

***Das Symbol des Schlüssels in zeitgenössischen Kunstwerken und
seine Rezeption in der frühkindlichen Bildung – eine Analyse
ästhetischen Verhaltens zwischen deutschen und arabisch-
israelischen Kindern***

Inaugural-Dissertation

zur

Erlangung des Doktorgrades der Philosophie

des Fachbereiches Sozial- und Kulturwissenschaften (03)

am

Institut für Kunstpädagogik

der Justus-Liebig-Universität Gießen

und dem

Haifa Center for German and European Studies (HCGES)

der Haifa University

vorgelegt von

Ulrike Abdah-Christmann, M.A.

2024

1. Gutachter: Prof. Dr. Ansgar Schnurr, Justus-Liebig-Universität,
Institut für Kunstpädagogik, Gießen (Erstbetreuer)

2. Gutachterin: Dr. Einat Davidi, Center for German and European Studies (HCGES),
Haifa University, Haifa, Israel (Zweitbetreuerin)

für Majid, Jasmin und Amir



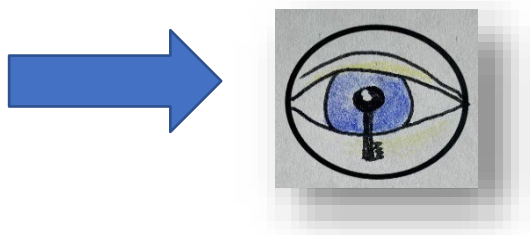
“Old keys can open doors to our memories and imaginations.”

(Ulli – Ulrike Abdah-Christmann)

Inhaltsverzeichnis

I. Motivation	09
II. Struktur, Symbol und Dank	12
III. Einleitung.....	13
IV. Forschungsstand, Aspekte und Ziele dieser Forschungsarbeit	21
V. Abstract in English	27
VI. Abstract in Hebrew	29

Teil I: Theoretischer Teil

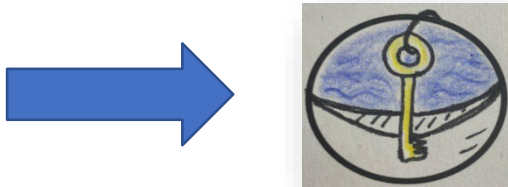


„Ich bin Kultur“

1. Bedeutungsträger und Sammlerstück alter Schlüssel in der ästhetischen Erinnerungs- und materiellen Kulturforschung

1.1 Der Schlüssel: Kulturgeschichte eines Alltagsattributs	36
1.1.1 Vom Buntbartschlüssel zu biometrischen Zugangskontrollsystemen – der Mensch im Schlüssel	41
1.2 Erinnerungskultur, Kinder und ästhetische Bildung	46
1.2.1 Erinnerung und Kultur	46
1.2.2 Ästhetische Bildung in der Erinnerungskultur	53
1.3 Materielle Kultur und die Sprache der Dingwelt	58
1.3.1 Dinge, Sachen, Objekte, Gegenstände, Werkzeuge oder Artefakte.....	64
1.3.2 Lieblingsdinge und persönliche Objekte	70
1.3.3 Memorabilia versus Lieblingsdinge - Semiophore und Nouophore	71
1.3.4 Sammlungs- und Museumsstücke – ästhetische Gegenstände	76
1.3.5 Original und Reproduktion – Zwischen Real und Digital	79
1.3.6 Objekt-Vita – Von Alt bis Neu	84
1.3.7 Materielle und immaterielle Dimension - Von der Beseelung der Dingwelt	86
1.4 Bedeutungsträger Schlüssel.....	89
1.4.1 Symbol – Zeichen	91
1.4.2 Symboltheoretische Ansätze	95
1.4.3 Schlüssel-Urform aus <i>claviform</i> und <i>circle</i> und erste Kinder- Menschzeichnungen.	104
Archetypische Symbole... ..	110
1.4.4 Von Macht bis Magie: die Symbolkraft von Schlüsseln in Religion	

und Volksglauben	111
1.4.5 Schlüssel aus der Heimat – gegen das Vergessen.....	116
1.5 Bedeutungsträger: Schlüssel – eine Zusammenfassung	119



„Ich bin Kunst“

2. Das Alltagsding Schlüssel und seine Symbolik, Transformation und Materialität in der bildenden Kunst

2.1 Zwischen klassischer Moderne und Postmoderne.....	123
2.2 Alltagsdinge in der zeitgenössischen Kunst - Von der Ambiguität zeitgenössischer Artefakte und dem Schlüssel als Symbolträger	128

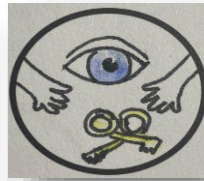


„Ich bin hier drin“

3. Der alte Schlüssel in der Hand von Vorschulkindern: Ästhetik der dinglichen Lebenswelt – Zeichnungen und Symbole

3.1 Materielle Kinderkultur und ihre kreative Exploration	141
3.1.1 Kinder und Alltagsmaterialien – Bildungsräume – Kunst.....	144
3.1.2 Kinderdinge versus Erwachsenendinge	149
3.1.3 Konsumdinge und Kinder	150
3.1.4 Kinderzimmer und Mediendinge im bi-nationalen Kontext.....	153
3.1.5 Kinder sammeln.....	159
3.1.6 Kinder, Geschichten und Schlüssel	166
3.2 Kunst und Kinderzeichnungen von Menschen, Haus, Tür und Schlüsseln - visuelle Präsentationen im Vorschulalter.....	170
3.2.1 Die Entwicklung des individuellen Darstellungsrepertoires aus Urzeichen und Symbolen – eine universelle Zeichensprache?	174
3.2.2 Das Haus in Kinderzeichnungen.....	177

3.3 Kinder, die Dingwelt und ihre Bildsprache – eine Zusammenfassung.....182



„Ich sehe, be-greife und lerne“

4. Rezeption zeitgenössischer bildender Kunst im Kleinkindalter – Bildungsdynamiken ästhetischen Verhaltens

4.1 Kulturelle und Ästhetische Bildung im Vorschulalter – wozu Kunst im Kleinkindalter?	187
4.2 Prozesse ästhetischen Lernens im Kleinkindalter	193
4.2.1 Kreativität	196
4.2.2 Ästhetische Erfahrung.....	201
4.2.3 Symbolspiel – Symbolbildung – Symbolverstehen	204
4.2.4 Fantasie und Imagination.....	212
4.3 Bildrezeption – Zum Rezeptionsbegriff – Hintergrund und Grundlagen.....	213
4.3.1 Kinder erleben Kunstwerke	217
4.3.2 Rezeption und Produktion – ästhetisches Gestalten und Selbsta Ausdruck... ..	224
4.3.3 Die Rolle der pädagogischen Fachkraft/ Erzieher*in oder Früh- und Kleinkindpädagogin	227
4.4 Zeitgenössische Kunst im Kindergarten und Vorschule	231
4.4.1 Reproduktionen oder Originale	232
4.5 Ästhetische Bildung und Gestaltung im Vorschulalter – Zusammenfassung	234



