

# Ästhetische Bildung als übergreifendes Prinzip für diversitätssensiblen Unterricht

Leona Sprotte, Institut für Bildungswissenschaft

Seit dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention 2008 sind alle öffentlichen Institutionen in der Bundesrepublik Deutschland herausgefordert, ein nicht-exklusives Bildungssystem vorzubereiten. Durch die Anerkennung der Konvention haben sich die Bundesländer zur Umsetzung des Rechts auf inklusive Bildung verpflichtet (Wocken 2011, S.91). Da das Bildungssystem derzeit jedoch noch nicht über ausreichend Mittel und Ressourcen verfügt, um inklusive Beschulung durchzuführen, muss dieses daher dringend weiterentwickelt werden (Aichele 2010, S.18). Dem Gleichheitsgrundsatz demokratischer Gesellschaft nach soll die Möglichkeit zur Teilhabe für alle Menschen, unabhängig von sozialen Merkmalen, ermöglicht werden. Aus diesem Grund stellt sich die Frage, wie diese heterogene Zusammensetzung produktiv bewältigt werden kann, um jedes Kind individuell in seiner „Zone der nächsten Entwicklung“ zu fördern. Wygotski (1987) postulierte, dass Kinder in dieser Zone optimal auf einem Kompetenzniveau arbeiten und lernen, dass sowohl Unter- als auch Überforderung vermeidet und zugleich Lern- und Entwicklungsprozesse ermöglicht. Bildungsstätten des 21. Jahrhundert sind aufgefordert, den aktuellen Stand der Lehr-Lernforschung zu reflektieren und in der Gestaltung von Lernumgebungen und Lernprozessen anzuwenden. Die OECD fasste 2010 in sieben transversalen Lernprinzipien zusammen, was Lernprozesse für Kinder besonders wirksam macht. Darin wird wenig überraschend auch konstatiert, dass menschliche Individualität sowie Vorerfahrungen und Vorwissen der Lernenden bei der Konzipierung wirksamer Bildungsprozesse Berücksichtigung finden müssen. Motivation und Emotion als treibende Kräfte von Lernprozessen dienen dabei als Motor der kognitiven Aktivierung. Ein weiteres Qualitätskriterium ist die horizontale Vernetzung zwischen Wissensgebieten und der Lebenswelt (Sliwka/Sprotte 2014, S. 15).

Kinder, die heute aufwachsen, werden in der Literatur häufig als „New Millenium Learners“ beschrieben. So haben sich schon für Kleinkinder im Alter zwischen 3 und 6 Jahren Sozialisationsprozesse medial bedingt so verändert, dass dies einen Einfluss auf ihr Lernverhalten hat. Durch den Zugriff auf unterschiedliche Medien bereits in der frühen Kindheit gehen sie anders mit Wissen und Wissensquellen um als die Generationen vor ihnen. Da es in Bildungsprozessen nicht mehr nur noch um die Wissensvermittlung als solche geht, sondern vor allem um die Fähigkeit auf Wissen zuzugreifen und damit kognitiv und auch kreativ zu arbeiten, geht es jetzt darum, die „New Millenium Learners“ durch aktivierende

Methoden so zu fördern, dass forschende, kooperative, metakognitive- sowie selbstregulierende Lernprozesse ermöglicht werden (Sliwka/Sprotte 2014, S. 15). Das ist in Grundzügen bereits in der Früh- und Elementarbildung möglich.

Im Folgenden soll anhand der ästhetischen Bildung gezeigt werden, wie inklusive Bildungsprozesse im Unterricht unterstützt und gestaltet werden können.

Der Zugang über die ästhetische Bildung bietet sich an, weil elementare Bildung immer auf die Sinne rekurriert, also auf die Aisthesis. Die Ausdifferenzierung der Sinne durch spezielle Förderung ist notwendig, da bestimmte Entwicklungsreize innerhalb einer spezifischen Phase erfolgen müssen, die andernfalls beispielsweise die Entwicklung der Feinmotorik gefährden (Jüdt 2014, S. 23). Sinneserfahrungen gehen in der Regel mit aktivierenden Prozessen einher und haben ein hohes Potential, Kinder zu motivieren. Demokratiepädagogik ist als Methodik für den schulischen Kontext mittlerweile fest etabliert und auch wissenschaftlich fundiert begründet (Vgl. Sliwka, 2008; Himmelmann, 2006). Sie dient dazu, Diversität produktiv und friedfertig zu bearbeiten und demokratische Werte zu vermitteln. Der frühen Bildung kommt die Rolle zu, hier wichtige Fundamente einer demokratischen Sozialisation zu legen, die das Leben in und mit menschlicher Vielfalt als Selbstverständlichkeit kommuniziert. Aufgrund ihrer traditionell höheren Diversität sind Orte der frühen Bildung für diese Aufgabe oft besser aufgestellt als Schulen und spielen daher eine Schlüsselrolle.

