus mit feuchtem Sand beispielsweise eine Kugel formen. Wir können den feuchten Sand mit unserem olfaktorischen Sinn riechen. Kleine Kinder nutzen bekanntermaßen möglichst viele Sinne, um Materialien zu erkunden, sie stecken sich beispielsweise Sand in den Mund, um diesen zu schmecken, mit der Zunge zu ertasten oder zwischen den Zähnen knirschen zu lassen. Auch die Körperempfindungen der Propriozeption, des kinästhetischen Bewegungssinns, spielen bei den beschriebenen Tätigkeiten im Sand eine bedeutende Rolle: Der Oberkörper muss aufrecht gehalten werden, die Schultern, Oberarme, Unterarme, Hände und Finger müssen miteinander koordiniert werden (► Abb. 2.3).



Abb. 2.3: Das Sudeln eines Dreijährigen im Matsch als unmittelbar ästhetische Materialerkundung ist Grundlage für wichtige bildnerische Gestaltungserfahrungen.

Das Entscheidende bei »Bildnerischer Gestaltung und Kunst« ist das Element des »Bildnerischen«. »Bildnerisch« verweist darauf, dass etwas mit Material gestaltet bzw. »gebildet« wird, das vornehmlich mit dem Sehsinn erfasst werden kann, etwa ein Bild, z. B. ein Foto oder eine Zeichnung, aber auch bei einem dreidimensionalen Werk spricht man beispielsweise von einem »Standbild«. Ferner ist die Malerei dem »Bildnerischen« zuzurechnen. Es entsteht ein sichtbares und »fassbares« Produkt.

»Kunst« ganz allgemein beinhaltet bisweilen auch Musik, Theater oder Dichtung. Spezifisch zu unterscheiden ist »Kunst« deshalb besser nach ihren Gestaltungsdisziplinen, weshalb es sinnvoller ist, nicht allgemein von »Kunst« zu sprechen, sondern von »darstellender Kunst«, womit das Theater gemeint ist, oder »bildender Kunst«, was u. a. Zeichnung, Malerei und Skulptur beinhaltet. »Tonkunst« meint Musik, »Dichtkunst« die Poesie – die Gestaltung mit Worten.

2.7 Kinderbilder im Papierkorb

Aus dem bisher Dargestellten geht somit die Bezeichnung der »bildnerisch-ästhetischen Praxis« für das, was Kinder in diesem Bereich gestalten, hervor. Das bildnerische Tun, die Praxis, das Herstellen und »Produzieren« von Werken mit bildnerischen Materialien ist Kern des Bereichs »Kunst und Bildnerische Gestaltung«. Wissenschaftlich besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass die Bezeichnung »Kunst« den Aktivitäten der Profis, also den Künstlerinnen und Künstlern vorbehalten bleibt (Kirchner, 2008; Peez, 2012; Richter, 1997; Schuster, 2010; Seidel, 2007). Die Bezeichnung »bildnerisch-ästhetische Praxis« benennt das, was Kinder im Spiel mit Materialien durch Schmieren, Malen, Modellieren, Zeichnen, Bauen, Drucken, Sammeln, Fotografieren oder Filmen meist mit dem Ergebnis bildnerischer Produkte, die man betrachten kann, erstellen. Ein »Kunst«-Anspruch wird nicht erhoben oder erwartet.

Kinder sind keine »Künstler«, sie können deshalb keine »Kunstwerke« schaffen – selbst wenn deren bildnerische Werke manchmal so aussehen wie Kunst von Erwachsenen. Warum dies so ist, wird in Kapitel 7 begründet. Dies gilt auch dann, wenn diese Bezeichnung wohlwollend wertschätzend gemeint ist. Als »Kunst« oder »Kinderkunst« wird dies aber weder von der Gesellschaft so angesehen oder gehandhabt noch von ihnen selber oder von pädagogischen Fachkräften in KiTas. Das Allermeiste, was Kinder auf diese Weise herstellen, landet im Papierkorb oder Müll (Deutsch, 2012, S. 48f.). Alltagssprachlich freilich geschieht diese Vermischung und Verwechslung. Aber in einem wissenschaftlichen und professionellen Kontext sollte man bei einer so grundlegenden Begrifflichkeit nicht alltagssprachlich formulieren. Passendere Begriffe statt »künstlerisch« sollten deshalb sein: »bildnerisch« oder »gestalterisch«.

Zudem ist das Zeichnen oder Malen von Kindern kein Ausnahmeverhalten, wie dies für die Kunst beansprucht wird, sondern Kinder zeichnen oder malen ganz selbstverständlich und mitgängig im Alltag, ohne einen Kunstanspruch zu erheben.

Wie vom Malpädagogen Arno Stern mit großer Überzeugung vertreten und in Kapitel 4.3 erläutert, kann die Benennung und häufige Gleichsetzung von Kinderbildern mit »Kunst« sogar als ein großes Problem oder gar als pädagogisches Fehlverhalten betrachtet werden, da dies die Entwicklung des freien Ausdrucks der Kinder hemmen kann.

2.8 Malen, Zeichnen, Basteln, plastisches Gestalten

Im Alltag, auch in der KiTa, hört man häufig »malen«, wenn eigentlich »zeichnen« gemeint ist, zum Beispiel in der Aussage über ein mit Filzstift erstelltes Bild: »Das hast du schön gemalt!« Auch wenn Kinder oder die meisten Erwachsenen bzw. Laien die beiden Verben »malen« und »zeichnen« synonym benutzen, sollte pädagogischen Fachkräften der Unterschied bewusst sein: Mit Stiften zeichnet man. Mit feuchten, flüssigen oder zähflüssigen Farben malt man (► Abb. 2.4).