„Ich und Du“

5. Kunstpädagogik im bi-nationalen und internationalen Kontext – Bildungspläne und Projekte in deutschen und arabisch-israelischen Kindergärten

5.1 Der Wow-Faktor und weltweite Analysen künstlerischer Bildung.....	239
5.2 Die 100 Sprachen von Kindern – Kunstpädagogik im Kindergarten?	246
5.3 Früh-kindliche ästhetisch-künstlerische Bildung im deutschen Kindergarten	252

5.3.1 Kulturelle Bildung in Deutschland – Bildungspläne für Kindergärten in den Bundesländern.....	254
5.4 Frühkindliche Kunstvermittlung und ästhetische Bildung in arabischen Kindergartenstätten und "Bustan"(Vorschul-) Einrichtungen Israels	260
5.4.1 "Minhaj al Funun", künstlerisches Bildungsprogramm für die Kindergärten, Israelisches Ministerium für Kunst, Kultur und Sport.....	265
5.4.2 "Die Muse im Kindergarten" – ästhetisches Bildungsprogramm Israel.....	268
5.5 Ästhetische Bildung im Vorschulalter: Israel – Deutschland. Eine Zusammenfassung	270



„Tür an Tür – nur das Meer dazwischen“

Teil II: Praktischer Teil: Einblicke in die frühkindlichen künstlerisch- ästhetischen Praxisfelder im bi-nationalen Kontext

6. Forschungsplan - Struktur, Ablauf, Kontext und Methodologie der empirisch angelegten Feldstudien	271
6.1 Allgemeine Leitfragen im Forschungsfeld	275
6.2 Projektplan - Feldforschungs-Setting	276
6.3 Teilnehmende Bildungs-Einrichtungen in Deutschland und Israel.....	278
6.3.1 AWO integrative Kindergartenstätte "Abenteuerland", Kommern, NRW, Deutschland; Feldstudie/Projektwoche: 25.-29-04.2022	279
6.3.2 Vorschule "Bustan il Rauad "in Sakhnin, Israel; Feldstudie/Projektwoche: 06.-12.12.2021	281
6.4 Methodentriangulation:.....	282
6.4.1 Teilnehmende Beobachtung (Beobachtungsleitfaden - Handeln im Feld - Feldnotizen/Feldtagebuch - Beobachtungsprotokolle).....	283
6.4.2 Problemzentriertes Interview (Einzel-Kurzinterviews mit Kindern	284
6.4.3 Ton-, Foto- und Videoaufnahmen.....	286
6.5 Ansatz der qualitativen Forschungs-, Datenerhebungs- und Auswertungsmethode	286
6.5.1 Die gegenstandsbezogene Theoriebildung – Grounded Theory Methode nach B. G. Glaser und A. L. Strauss	288
6.6 Auswahl der "Schlüssel"- Kunstwerke für die Feldstudien:.....	291
6.6.1 Chiharu Shiota, "The key in the hand"(2015) und "Locked door"(2016).....	292

6.6.2 Ahmad Canaan, "Refugees" (2012), "The Key to Return"(2020)	294
7. Online-Projekt: “Old keys in my hand – the key to culture” mobile learning/research project	296
8. Inhalte der Feldstudien-Projektstage	300
9. Gegenüberstellung des Datenmaterials im bi-nationalen Kontext: Israel (arabischer Sektor) und Deutschland	307
9.1 Erster Eindruck – Tagebuchnotizen	308
9.2 Beobachtungsprotokolle in Gegenüberstellung – Tagebuchnotizen zu den einzelnen Projekttagen (Auswahl).....	308
9.3 The Key-Person-Test.....	309
9.4 Transkriptionen und Gegenüberstellungen der kurzen Einzelinterviews (Auswahl)	315
9.5 Gegenüberstellung des Fotomaterials aus den einzelnen Projekttagen (Auswahl)	318
 <u>Teil III: Ergebnisteil</u>	
10. Datenauswertung und Ergebnisse aus den Feldstudien in tabellarischer Gegenüberstellung (Sakhnin – Kommern)	321
10.1 B - Beobachtungsprotokolle	
10.2 I - Einzel-Interview-Ergebnisse	
10.3 F - Fotomaterial aus den Feldstudientagen	
11. Ähnlichkeiten und Unterschiede ästhetischen Verhaltens im bi-nationalen Kontext – Ergebnisauswertung und Reflexionen – Zusammenfassung.....	323
12. Diskussion und Ausblick	340
Anhang.....	372
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	357
Literaturverzeichnis	489

I. Motivation

Schlüssel sind faszinierend.

Diese handlichen kleinen „Dinger“ sind nicht nur unsere physischen Begleiter außer Haus und unser Schutzpatron, der alles, was zu einem gehört, beschützt, sondern sie sind auch, im metaphorischen Sinn, unsere Wegbereiter, die Zugänge zu Wissen und Erinnerungen öffnen, aber auch zu verborgenen Dimensionen verschießen können.

Wir begegnen ihnen heute im Alltag auch als Talisman an Ketten, Charms oder sonstigen Glücksbringern, von denen es auch solche gibt, die kleine Schlösser an Brückengeländern festsperrern können, um dann als Symbol für ewige Freundschaft und Liebe in den Fluss geworfen zu werden.

Meine persönliche Motivation für dieses Forschungsprojekt entsprang einer Neugier an den alten, verrosteten und abgegriffenen Schlüsseln, die ohne das passende Schloss keine Funktion mehr haben. Ich fand sie in Kisten und Schubladen besonders bei meinen Eltern und Großeltern, auf Flohmärkten, auf der Straße und sogar im Sand. Einen großen verrosteten Schlüssel entdeckten wir in unserem Olivenbaum, nachdem wir diesen uralten Baum in unseren Innenhof umgepflanzt hatten. Was mich über diese Fundstücke hinaus interessierte, war nicht nur die physische Beschaffenheit dieser Objekte, sondern ihre immaterielle Seite und symbolische Bedeutung, die Geschichten und Erinnerungen in sich tragen.

Diese Schlüssel, die im Sprachgebrauch als Zugang zu Erfolg, zum besseren Verständnis eines Kontexts und für die Lösung eines Problems und als Vermittler zwischen Verborgenem und Sichtbarem sozusagen sinnbildlich auf der Schwelle zu neuen Wissensgebieten stehen, weckten meinen Forschergeist.

Bewegt hat mich schließlich die Adaption des Schlüsselmotivs in der bildenden Kunst, ob als Teil eines Denkmals oder Memorials oder in den vielen Gemälden, Skulpturen und Installationen. Die „Refugee“-Skulpturen des palästinensischen Künstlers Ahmad Canaan sowie die Installationen „The Key in the Hand“ und „Locked Rooms“ der japanischen Künstlerin Chiharu Shiota, haben mich besonders ergriffen und dazu bewogen, die kulturelle

Einbindung dieses Alltagsstücks näher zu untersuchen und sie in Verbindung mit der ästhetischen und kulturellen Bildung von Vorschulkindern zu bringen.