## **1 Ästhetische Bildung**

Das Adjektiv „ästhetisch“ wird häufig im Zusammenhang mit schön, harmonisch oder kultiviert verwendet, wodurch häufig ein Zusammenhang zwischen Ästhetik und Kunst hergestellt wird (Mollenhauer 1998, S. 222). Das führt vor allem im Elementarbereich häufig dazu, dass Malen, Basteln und Singen unter den Begriff des Ästhetischen zusammengefasst werden (Dietrich 2007, S. 44-47). Wenn es allerdings um ästhetische Wahrnehmungs- und Erfahrungsprozesse geht, ist diese Semantik nicht ausreichend. Das Wort „ästhetisch“ kommt von dem griechischen Begriff „aisthesis“ und steht für die sinnliche Wahrnehmung und Empfindung (Henckmann 1992, S. 24). Auch dieses Begriffsverständnis ist aus der domänenspezifischen Sicht allerdings zu weit gefasst, da diese Definition alle Prozesse einbezieht, in denen die Sinne der Kinder angesprochen und aktiviert werden. Um den Terminus stärker zu konkretisieren und die Selbstreflexivität einzubeziehen, schlägt Diecke (2012, S. 125) folgende Definition vor:

„Ästhetische Erfahrung ist an sinnliche Wahrnehmung gebunden, die sich als „ästhetische Wahrnehmung“ jedoch von anderen alltäglich-funktionalen Wahrnehmungsformen durch eine bestimmte Selbstzweckhaftigkeit und Selbstbezüglichkeit unterscheidet.“

Momente ästhetischer Erfahrung können sich in Brüchen innerhalb des Wahrnehmungsprozesses äußern, beispielsweise, wenn eine Diskrepanz zwischen dem Erwarteten und tatsächlich Wahrgenommenen auftritt. Diese können entweder als Irritation, Überraschung, Befremdung oder Entdeckung erlebt werden. Indem mit verschiedenen Wahrnehmungsmöglichkeiten gespielt wird, alternative Sichtweisen aufgezeigt oder in Frage gestellt werden, kann ein ästhetischer Moment jedoch auch aktiv gesucht oder konstruiert werden (Dieck 2012, S. 126).

Inhalte können im Sinne eines Bildungsprozesses besser verinnerlicht werden, wenn diese durch sinnliche Erfahrung erlebt und wahrgenommen wurden, wie John Locke bereits feststellte: „*Nihil est in intellectu, quod non antea fuerit in sensu*“. Jüdt (2011, S. 2) macht in diesem Zusammenhang deutlich, dass Kinder durch die Schärfung ihrer Sinne feinfühler werden und die Qualität ihrer Sensomotorik und in Folge dessen auch die Tätigkeiten des Geistes verbessert werden. Dies vollziehe sich dadurch, dass alle kognitiven Operationen aus dem Umgang mit den Dingen entwickelt werden und das Denken so sensibler, differenzierter, intensiver und kritischer sein werde, wenn die Aisthesis möglichst früh entwickelt wurde.

Um von der Wahrnehmung mit den fünf Sinnen sprechen zu können, muss ein Kind seine eigene sinnliche Tätigkeit aktiv wahrnehmen. Dies unterscheidet die Aisthesis von anderen ästhetischen Prozessen. Jüdt (2014, S. 101) nennt als Beispiel, in der die Aisthesis angesprochen wird, das Wohlgefühl durch das entspannte Genießen eines warmen Bades und einer heißen Schokolade. Er geht davon aus, dass eine Erfahrung mehr sei als eine Wahrnehmung, da bei einer ästhetischen Erfahrung eine besondere Intensität der aktiven Beteiligung aus dem Erlebnisstrom hervorgeht und dadurch nachhaltige Erinnerungen erzeugt werden (Jüdt 2014, S. 101). Ästhetische Erfahrungen sind also im pädagogischen Kontext wirksamer als bloße ästhetische Wahrnehmungen. Deren Wirkung ermöglicht den SchülerInnen produktive Lernprozesse. Dem Begriff der Erfahrung kommt der Pädagogik seit John Dewey (1938) eine besondere Bedeutung zu. Er verbindet die beiden Konzepte der Ästhetischen Bildung und der Demokratiepädagogik. Beide Konzepte sehen in der reflektierten Erfahrung die zentrale Qualität von Bildung.

Zur Bildung gehört dabei immer auch die Entwicklung ethischer Einstellungen. Ästhetische Bildung ermöglicht es Menschen, ihre kulturelle Identität kennenzulernen und zu prüfen, um

Stellung zu beziehen und eigene Standpunkte zu definieren. Dadurch entwickelt sich ein Persönlichkeitsprofil sowie eine Lebens- und Handlungsorientierung. So trägt ästhetische Bildung zur Entwicklung von Identität bei (Kössler 1989, S. 51ff).