Ich fragte mich, ob auch Kinder schon die Symbolkraft von Schlüsseln, die von Macht und Kontrolle bis in die Geheimnisse, Mythologien und Märchen reichen, erfassen und verarbeiten können.

Die Weiterentwicklung und Förderung der kulturellen und spezifisch der kunstpädagogischen Bildung ist mir seit meiner Auswanderung nach Israel, der Arbeit an vielen verschiedenen Bildungsinstitutionen und schließlich meiner langjährigen Beschäftigung als Kunstpädagogin im Fachbereich Kleinkinderziehung am arabischen Lehrerausbildungscollege in Sakhnin (Israel) ein besonderes Anliegen, um neue Bildungsperspektiven zu eröffnen und innovative Wege nicht nur für alle Vorschulkinder zu ermöglichen, sondern speziell auch eine gute Ausbildung für die arabischen Kindergärtner*innen zu gewährleisten.

Mein persönliches Forscherinteresse verband sich also nicht nur mit dem Schlüssel als Kulturgut und Teil eines Kunstwerks, eingebettet in die materielle Kultur-, Erinnerungs- und Symbolforschung, sondern ebenfalls mit einem Bildungsanliegen im bi-nationalen (Israel-Deutschland) Kontext.

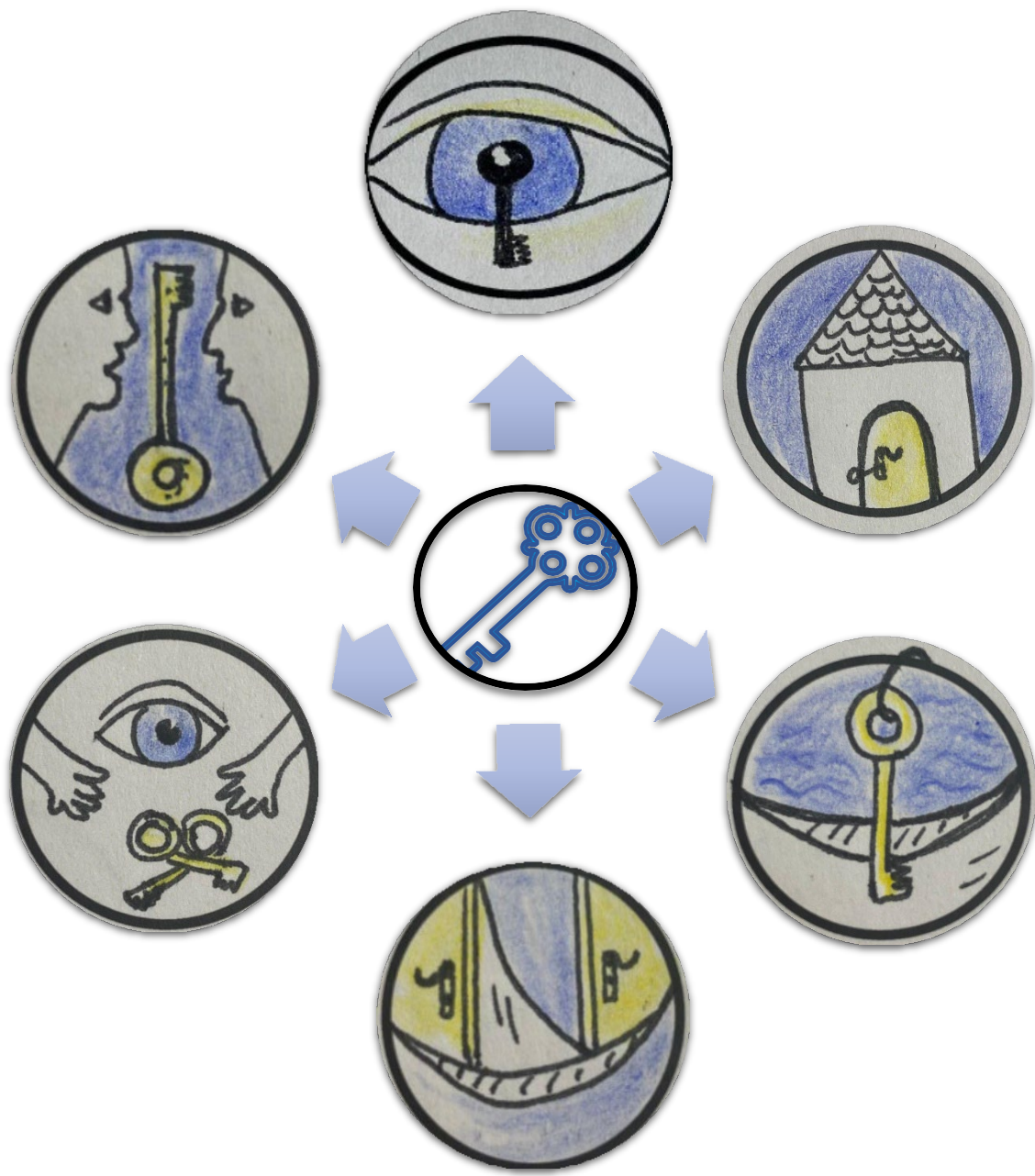


Abb. 1: Struktur der Dissertation als Schaubild, eigene Zeichnungen.

II. Struktur, Symbol und Dank

Im Vorfeld möchte ich zur Struktur meiner Dissertationsarbeit ein paar Anmerkungen machen:

Der Bezugspunkt aller Schlüssel, der die gesamte Dissertation durchzieht, kann anhand des Schaubilds (Abb.1) in Bildsymbolen gelesen werden, womit ein direkter Bezug zu dem Symbolthema und der Bild- und Symbolkompetenz von Kindern gezogen wird.

Der theoretische I. Teil und der empirische II. Teil drehen sich beide um das Thema Schlüssel im materiellen und immateriellen Sinn und könnten auch in anderer Reihenfolge gelesen werden.

Jeder Abschnitt des I. Teils ist also durch ein Symbolzeichen gekennzeichnet, das mit Kurzunterschriften versehen ist, den Inhalt als abstraktes Sinnbild darstellt und das Thema „Symbol“, die Ambiguität des Schlüsselzeichens und den Inhalt des Abschnitts, im Kontext der globalen Entwicklung der universellen Bildsprache, durch ein Icon hervorhebt.

Diese Grundstruktur soll die Bedeutung des Symbolträgers Schlüssel hervorheben und die theoretischen und praktischen Untersuchungen miteinander vernetzen.

Danksagung

Zum Ende dieses kurzen Vorspanns möchte ich allen danken, die mir in Israel und in Deutschland bei der Verwirklichung meines Projekts geholfen und mich mit ihrer Motivation unterstützt haben.

Mein besonderer Dank gilt meinem ersten Betreuer Prof. Dr. Ansgar Schnurr sowie meiner zweiten Betreuerin Dr. Einat Davidi, die beide mein Forschungsprojekt mit tatkräftiger und kompetenter Hilfe und Kenntnis professionell begleitet haben und deren wertvollen Ratschläge mich motiviert haben, dieses Forschungsprojekt zu Ende zu bringen und nie den roten Faden zu verlieren.

Ein weiterer Dank gebührt auch dem Haifa Center for German and European Studies (HCGES – dem DAAD Center der Universität Haifa), allen voran Prof. Dr. Eli Salzberger,

der mir ermöglichte in das bi-nationale Programm aufgenommen zu werden, sowie dem Leiter Prof. Dr. Stefan Ihrig und der Direktorin des Centers, Katharina Konarek und allen Angestellten. Hier auch mein herzlicher Dank an die Angestellten der Dekanate beider Universitäten (Justus-Liebig-Universität, Gießen, Deutschland und Haifa University, Haifa, Israel), die mir im Cotutelle-Verfahren und bei sonstigen Fragen stets mit ihrer Hilfe zur Seite standen.

Weiterhin möchte ich dem Lehrerausbildungs-College in Sakhnin danken, an dem ich schon seit 17 Jahren in meinem eigenen Kunstraum im Fachbereich Kleinkinderziehung arbeite. Hier allem voran ein herzlicher und freundschaftlicher Dank an den Dekan, Dr. Mohammed Abdah, und die Leiterin des Fachbereichs, Dr. Ibtisam Marey, die mich in meinen Doktorarbeitsplänen stets motivierten.

Ich möchte außerdem dem palästinensischen Künstler Ahmad Canaan für das Interview und die vielen Gespräche über Schlüssel und die Kunst danken.

Ein großer Dank gebührt natürlich auch den lieben Kindern, Betreuerinnen und Leiterinnen der Kindergartentagesstätten in Deutschland (AWO Kindergartenstätte „Abenteuerland“, NRW, Kommern) und in Israel (Vorschule „Bustan il Rauad“, Sakhnin), die mir die Feldstudienforschung vor Ort ermöglichten. Die Kinder haben mich mit ihrer spontanen, fröhlichen und kreativen Teilnahme an den Projektwochen begeistert und „belehrt“.

Last but not least möchte ich meinen Eltern, meiner lieben Familie, meinen Kindern Jasmin und Amir und meinem Mann Majid von Herzen für ihre Geduld und Unterstützung danken, ohne deren Liebe und stete Motivation ich dieses Projekt bestimmt nicht zu Ende gebracht hätte.

III. Einleitung

Dieses Dissertationsprojekt soll einen Beitrag zur aufkommenden Diskussion über kunstpädagogische Bildung sowie materielle Kultur- und Symbolforschung in der frühen Kindheit leisten.

Im Zentrum dieses interdisziplinären und interkulturellen Projekts stehen das ambige Erinnerungsstück „alter Schlüssel“, seine visuelle Präsentation in der zeitgenössischen Kunst

und deren Rezeption und ästhetisch-praktische Verarbeitung durch arabisch-israelische und deutsche Kinder im Vorschulalter.

Können sich Kinder in einer durch neue Technologien globalisierten Welt, in der das i-pad, der Computer und das Smartphone längst zu ihren Lieblingsspielzeugen gehören, überhaupt noch für alte Dinge interessieren, diese ästhetisch wahrnehmen und erfassen? Welche Wirkung haben Kulturgüter wie alte Schlüssel und Kunstwerke auf Kinder im Alter von 5 bis 6 Jahren? Wie rezipieren und verarbeiten arabische, wie deutsche Vorschulkinder die ästhetische Inszenierung von alten Schlüsseln in zeitgenössischen Kunstwerken? Welche Wertigkeit und Symbolkraft stecken in diesem Erinnerungsstück? Können Vorschulkinder Doppeldeutigkeiten verstehen? Inwieweit können ambige Objekte die Bildung von Kindern mit unterschiedlichen kulturellen Kontexten beeinflussen, und wie wirkt sich dies auf ihr ästhetisches Verhalten aus? Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede ergeben sich daraus und welche ästhetischen Erfahrungen? Fragen wie diese möchte dieses interdisziplinäre Forschungsprojekt aufdecken und behandeln.

Das Schlüssel-Ding, welches als funktionsloses Alltagsstück nur noch ein Einzelstück ohne Schloss darstellt und in seiner morphologischen Gestalt einem Menschen ähnelt, der einen Kopf, Schultern, Fuß und Zähne hat, und wie ein Mensch auch sehr unterschiedlich aussieht, steht im Fokus der Untersuchung. Er ist als kulturelles Sammel- und Erinnerungsstück, magisch-symbolisches Werkzeug und als ambiger Bedeutungsträger meist nur noch in einem Sammelsurium von anderen Fundstücken, einst menschlichen Gebrauchs, zu finden. Das oft verrostete, alte Schlüssel-Objekt liegt also nur noch nutzlos als „Erinnerung an (s)eine Zeit“ in der Schublade oder Kiste und kann höchstens durch die Verarbeitung in einem Kunstwerk oder einem kreativen Projekt nochmals aufgewertet und im immateriellen Sinn „wiederbelebt“ werden.

Wir stehen, wie der Historiker Pierre Nora kritisch anmerkt, vor einer „Abkoppelung der Gegenwart von der Vergangenheit“, welche die heutige Gesellschaft aus den Wurzeln der kulturellen Tradition herauslöst (Assmann 2018, S. 13). Auch die Literatur- und Kulturwissenschaftlerin Aleida Assmann spricht von einer Krise des kulturellen Gedächtnisses und vom „wachsenden Abfall“ und den „angesammelten Überresten einer Zivilisation“, die in und außerhalb der Archive zirkulieren (ebd., S. 22). Auf den „Abfall“, der nicht unbedingt die letzte Station der Dinge darstellen muss, weist auch der Philosoph und Historiker Krzysztof Pomian hin. Die als „wertlos“ entsorgten Gegenstände befänden

sich lediglich in einer Phase der „Entfunktionalisierung“ und gewannen einen neuen Status und an Bedeutung dazu, so Pomian. Das nutzlose alte Schlüssel-Ding kann beispielsweise in einem Kunstwerk zu einem „Semiophor“ werden, einem Zeichen für die Vergangenheit oder die Identität einer Person stehen (Pomian 2013, S. 92). Alte Schlüssel gehören also in die Kategorie angesammelter Dinge mit „entfunktionalisiertem“ Charakter, die als symbolaufgeladene und zweckentfremdete *Semiophoren* oder auch einfach als Elemente künstlerischen Schaffens (ohne spezifischen Bedeutungsinhalt) in öffentlichen und privaten Sammlungen, künstlerischen Installationen und sonstigen Kunstwerken (Denkmäler und Mahnmahle miteinbegriffen) weiterexistieren können. Aleida Assmann spricht von der selbstreflektiven Erinnerungsarbeit der Künstler, die durch ihre Kunstwerke „Prozesse von Erinnern und Vergessen“ thematisieren (Assmann 2018, S. 22) und somit Überreste aus der Vergangenheit in das gegenwärtige Gedächtnis und Kulturgeschehen ziehen, wodurch diese nicht nur vor dem Aussterben bewahrt werden, sondern ihnen sogar eine neue „Poesie des Alltäglichen“ (Brenne, in: Blohm 2006, S. 194) entlockt werden kann.