### **1.1 Warum eignet sich die ästhetische Erziehung besonders gut für die inklusive Lerngestaltung?**

Für eine optimale Entfaltung aller Sinne sind Kinder auf Stimulanz von außen angewiesen (vgl. Ayres 2002, S. 9). Wenn eine Blumenwiese betrachtet wird, kommen neben dem visuellen Reiz auch das Hören, Fühlen, Riechen, die Bewegungswahrnehmung sowie Emotionen zum Tragen. Dadurch setzt sich ein Gesamtbild zusammen, das dem Kind ermöglicht, nach der konstruktivistischen Sicht seine eigene Welt zu schaffen.

*"Man kann den Menschen nichts beibringen. Man kann ihnen nur helfen, es in sich selbst zu entdecken."* (Galileo Galilei)

Das in Beziehung treten wollen mit der Welt, Entdecken und Forschen ist nach dem Bildungsverständnis des Konstruktivismus genetisch bedingt und ein natürlicher Trieb (Sting et al. 2011, S. 98). Demnach wird durch die ästhetische Erfahrung und das forschende Lernen lediglich eine bereits vorhandene Begierde der Kinder gefördert. Motivational ist dies besonders gut für den Lernprozess und setzt zunächst keine Vorerfahrungen oder Vorwissen voraus. Jedes Kind kann unabhängig von seinen Lernvoraussetzungen an diesem Prozess partizipieren.

Die Erfahrungen, die bei der Wahrnehmung mit den Sinnen gemacht werden, schließen sich bereits vorhandenen Konstruktionen und neuronalen Mustern an und erweitern diese. In einem inklusiven Setting ist es daher wichtig, auf die Emotionsmuster (Mimik und Gestik) und individuellen Zugänge (bspw. Fragen zu Inhalten, spezielle Bedürfnisse) die einzelne Kinder haben, einzugehen (Sting et al. 2011, S. 98). Da Beeinträchtigungen bei Kindern mit Behinderungen sehr vielschichtig und komplex sein können, sollten diese in der Gestaltung ästhetischer Bildungsprozesse unbedingt differentiell Berücksichtigung finden. So sollte beispielweise jedem Kind die Zeit zugestanden werden, die es benötigt, um bestimmte Tätigkeiten und Materialien so zu erleben und auszuprobieren, dass es sie sich zu eigen machen kann (Goleman 1997, S. 70).

Viele geistig beeinträchtigte Kinder sind in ihrer Entwicklung der Sensomotorik auf der präoperativen Stufe und seltener auf der abstrakten (kognitiven) Ebene. Um etwas zu lernen,

müssen Sinneseindrücke abstrahiert und in andere Umsetzungsformen transformiert werden. Dieser komplexe Prozess kann nur durch eine kooperative Koordination der rechten und der linken Gehirnhälfte realisiert werden. Dabei reicht nicht eine bloße Rezeption, weshalb eine reproduktive Phase für eine ganzheitliche Erfahrung wichtig ist (Stabe 1996, S. 114).

Durch den ganzheitlichen Ansatz der ästhetischen Erziehung werden Lerninhalte auf pluralistischen Wegen den verschiedenen Sinnen zugänglich gemacht. Musik, Sprache, Kunst und Bewegung können als Medien zur sensomotorischen Umsetzung motivieren und so zu einer Stabilisierung der Verbindungen der Gehirnbereiche beitragen (Hirler, 2000).

In Abbildung 1 sind verschiedene Fragen aufgelistet, die es zu berücksichtigen gilt, um selbstbezügliche ästhetische Wahrnehmungsprozesse zu ermöglichen und zu unterstützen.

|                              |   |
|------------------------------|---|
| <b>Pädagogisches Handeln</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Welchen Stellenwert hat sinnliche Wahrnehmung in Ihrem Alltag?</li> </ul>                                      |
|                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche Begebenheit mit dem Kind hat Sie heute fasziniert?</li> </ul>   |
| <b>Rahmenbedingungen</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gibt es Berührungspunkte zwischen den Wahrnehmungsinhalten und Emotionen der Kinder und Erwachsenen</li> </ul> |
|                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Welchen Raum haben Phantasie und Träume im Alltag der Kindertageseinrichtung</li> </ul>                        |
| <b>Kinder</b>                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Auf welche sinnlichen Erlebnisse reagieren Mädchen und Jungen ablehnend oder mit Zustimmung?</li> </ul>        |
|                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Warum läufst du gerne barfuß und was fühlst du dabei?</li> </ul>   |
| <b>Eltern</b>                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie gehen Eltern mit Phantasiegeschichten von Kindern um?</li> </ul>   |
|                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie wirken die Phantasien der Kinder auf Eltern?</li> </ul>  |
|                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche sinnlichen Erlebnisse verbinden Mädchen und Jungen mit ihren Müttern und Vätern?</li> </ul>             |

Abbildung 1: Vgl. Sting et al. 2011, S. 94.

In diesem Zusammenhang ist auch der Aspekt des Spielens sehr wichtig und kann bei ästhetischen und kreativen Prozessen gut eingebracht werden. Hervorzuheben ist dabei das Spiel um des Spielens willen und nicht aufgrund des Wettbewerbs und eines bestimmten Zieles. So konstatieren Hünther und Gebauer (2003, S. 164), dass das Gehirn vor allem durch das Spielen im Kindesalter an Plastizität und Lernfähigkeit gewinnt. Das Spiel ist ein natürliches Bedürfnis aller Kinder, sowohl mit als auch ohne Behinderung, mit seiner sozialen und materiellen Umwelt zu agieren, wodurch diese begreiflicher, fassbarer wird und auch auf sie eingewirkt werden kann. Durch dieses entdeckende Lernen können Kinder ihre Selbstwirksamkeit ermitteln und zu mehr Handlungsbereitschaft motiviert werden. Diese

Entwicklung durch das Spiel kann allerdings nicht durch Anleitung von Eltern oder pädagogischen Fachkräften beschleunigt werden. Durch Leitung von außen tritt sogar das Gegenteil ein, da Kinder in ihrer Neugier und Eigeninitiative beschränkt werden und dadurch die Lust am Spielen schnell verlernen.

Vor allem in Alter zwischen 3 und 5 sind Interaktionen mit Peers besonders bedeutsam für die Kinder. Die meisten Freundschaften im Kindergarten in der Peergroup situieren sich in gemeinsamen Spielsituationen, die auf dem gemeinsamen Interesse an Gegenständen und Spielzeugen basieren. Betreuer in Einrichtungen der Elementarbildung sind daher angehalten, Räume für Spielhandlungen zu schaffen, was über Medien der ästhetischen Bildung optimal funktioniert. Diese sozialen Beziehungen sind vor allem auch für Kinder mit Beeinträchtigung obligatorisch, um ihren eigenen Platz in der Peergroup zu finden und an dieser Gemeinschaft partizipieren zu können. In dieser ist Kommunikation ein ständiger Aushandlungsprozess, der wirksame Lernprozesse eröffnet und an verschiedene Perspektiven annähert (Oerter 1999, S. 127). So ist die Interaktion auch für nicht beeinträchtigte Kinder mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf wichtig, um ihre Empathie zu steigern und andere Blickwinkel kennen zu lernen. Dadurch wird eine demokratische Gemeinschaft gefördert, an der jeder partizipieren kann. Diese Lernentwicklung kann nicht mit Erwachsenen vonstattengehen, da in der Begegnung in der ungleichen Beziehung, Kommunikations- und Kooperationsregeln nach dem Prinzip des Lernens am Modell übernommen und häufig nicht reflektiert werden. Das bedeutet nicht, dass die Vorbildfunktion der Eltern beispielsweise unwichtig ist, sondern dass sie die Funktion der Peergroup nicht ersetzen können. Die Etablierung von koordinierten Spielhandlungen gründet sich hauptsächlich auf der sprachlichen Kompetenz der Spielpartner. Dies birgt daher vor allem für Kinder mit sprachlichen Beeinträchtigungen einen exkludierenden Parameter in Bezug auf die Peergroup. Dies ist ein weiterer Ansatzpunkt für die ästhetische Bildung, da durch ästhetische Prozesse die sprachliche Kommunikation durch nonverbale Kommunikation wie Bewegung, Tanz, Malen, Basteln oder Musizieren auf Instrumenten kompensiert werden kann.

Ytterhus (2008) unterstreicht, dass die Entwicklungschancen, die in der gemeinsamen Sozialisation liegen zwar für alle Kinder gleich sind, sie jedoch nicht allen Kindern gleich zukommen. So ordnen Kinder ihre Spielpartner in verschiedene Kategorien wie die „Netten“, „Komischen“ und „Komische und Kranke“ ein. Von diesen wird häufig nur die erste Kategorie der „Netten“ als Spielpartner akzeptiert. Betroffene ausgeschlossene Kinder neigen daraufhin zu kompensatorischen Bewältigungsstrategien, wie sich stärker den Erwachsenen zuzuwenden

oder sich weniger an Gesprächen zu beteiligen, wodurch die beschriebene wichtige Erfahrung des Aushandelns und Interagierens in Spielhandlungen nicht gemacht werden kann. Um den Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die meistens in der zweiten und dritten Kategorie eingeordnet werden, ebenfalls eine Teilhabe zu ermöglichen, muss die pädagogische Fachkraft und die Eltern integrierend tätig werden, wenn Kinder tatsächlich aus Gruppen ausgeschlossen werden.

Jungmann und Albers (2008) haben drei Ansätze zur pädagogischen Angebotsentwicklung ausgearbeitet.