Die für die Feldstudien an den beiden Kindergartenstätten in Kommern und Sakhnin ausgewählten Skulpturen des palästinensischen Künstlers Ahmad Canaan und die Installationen der japanischen Künstlerin Chiharu Shiota können hier als gutes Beispiel für diese Erinnerungsarbeit herangezogen werden, die beide Prozesse des Erinnerns anhand des „entfunktionalisierten“ und transformierten Schlüssel-Symbols verarbeiten.

Nicht nur die Dinge unserer Lebenswelt erleiden eine „Umfunktionalisierung“, Entwertung, Neudeutung oder Transformation, sondern auch der „Verlust an Sprachenvielfalt und kultureller und individueller Ambiguität“ kann, wie der Islamwissenschaftler Thomas Bauer kritisch bemerkt, zu einer „Vereindeutigung der Welt“ (Bauer 2018, S. 8) führen. Diese wird auch besonders durch die Verkürzung und Verknappung der Kommunikation durch Symbole, Ikons und Piktogramme verursacht. Emoticons, Emojis und Hashtags beherrschen längst unsere „digitalisierte Welt“, die bereits die Kinder im Kleinkindalter beeinflussen und somit auch ihre Symbolbildung und ihre Kinderzeichnungen prägen können.

In dieser gegenwärtigen Situation, die durch die COVID-19-Pandemie und den derzeitigen Krieg in Israel noch verstärkt wurde, zeichnen sich dualistische Bilder von Natur/Kultur, Mensch/Welt und Geist/Materie ab, in die sich das Sammlerstück „alter Schlüssel“ wie ein Relikt aus der „guten alten Zeit“ einordnet.

Wenn wir nun das Augenmerk im Zuge dieser sich verändernden Weltumstände auf die Materialität der Kindheit richten, bemerken wir, dass ästhetische Ding-Wahrnehmungs- und Lernprozesse, das „kulturelle Lernen von anderen“, das Lernen, mit Gegenständen und Artefakten umzugehen, das metakognitive (Flavell) als auch das selbstreflektierte Lernen (vgl. Tomasello 2015, S. 17) von immer größerer Bedeutung für die individuelle Entwicklung von Kindern sind.

Fragen stehen hier außerdem zur Diskussion, die herausfinden wollen, ob die Dinge, die unsere Kultur früher ausmachten, heute noch einen besonderen Wert für unsere Kultur und Lebenswelt haben und inwieweit Kinder diese Kulturschätze für die nächsten Generationen bewahren sollten oder gar müssen, um Kultur und Individualität zu schützen.

Die oben beschriebenen globalen Entwicklungen versucht dieses Forschungsprojekt zu reflektieren und aufzugreifen, um Auswirkungen auf den Kleinkindbereich zu untersuchen und positive Perspektiven in der ästhetischen Bildung zu öffnen.

Der theoretische Teil meiner Forschungsarbeit ist in fünf Themengebiete aufgeteilt.

Im Fokus des ersten großen und umfassenden Themengebiets steht der Bedeutungsträger Schlüssel als Sammlerstück und dessen Einbettung in der Erinnerungs- und materiellen Kulturforschung sowie seine symbolischen Bedeutungsdimensionen als ambiger Sinnträger. Dieser Abschnitt stellt den Rahmen und die Basis für diese interdisziplinäre Forschungsarbeit dar. Der alte Schlüssel wird sowohl als künstlerisches Zeitzeugnis und kulturhistorisches Objekt (vgl. Weissenberger 2011; Brunner 1988 und Morgenstern 2018), welcher Erinnerungen und Geschichten von Menschen, Kulturen und Traditionen widerspiegelt, als auch als ambiger Bedeutungsträger mit besonderer Symbolkraft und immateriellem Wert dargestellt.

Alte Schlüssel gehören zu unserem kulturellen Erbe und werden ungern abgegeben oder weggeworfen, da das Schlüssel-Ding, wie alle Erinnerungsstücke, eng mit der Identität (vgl. z. B. Habermas 1999) und dem Geist der Vergangenheit oder, wie Baudrillard meint, dem „Mythos vom Anfang“ (2007, S. 98) verbunden sind.

Untersuchungen zur Dualität von Geistigem und Materiellem und zur großen Bedeutungsvielfalt des Schlüssel-Symbol-Themas werden in diesem ersten Abschnitt aus der Perspektive von philosophischen, religiösen, mythologischen, psychologischen und besonders auch semiotischen Bezügen betrachtet und mit ästhetischen Bildungskontexten

sowie künstlerischen und kunstpädagogischen Zusammenhängen verknüpft, um als Basis für die weiteren Untersuchungen der kommenden Kapitel zu dienen.

Das zweite Kapitel dieses Dissertationsprojekts nimmt kurzen Bezug auf die Schlüssel in der bildenden Kunst, um die Reichweite und Symbolkraft dieses Bedeutungsträgers von westlicher Ikonographie und christlicher Motivatik (Beispiel: „Christus übergibt Petrus den Schlüssel“, Perugino 1481-82 oder „Schlüsselübergabe“, Sixtinische Kapelle, Rubens 1615) über die Darstellungen des goldenen und silbernen Schlüssels in der Heraldik (z. B. Wappen der Vatikanstadt) und die Stillleben des 17. Jahrhunderts bis zur Objekt- und Installationskunst heute hervorzuheben und seine immateriellen und materiellen Dimensionen im kunstgeschichtlichen Kontext zu diskutieren.

Materialität und die Integration von Alltagsdingen in zeitgenössische Kunstwerke haben seit den *ready-mades* von Marcel Duchamp und dem „Akt der Deklaration der Alltagsdinge zu Objekten der Kunst“ (Kämpf-Jansen 2021, S. 54) zu einer Kunstentwicklung geführt, die alltägliche, triviale und banale Dinge zur Kunst erklärte, ihnen ihren Nützlichkeitscharakter entzog, um sie letztendlich in die Kunst zu „retten“.