Der erste ist die **Dekonstruktion**, bei welcher die Kinder angehalten werden sollen, sich mit den sozialen Verhältnissen zu den anderen Kindern auseinander zu setzen und zu hinterfragen. Dadurch können sie erkennen, dass Sprache nicht nur Bedeutung konstruiert, sondern auch begrenzen kann. Für diesen Ansatz eignen sich Methoden der Demokratiepädagogik, die im folgenden Kapitel genauer erläutert werden.

Der zweite Ansatz ist der der **Ermächtigung**. Bei diesem wird den Kindern, die normalerweise in der Peergroup nicht entscheiden dürfen was gespielt wird oder wie was gemacht wird, die Macht transferiert. Dies kann beispielsweise im morgendlichen Stuhlkreis passieren, um Diskriminierung in Frage zu stellen und Parameter wie soziale und kulturelle Herkunft, Geschlecht und Behinderung zu reflektieren.

Beim **gemeinsamen Denken** (sustained shared thinking) wurde in den Studien EPPE (Effective Provision of Preschool Education) und REPEY (Researching Effective Pedagogy in the Early Years) festgestellt, dass Soziabilität und Kognition für die Entwicklung der Kinder gleichermaßen bedeutsam sind. Daraus lässt sich ableiten, dass das Erarbeiten von gemeinsamen Strategien, Lösen von Rätseln, gemeinsames Geschichtenerzählen etc. effektive Verfahrensweisen sind, um die Kinder sowohl kognitiv zu fördern, als auch die Entwicklung einer Gemeinschaft zu unterstützen.

## 1.2 Bildnerisches Gestalten als exemplarisches Beispiel

Das Lernen von Kindern findet vor allem durch die Sinneswahrnehmung und das motorische Handeln statt. Es ist niemals nur ein Sinn allein beteiligt, weshalb den Kindern möglichst vielfältige Angebote im Bereich Musik, Tanz und Theater oder bildnerisches Gestalten gemacht werden sollten. Zudem sollten die Mittel der Raumgestaltung, also Licht, Farbe, Akustik und Materialienqualität so ausgewählt werden, dass sie die Sinne der Kinder ansprechen (vgl. von

der Beek 2006, S. 85f). Dabei wirken die verschiedenen Sinne zusammen wie die Instrumente eines Orchesters (Wilmes-Mielenhausen 2006, S. 9).

Das bildnerische Gestalten bietet Kindern die Möglichkeit verschiedene Zugänge zu vielfältigen Materialien zu erlangen. Hierfür ist es erforderlich eine ausgeglichene Balance zwischen der Vermittlung des zweckmäßigen Gebrauchs als auch dem Experimentieren und Selbstaneignen zu finden. Kindern sollte in diesem Prozess genügend Zeit mit Fingerfarbe, Ton, Stiften etc. gegeben werden um ihre Phantasie sich entfalten zu lassen und auch Fehlentscheidungen zugelassen werden. In vielen Kindertageseinrichtungen sind Maltische oder Bastelecken vorhanden. Einige wenige verfügen sogar über ein Atelier, in welchem den Kindern ausreichend Platz zum Experimentieren gegeben werden kann. In diesen werden die Materialien oder auch Percussion Instrumente etc. zur freien Verfügung bereitgestellt. So können die Zeiten, in denen die Kinder künstlerisch-musisch arbeiten möchten frei gewählt werden. Dafür müssen die Gegenstände wie Steine, Federn, Muscheln, Karton etc. sichtbar, also nicht in Schränken verwahrt werden, um die Sinne der Kinder anzuregen und die Sammelleidenschaft der Kinder unterstützt (Sting et al. 2011, S. 99). Um die Kinder zu motivieren, anzuregen und zum Staunen zu bringen, sind in Ateliers neben den Werkstoffen und Werkzeugen auch bereits erstellte Arbeiten der Kinder, sowie Kollagen, Kalenderbilder, Fotos, Kunstdrucke oder Installationen ausgestellt, durch die sie zum aktiven Gestalten herausgefordert werden. Durch die Ausstellung der Werke der Kinder in diesem Raum, bekommen diese zudem die notwendige Anerkennung und einen spezifischen Nutzen, der die Kinder in ihrer ästhetischen Gestaltung bestärkt. Da keine bestimmten Voraussetzungen notwendig sind, um sich künstlerisch zu betätigen, schafft das ästhetische Gestalten einen großen Raum zum Ausprobieren. Sowohl Kinder mit geistigen Beeinträchtigungen, Autismus-Spektrum, körperlicher Beeinträchtigung, Hochbegabung oder Kinder mit Migrationshintergrund, die zum Beispiel noch nicht die deutsche Sprache erlernt haben, können an diesem Prozess teilnehmen. Es gibt dabei keine richtigen und falschen, sondern nur verschiedene Arten der Verwirklichung, in der sich die Kinder annähern können. Ihre geschaffenen Werke spiegeln letztendlich ihre Vielfältigkeit und Besonderheit wider. Bei diesem Lerntypus des forschenden Lernens steht das Experimentieren, Suchen und Ausprobieren im Vordergrund. Die Kinder lernen dadurch das Lernen. Vor dieser Herausforderung werden sie ihr Leben lang stehen, da Wissen kontinuierlich erweitert und umstrukturiert wird. Durch die Annäherung mit diesem Ansatz werden die Kinder darauf vorbereitet, gewohnte Pfade zu verlassen und eigenständig zu lernen. In diesem Zusammenhang wird den Kindern auch die Selbstwirksamkeit ihres Handelns bewusst. Sie erfahren, dass sie

etwas schaffen können und Erfolg darin haben. Das stärkt ihr Vertrauen in ihre Kompetenzen und führt häufig auch in schwierigen Situationen zu mehr Durchhaltevermögen. Da beim forschenden Lernen auch im Team gearbeitet werden kann, wird durch das gemeinsame Diskutieren, Überlegen, gegenseitiges Präsentieren und Feedback geben zudem die Kommunikations- und Teamfähigkeit gestärkt, was auch den Ansatz des gemeinsamen Denkens von Jungmann und Albers (2008) wiedergibt (Vgl. Leuschner/ Riesling-Schärfe, 2012).

Bilder können sowohl Ausgangspunkt als auch Endprodukt für ästhetische Prozesse sein. Elementarer Bildungsprozesse in der Schule sind das Erschließen und Umgehen von Bildinhalten, also Bildliterarität zu entwickeln. Lieber/Duncker und Billmager (2010) bezeichnen diesen Vorgang als „ästhetische Alphabetisierung“. So können Bilder, nachdem Kinder mit Erwachsenen erlernt haben in Bildern etwas wiederzuerkennen und zu benennen, auch Wahrnehmungsprozesse bei Bildbegegnungsstrategien mit einbezogen werden. So kann durch das Nebeneinander unterschiedlicher Bilder, wie Aquarelle und expressiver Malerei, die Erkenntnis erlangt werden, dass dieselbe Sache gänzlich unterschiedlich dargestellt werden kann. Zudem kann dieselbe Sache auf unterschiedliche Weise wahrgenommen und verstanden werden (Kucharz et al. 2012, S. 135), wie beispielsweise Kandinskys Werke in Abb. 2 und 3. Daher eignen sich zur Anregung von ästhetischen Prozessen auch vor allem Bilder, die auf unterschiedliche Art und Weise interpretiert werden können und verschiedenen Perspektiven ermöglichen. Da es keinen definierten Erwartungshorizont gibt, sondern die Antwortmöglichkeiten kreativ, vielfältig und individuell sein können, ist es möglich alle Kinder zu beteiligen und die Bildliterarität der Kinder auf dem jeweils bestehenden Level zu fördern, gemäß ihrer „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski 1987).



Abb. 2 Kandinsky, *Dans le gris*, 1919, Huile sur toile



Abb. 3 Kandinsky *Non-Objective Colored Pencil & Watercolor Pencil Painting*

Eine andere Möglichkeit sind Gedichte. „Die Lyrik als Ausdruck“ wurde 1927 von Bertolt Brecht veröffentlicht, worin er die rein ästhetische Rezeption von Gedichten kritisierte. Durch die ausschließliche Betrachtung dessen als Kunstwerk würde der Wirklichkeitsbezug negiert. Das Gedicht sei nicht nur Ausdruck von Sprache, sondern auch von Handlung. Durch die Betrachtung von Lyrik kann der Rezipient eine Stimmung auffangen, die in seinem Inneren etwas berühren und entwickeln kann.

„Selbst wenn man Regentage und Tulpenfelder ohne Stimmung betrachtet, gerät man durch die Gedichte in diese Stimmungen. Damit aber ist man ein besserer Mensch geworden, ein genußfähigerer, feiner empfindender Mensch, und dies wird sich wohl irgendwie und irgendwann und irgendwo zeigen“ (Brecht 1990, S. 310).

Aus diesem Grund eignet sich auch das Vorlesen von Gedichten, um ästhetische Prozesse anzuregen. So können Gefühle, Emotionen oder auch Vorstellungen, die durch das Gedicht ausgelöst wurden, Reflexionsprozesse anstoßen und beispielsweise künstlerisch auf Papier festgehalten oder auch in einem Tanz zum Ausdruck gebracht werden. Genauso wie beim Betrachten von Bildern kann sich jedes Kind auf seine Weise den Gedichten annähern. Der Interpretation sind keine Grenzen gesetzt, wodurch die Kinder frei erzählen können, was sie denken, fühlen, dazu schreiben oder malen möchten. Durch die besonders offene Form des Umgangs mit Inhalten in der Kunst und Musik, sowie der freien Vorgehensweise, die kein Vorwissen benötigt und alle Arten der Umsetzung zulässt, eignen sich ästhetische Prozesse besonders gut zur Teilhabe aller Kinder.