Das Material, welches in der Kunstgeschichte bisher als „ungelöstes Problem der Kunstgeschichte“ (vgl. Kemp, in: Wagner 2013, S. 13) beschrieben wird und in der klassischen Zweckmäßigkeit nur als Medium der Form (Stein, Holz, Eisen) betrachtet wurde, emanzipierte sich zu einer „autonomen, ästhetischen Kategorie“ (ebd.), welche die unterschiedlichsten Materialien – ob Rohstoff, Abfallprodukt, biologisches Material von Menschen, Pflanzen und Tieren sowie Souvenirs, Luxusgegenstände oder Erinnerungs- und Sammlerstücke wie alte Schlüssel – in Kunstwerke integriert. Die neuen Bedeutungsdimensionen von Materialität in der bildenden Kunst wirken sich auch auf die/den Rezipient*in aus, die/der sich durch die Betrachtung ästhetisch entnutzter Dinge aus der eigenen Lebenswelt involviert fühlt. Kinder im Vorschulalter können durch die Betrachtung beispielsweise der Installation „Living Inside“ (Chiharu Shiota 2021) an die Dinge täglichen, häuslichen Gebrauchs und an Puppenhäuser erinnert werden, die sie mit ihrer eigenen Lebens- und Dingwelt vernetzen.

Das dritte Themengebiet dieser Forschung thematisiert folglich die Ästhetik und Ambiguität der dinglichen Lebenswelt von Kindern und stellt Bezüge zu dem Schlüssel-Ding her.

Die Interaktion mit Dingen aus der alltäglichen Lebenswelt als „Grundform des Lebens“ (Winnicott 1973, S. 11) beginnt bereits in den ersten Lebensmonaten eines Kindes und konstituiert sich durch das Spiel des Kleinkinds. Das Kleinkind entwickelt eine „Verschmelzungsfähigkeit“ (Schachtner 2014, Schäfer 2011) mit den Dingen der Lebenswelt, welche ihnen einen Zugang zu ästhetischen und symbolischen Bedeutungen eröffnet. Die Projektion von Gedanken, Gefühlen und Fantasien der Kinder auf die Objekte ihrer Umwelt führt zu Symbolbildungsprozessen, denen in dieser Forschungsarbeit besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird. Die Entwicklung der Fähigkeit, das Immaterielle im Materiellen durch Spiel, ästhetisches Erleben und kulturell geprägte Formen zu erkennen, ist also zentraler Bestandteil der Symbolkompetenz, die in diesem Kapitel ausführlich in Bezug auf das Schlüssel-Ding und die ästhetisch-kulturelle Bildung diskutiert wird.

Dieser Abschnitt untersucht, wie Kinder der Mehrdeutigkeit durch den sinnentfremdeten Umgang mit Dingen, das kreative Spiel oder die praktisch-ästhetische Auseinandersetzung mit den Dingen der Alltagswelt (Beispiel „Assemblage“, ein Deckel wird als Wagenrad oder Auge umfunktioniert) begegnen. Symbolische Spiele („prä-operationale“ Phase – Piaget 1926/1994; 2016) mit Dingen fordern ihre kognitiven, innovativen und kreativen Fähigkeiten heraus (vgl. u. a. Piaget 1994; 2016; Gardner 1996; Dewey 1988; Habermas 2012; Tomasello 2015; Lowenfeld 1975; Duffy 1998) und führen zu Denk- und Erinnerungsprozessen, die sich über Erfahrungen, mentale Bilder und symbolische Gedanken in den Kindern bilden.

Dieses Kapitel widmet sich zudem der Sammlertätigkeit (u. a. Duncker 2014; Peez 2015; Schäfer 2007; Kämpf-Jansen 2001, 2006) von Vorschulkindern und inwieweit sie laut theoretischer Forschung fähig sind, ein Sammlerstück wie den Schlüssel zu erfassen und zu reflektieren, der spezifisch bisher von keiner Forschung unter die Lupe genommen wurde.

Ein wichtiger Bestandteil dieses Themengebiets sind auch die Kinderzeichnungen und die Entwicklung des individuellen Darstellungsrepertoires aus universellen Urzeichen und Symbolen, da die bildnerische Zeichensprache nicht nur den physischen, psychischen und geistigen Zustand von Kindern ausdrückt, sondern auch kulturelle und soziale Bezüge veranschaulicht, die sich in der bi-nationalen Gegenüberstellung von graphischen Ergebnissen der Kinder beider Bildungsinstitutionen als besonders bedeutungsvoll und aussagekräftig herausbildeten (u. a. Peez 2015; Richter 2001; Egger 1984; Lebeus 2001; Tomasello 2005; Schäfer 2013; Seidl 2007; Seitz 2012; Widlöcher 1991).

Das vierte Kapitel des theoretischen Teils ergründet die ästhetische und kulturelle Bildung im Vorschulalter im Kontext von Bildungsdynamiken ästhetischen Verhaltens als Grundlage für die Rezeption und Verarbeitung von zeitgenössischen Kunstwerken und kulturellen Artefakten, die im Fokus des Forschungsinteresses stehen und noch auf größere Lücken in der theoretischen Forschung stoßen. Ästhetische Erfahrungen eignen sich Kinder rezeptiv als auch produktiv durch die Auseinandersetzung von „Selbst und Welt“ (Seyel, in Blohm et al. 2006, S. 41) und durch sinnliche „Wahrnehmung von Objekten und Phänomenen (...) im Gestalten, sei es bildnerisch, musikalisch, dichterisch oder darstellerisch“ (Peez 2019, S. 3) an. Die besondere Aufmerksamkeit und das „völlige Involviertsein“ (ebd., S. 4) sind Voraussetzungen, die Kinder an das Erleben und Verarbeiten von sinnhaften Dingen heranführen können, wobei Kunstwerke eine „Projektionsfläche für kindliche Assoziationen“ (Uhlig 2005, S. 13), Deutungen und Reflexionen möglich machen können, die sich in der frühkindlichen Bildung im Dialog und Wechselspiel, aber besonders auch durch die ästhetische Verarbeitung ergeben. Hier setzt dieses Forschungsprojekt an, das konkret die Rezeption und ästhetisch-praktische Verarbeitung von bedeutungsgeladenen Kunstwerken und Artefakten in den Mittelpunkt der Feldstudien stellt, um die theoretischen Ansätze zu unterstützen und besonders auch durch den bi-nationalen Kontext zu erweitern.

Die unterschiedlichen Bildungspläne kunstpädagogischer Didaktik im bi-nationalen Bezug (Deutschland – Israel, arabischer Sektor) werden schließlich im fünften Kapitel beleuchtet sowie ihre Relevanz und Einbettung in der ästhetisch-kulturellen frühkindlichen Bildung auch über die Grenzen – im internationalen Kontext (Beispiel: Bamford 2010, OECD 2023, etc.) – hinaus, untersucht. Das Bildungssystem Israels, das in einen arabischen Sektor und einen jüdischen Sektor aufgeteilt ist, unterscheidet sich nicht nur durch die einheitlichen staatlichen Vorgaben und Curricula für den Vorschulbereich, sondern auch durch die örtliche und räumliche Trennung von Kindergarten und Vorschule. Im Gegensatz dazu sind in Deutschland die einzelnen Bundesländer für die Bildungspläne der Kindergartenstätten verantwortlich, wodurch sich Unterschiede und uneinheitliche Vorschulprogramme ergeben, die in der frühkindlichen Forschung diskutiert und durch Ansätze für offene Bildungspläne (vgl. Schäfer 2007, S. 216-271) korrigiert werden sollen. Die bi-nationale Analyse bietet in diesem Zusammenhang auch einen Vergleich an, der nicht nur beispielsweise zum Überdenken der Zuordnung von 5- bis 6-jährigen Vorschulkindern in gleichaltrige Kindergartengruppen auffordert, sondern auch zur Diskussion und zum Austausch über inhaltliche Bildungsziele beider Seiten anregen möchte, wobei hier auch weltweite Analysen künstlerischer Bildung berücksichtigt werden sollten.