## **2 Fazit**

Insgesamt kann ästhetische Bildung ein großes Potenzial für partizipatorische Prozesse entfalten und ist daher für die neue Aufgabe der Inklusion durch den Beschluss der UN-Behindertenkonvention, aber auch für die Integration von Flüchtlingen von großer Bedeutung. Durch kreative ästhetische Prozesse können die Sinne auf ästhetische Weise geschult und ein Verständnis für Demokratie und Teilhabe ausgebildet werden. Durch die Literaturästhetik oder auch Musik und Kunst wird der Rezipient auf sinnliche Art und Weise angesprochen, wodurch dessen Empfindsamkeit geschult werden kann. Das moralische Handeln wiederum geht aus moralischen Wertungen hervor, die mit dem Ästhetischen zusammenfallen, da das moralische Urteil auf der Empfindsamkeit aufbaut. Durch die Förderung der Empfindsamkeit durch ästhetische Prozesse können die SchülerInnen zum moralischen Handeln befähigt werden. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass das Sollen nicht über das Wollen herrscht, sondern das Wollen durch die Kunst so kultiviert wird, dass es das Sollen in seinem Willen aufnimmt (Safranski 2005, S. 25). Durch die Uneindeutigkeiten in der lyrischen Sprache, abstrakten

Bildern, unbekanntem Musikstücken und die teilweise dadurch vermittelten Werte, die häufig nicht konform gehen mit den zeitgenössischen Vorstellungen und Werten, die die SchülerInnen internalisiert haben, werden Reflexionsprozesse angestoßen. So werden metakognitive Prozesse gefördert, was eine Möglichkeit ist, die „New Millennium Learners“ im Lernprozess zu aktivieren. Eine weitere Methode ist das Forschende Lernen, welches ebenfalls sehr gut in der Auseinandersetzung mit ästhetischen Prozessen angewendet werden kann. Aufgrund möglicher Diskrepanzen, oder uneindeutig formulierten Aussagen, oder auch poetisch verschleierte Verse, sind die Kinder aufgefordert selbstständig relevante Fragestellungen oder Hypothesen zu entwickeln. Sie können mittels verschiedener Methoden nach Antworten suchen, diesen Forschungsprozess selbst gestalten, reflektieren und Ergebnisse aufarbeiten und präsentieren. Zusätzlich kann dies auch mittels kooperativer Lernmethoden umgesetzt werden. Hierfür würden sich beispielsweise Kleingruppenprojekte oder auch die gestufte Lernhilfe oder Lernen durch Lehren anbieten.

### **3 Literatur**

Adorno, Theodor. Erziehung nach Auschwitz. In: T.W. Adorno (ED), Gesammelte Schriften Band 10.2. Suhrkamp: Frankfurt am Main. 1977

Aichele, V. (2010): Das Recht auf inklusive Bildung gemäß Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention: Inhalt und Wirkung. In: Hinz, A. (Hrsg.); Körner, I. (Hrsg.); Niehoff, U. (Hrsg.): Auf dem Weg zur Schule für alle: Barrieren überwinden - inklusive Pädagogik entwickeln. Marburg : Lebenshilfe-Verl.

Brecht, Bertolt. Lyrik als Ausdruck, in: Lyriktheorie. Texte vom Barock bis zur Gegenwart, Hrsg. v. Ludwig Völker, Stuttgart, 1990.

Brumlik, M. (2004): Demokratie/demokratische Erziehung. In: Benner, D. & Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim, u. a., 232-243.

Deci, Edward; Ryan, Richard M. Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39 (1993) 2, Weinheim/ Basel: Beltz, S. 223-238.

DeGeDe. Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. URL: [http://www.klassenrat.org/uploads/media/Klassenrat\\_als\\_Methode\\_demopaed\\_degede\\_info.pdf](http://www.klassenrat.org/uploads/media/Klassenrat_als_Methode_demopaed_degede_info.pdf), Abgerufen am 04.02.2016.

Diecke, M. (2012): Bildnerisch-ästhetisches Lernen. In: Elementarbildung. Andresen et al. Weinheim/ Basel: Beltz.

Edelstein, W. (2009): Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert. In: Edelstein, W./ Frank, S./ Sliwka, A. Praxisbuch Demokratiepädagogik. Weinheim/ Basel: Beltz.

Green, Norm; Green Kathy. Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch, , Seelze-Velber: Kallmeyer, 2005.

Henckmann, W. Ästhetische, das (1992): In: Henckmann, W./ Lotter, K. (Hrsg.): Lexikon der Ästhetik. München: Beck, S. 24-25.

Higgins, A. (1991): The Just Community Approach to Moral Education: Evolution of the Idea and Recent Findings. In: Kurtines, W. M. & Gewirtz, J. L. (Hrsg.): Bd. 3. Handbook of moral behavior and development. Hillsdale, N.J, 111-142.

Himmelmann, Gerhard; Lange, Dirk (Hrsg.). Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung. Wiesbaden: VS-Verlag, 2006.

Hirler, A. "Hand und Fuß, die können tanzen". Rhythmik mit geistig und körperlich behinderten Kindern - ein Praxisbericht. In: "Üben & Musizieren", Verlag Schott, Heft 5/2000.

Hüther, Gerald/ Gebauer, Karl (Hrsg.): Kinder brauchen Spielräume - Perspektiven für eine kreative Erziehung. Düsseldorf: Walter, 2003.

Johnson, D.; Johnson, R.; Smith, K. Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4, Washington, DC: The George Washington University, 1991.

Jungmann, T./Albers, T.: Integrative Erziehung in Kindertageseinrichtungen (2008), URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1531.pdf>, Abgerufen am 3.3.2016.

Kucharz et al. Elementarbildung. Hrsg. v. Sabine Andresen, Klaus Hurrelmann, Christian Palentien und Wolfgang Schröer. Weinheim/ Basel: Beltz, 2012.

Leuschner/Riesling-Schärfe: Warum brauchen wir Ästhetische Forschung in der Schule? IN: Leuschner/Knoke (Hrsg.): Selbst entdecken ist die Kunst! Ästhetische Forschung in der Schule, kopaed 2012.

Lieber, G./ Dunker, L./ Billmeyer, F. Bildkompetenz und Literarität im Grund- und Vorschulalter. In: EU-Projekt imago 2010, Hrsg: Lernen mit Bildern. EU-Projekt imago 2010. Anregungen zur Arbeit im Vor- und Grundschulalter, S.6-25.

Lind G. Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung. Berlin: Logos-Verl. 2000.

Lind, Georg. Moral ist lehrbar.: Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung, 2. Aufl., Oldenbourg: München, 2009.

Mollenhauer, Klaus (1998): Bildung, ästhetische. In: Pädagogische Grundbegriffe. Hrsg. v. Lenzen, Dieter, Band 1, Reinbek bei Hamburg, S. 222-229.

Pichl, Iris 2011, S. 222 Quelle: [http://repositorium.uni-muenster.de/document/miami/ded005cd-78f6-4772-ba2e-9468da49b764/diss\\_pichl\\_buchblock.pdf](http://repositorium.uni-muenster.de/document/miami/ded005cd-78f6-4772-ba2e-9468da49b764/diss_pichl_buchblock.pdf), Abgerufen am 06.01.2015.

Portele, G. Sozialisation und Moral. Weinheim: Beltz, 1978.

Reinhardt, Sibylle. Demokratie-Kompetenzen. In: Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms: „Demokratie lernen & leben“. Hrsg. v. Wolfgang Edelstein und Peter Fauser, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2004.

Stabe, E.R.: "Rhythmik im Elementar-, Primär- und Sonderschulbereich", Bern 1996.

Safranski, Rüdiger. Schiller als Philosoph. Berlin: Verl. WJA, 2005.

Sting, et al. Der Sächsische Bildungsplan- ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Hort sowie für Kindertagespflege. Hrsg. v. Sächsisches Staatsministerium für Kultus, Weimar/ Berlin: Verlag das Netz, 2011.

Sliwka, Anne. Bürgerbildung. Demokratie beginnt in der Schule. Weinheim und Basel: Beltz, 2008.

Sliwka, Anne; Sprotte, Leona. (2014): Personalisierung, Individualisierung und innere Differenzierung mittels kooperativer Lernmethoden – eine Handreichung für Gymnasien. In: Kooperative Lernmethoden- Mit CoMet unterwegs. Projekt CoMet (Hrsg.), Marburg.

Von der Beek, A. Bildungsräume für Kinder von 0 bis 3, Weimar/ Berlin: Verlag das Netz, 2006.

Welsch, Wolfgang. Grenzgänge der Ästhetik, Stuttgart: Reclam, 1996.

Wilmes-Mielenhausen, Brigitte. Bewegungsförderung für Kleinkinder. Ideen für Krippe, Kita und Tagesmütter. Verlag Herder, Freiburg i. Br, 2006.

Wygotski, L. Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Ausgewählte Schriften, Bd. 2 Köln, Pahl-Rugenstein, 1987.

Wocken, H.: Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen - Baupläne - Bausteine. Hamburg: Feldhaus, 2011.

Ytterhus, B. (2008). „Das Kinderkollektiv“ –Eine Analyse der sozialen Position und Teilnahme von behinderten Kindern in der Gleichaltrigengruppe. In: M. Kreuzer & B.Ytterhus (Hrsg.) „Dabeisein ist nicht alles“ –Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten (S. 112-131). München: Reinhardt.