Ziel dieser Forschungsarbeit ist die Förderung von Kunstpädagogik bereits im Kleinkindalter, um den „noch wenig vermessene(n)“ (Engels 2021, S. 2/20) Elementarbereich und „blinden Fleck“ (Brenne 2012/13, S.6/18) sowie die vielerorts wenig „transparente und verbindliche Qualitätssicherung der pädagogischen Arbeit an Kindertageseinrichtungen“ (Engels 2021, S. 3/20) zu sichern und den kultur-ästhetischen Austausch auch mit anderen Ländern zu öffnen sowie Bildungsreformen anzuregen, die auch – wie im bi-nationalen Kontext dieser Arbeit festzustellen war – materielle Kultur jeder Art (Kunstwerke, kulturelle Artefakte, Memorabilia und Sammel- und Erinnerungstücke, Alltagsgegenstände, Lieblingsdinge der Kinder aus ihrer Lebenswelt etc.) implementieren sollten, um insgesamt die Identitätsentwicklung und das Selbstbildungspotential (vgl. Ansatz für einen offenen Bildungsplan, Schäfer 2007, S. 216ff.) sowie das abstrakte und kreative Denken von Vorschulkindern zu fördern.

Wenn also frühkindliche Bildung die „aktive Auseinandersetzung mit der dinglichen und sozialen Welt“ (Braun 2007, S. 15) beinhaltet, dann sollten Kulturgüter wie der alte Schlüssel und Kunstwerke auch eine Rolle in der Kleinkindbildung spielen und aktiv zur ganzheitlichen Entwicklung von Kleinkindern beitragen.

Der II. und III. Teil dieser Forschungsarbeit umfassen schließlich die Darstellung des Forschungsplans, die Methodik, die Inhalte der empirisch-praktischen Studie sowie die Gegenüberstellung des Datenmaterials, welches während der Feldstudien an den beiden Kinderbildungsstätten in Sakhnin (arabische Stadt im Norden Israels) und Kommern (NRW, Deutschland) gesammelt und schließlich im Ergebnis ausgewertet und mit den wissenschaftlichen Ansätzen des Theorieteils verknüpft wurde.

Für die Auswertungsmethode wurde eine komprimiertere Form der Grounded-Theory-Methode (GTM, gegenstandsbezogenen Theoriebildung) nach B. G. Glaser und A. L. Strauss (1967) herangezogen, bei der es sich um eine flexible und offene, mein Forschungsgebiet erweiternde Methode handelt, die auf eine Theoriebildung abzielt, die neue Ansichten und Entdeckungen schon während der Datenerhebung mittels der gewählten Methodentriangulation aus Feldbeobachtungen, Kurz-Interviews und Fotomaterial verarbeitet. Die vereinfachte Anwendung dieser aufwendigen Methode wurde gewählt, um den überwiegend theoretischen Teil mit praktischen und explorativen Einblicken ins Feld zu ergänzen. Insgesamt konnte durch die Anwendung der GTM und eine gute Auswahl aus der

Fülle des Datenmaterials eine vertiefte Sicht ins Feld ermöglicht und dynamisch dem Forschungskontext angepasst werden. Unterschiede und Gemeinsamkeiten ästhetischen Verhaltens aus dem bi-nationalen Kontext (Deutschland – Israel, arabischer Sektor) konnten gegenübergestellt, reflektiert und ausgewertet werden. Die künstlerisch-ästhetischen Feldstudien wurden als Projektwoche an beiden Kinderbildungsstätten durchgeführt, wobei das ambige Schlüsselobjekt an jedem Projekttag auf unterschiedliche rezeptive und ästhetisch-praktische Weise, wie in der Kunstpädagogik üblich, verarbeitet wurde. Aus dem Datenmaterial konnten induktiv Gedankengänge abgeleitet werden. Die Forschungsfragen, die insgesamt die Rezeption und Auswirkung von ambiger zeitgenössischer Kunst und dem alten Symbolträger Schlüssel auf das ästhetische Verhalten von Vorschulkindern im bi-nationalen Kontext untersuchten, konnten also indirekt in die offenen Kodierungen, die Kategorienbildung und die Memo-Bildung einfließen und durch die neuentwickelten Konzepte beantwortet werden.

Die Forschungsergebnisse zielen im Kontext der Diskussion über kulturelle Bildung darauf ab, ästhetisch-kulturelle Bildung im Kleinkindalter durch kulturgeschichtlich-, rezeptions- und materialorientierte Ansätze sowie eine sinnreiche und vielseitige kunstpädagogische Praxis zu erweitern und ästhetische, kulturelle, soziale, kognitive und selbstbildende Kompetenzen auch im bi-nationalen und internationalen Austausch zu fördern.

Diese Arbeit wurde in Respekt für alle Religionen und die kulturelle Vielfalt, die in Israel als auch in Deutschland vorzufinden sind, verfasst und möchte zu den aktuellen kunstpädagogischen Diskursen im Kleinkindbereich beitragen. Sie stellt insgesamt einen kunstpädagogischen Ansatz dar, der unterschiedliches ästhetisches Verhalten von Kindern in Bezug auf die Rezeption von Kunstwerken und den Symbolträger Schlüssel untersucht und durch praktische Einblicke ins Feld ergänzt und zu erweitern sucht.

IV. Forschungsstand, Aspekte und Ziele dieser Forschungsarbeit

Das international zunehmende Interesse an künstlerisch-ästhetischer Bildung und Materieller Kultur der Kindheit bezieht sich zumeist auf das Schulalter und weniger auf das Kleinkindalter.

Die Notwendigkeit von künstlerisch-ästhetischer Bildung wird besonders von Kleinkind- und Kunst-Pädagogen (wie u. a. Peez 2007, 2012/13, 2015; Bilstein 2013; Schäfer 2007; Uhlig 2005, 2016; Engels 2021; Staeger 2016; Duncker 2010, 2014; Brenne 2012/13, 2019; Lieber 2013; Braun 2007, 2011) angemahnt. Die Kleinkindpädagogin Sidonie Engels beklagt, wie bereits kurz in der Einleitung erwähnt, dass „die Kunstpädagogik für den schulischen Bereich verschiedene, elaborierte und ganz unterschiedlich fundierte Ansätze vorweisen kann (...) das Feld im Elementarbereich (aber) noch wenig vermessen“ (Engels 2021, S.2/20) ist. Peez räumt die Unübersichtlichkeit in der „kunstpädagogischen Theorielandschaft“ seit den 1970er Jahren ein und macht sich Gedanken über Kunstvermittlung, Rezeption und sonstige Prozesse der Aneignung von ästhetischer Bildung (vgl. Peez 2012/13, S.1-20). Andreas Brenne spricht vom „Hang zur expressiven und transmedialen Artikulation leibsinlicher Erfahrungen“ in der frühen Kindheit, die sich Lebenswelt (oder besser gesagt „Sinnwelt“) aneignet. Bildungsprozesse, so Brenne, werden von den Bildungsinstitutionen in den Bundesländern Deutschlands aufgegriffen und erweitert, scheitern aber oft an den Vorgaben durch zeitgenössische Modelle, die sich am Kompetenzbegriff, „konkreten Lernfeldern (... und) curricularen Strukturen schulischer Bildungsangebote“ (Brenne 2019, S. 12) anlehnen. Die Ermöglichung ästhetischer Bildungsprozesse und ein aus der Kreativität schöpfendes „l' Art pour l'Art“ könnte ein Kontrapunkt zur zunehmenden Entwicklung der „übertriebenen“ Sprachförderung im Kleinkindalter sein. Gute ästhetische Bildung bewahrt Kinder – so Mara Davioli (Atelierista in Reggio/Emilia, 1986) – „vor einer passiven Haltung gegenüber einer als unveränderbar wahrgenommenen Welt“. Sie dient gleichzeitig, so Davoli weiter, „der Ausbildung eines beweglichen und produktiven, vernünftigen Denkens, das von einer entwickelten reichhaltigen Emotionalität gestützt wird“ (in: Dieken/Effe/Metzler, 2010, S. 34-35). Kindergärtnerinnen sollten nicht als „Bastelanten, um des schönen Endergebnisses“ wegen agieren und „um den Eltern zu imponieren“ (ebd., S. 35). Kinder brauchen auch keine vorgefertigten Formen und Farben oder Tierschablonen, die mit Wolle beklebt werden. Leider gehört diese banale Beschäftigung noch zum Alltag einiger Kindergärten. Außerdem fehlen für die Ausbildung zur Betreuerin im Elementarbereich akademische Zugänge, die spezifischere künstlerische oder kunstpädagogische Curricula beinhalten (vgl. Engels 2021, S. 2/20).

Die Debatte über künstlerische Bildung und ihre Tragweite im internationalen Vergleich wurde erstmals durch Anne Bamford mit ihrer von UNESCO in Auftrag gegebenen Studie *The Wow Factor. Global research compendium on the impact of the arts in education*

(Bamford 2006)¹ entfacht, womit sie den „Diskurs über die Qualität kultureller Bildung weltweit fokussiert hat“ (Bamford 2010, S. 10). Hiermit wurde die tiefgründige Bedeutung von künstlerischer Bildung „als Bildung in und für die Künste und als Bildung durch die Künste für alle Menschen“ (ebd., S. 11) festgelegt, welche viele gute Ansätze und Überlegungen enthält, aber auch verallgemeinernd die Bildungssituation global anzeigt. Zudem bezieht sich diese Studie ebenfalls besonders auf Kinder und Jugendliche im Schulalter und findet keine konkrete Berücksichtigung im Kleinkindalter.

Weiterhin erwähnenswert erscheinen mir in diesem Zusammenhang und im Hinblick auf meine Analyse ästhetischen Verhaltens von deutschen und israelisch-arabischen Kindern die Herausforderungen, denen sich die „transkulturelle Kunstpädagogik“ stellt. Der Begriff *Remix*² steht hier als Erweiterung hybrider, also transkultureller, Vermischungsprozesse, die zur Überwindung „machtvoller Zuschreibungen und Fremdfixierungen“ (Lutz-Sterzenbach/Schnurr/Wagner 2013, S. 20/21) beitragen können. Sogenannte Remixprozesse können neue Zugehörigkeiten herstellen, um kulturelle Stereotypen, wie z. B. die Darstellung von Arabesken, Kopftüchern und Halbmonden als Attribut für arabisch sprechende Menschen, zu überwinden, umzudeuten und zu relativieren. Die Anregung solcher Prozesse sollte bereits in der Kleinkindbildung berücksichtigt und verankert werden.

Empirische Forschungen zur Kunstrezeption und vorschulkindlichen Bildkonzepten befinden sich noch im Anfangsstadium. Es kann bislang nur von Aspekten der Auseinandersetzung mit Bildern und Werken der bildenden Kunst im Kleinkindbereich gesprochen werden. Bettina Uhlig (2005), Constanze Kirchner (1999) und Rebekka Schmidt (2016) haben das Thema Rezeption zeitgenössischer Kunst u. a. an Grundschulkindern intensiv erforscht und damit einen wichtigen Beitrag zur Erweiterung des Forschungsfeldes Kunstpädagogik geleistet. Uhlig versucht, in ihren weiteren Forschungen zum Thema Bildkonzepte von Kindern „Aufmerksamkeit für ein Phänomen zu wecken, das bislang in der elementarpädagogischen Forschung als blinder Fleck“ (Uhlig, in: Staege 2016, S. 84-85, vgl. auch Brenne 2012/13) beschrieben wurde.

Was die Wirkungsforschung im ästhetischen Bereich anbetrifft, leistet beispielsweise Peez (2007, 2015) sehr erwähnenswerte Forschungsbeiträge, die die Notwendigkeit einer

¹ Die deutsche Übersetzung des Titels wurde durch die Stiftung Mercator 2010 ermöglicht, welche sich für ein Bildungsangebot engagiert, das ästhetische, kognitive, emotionale Prozesse miteinbezieht.

² Remix (englisch Neuabmischung) ist ein aus der Musik kommender Begriff, der eine neue Version eines Mehrspuroriginals darstellt.

qualitativ-empirischen Bildungsforschung im Fach Kunstpädagogik aufzeigen, den Diskurs mit anderen Disziplinen und die Wichtigkeit bildnerisch-ästhetischer Angebote schon in der frühen Kindheit fördern. Kulturelle Teilhabe und Bildkompetenz sind dabei die Aufgabengebiete, die Kindern neue Wahrnehmungsmöglichkeiten eröffnen, „sowie Parallelen und Differenzen zur eigenen alltäglichen Umwelt erfahrbar machen“, so Peez (2012, S. 110).

Was die Sachforschung anbetrifft, gab es schon in den 80er Jahren verschiedene Ansätze, die sich mit der Erforschung von Materialität in ihrer Beziehung zwischen „Räumen, Dingwelten und Körpern“ (Alberth/Bollig/Schindler 2020, S. 3) beschäftigten. Der sogenannte material-cultural-turn, so die Medien- und Kommunikationswissenschaftlerin Christina Schachtner (2013), habe noch keinen bedeutenden Eingang in die Kindheitsforschung gefunden. Schon ein paar Jahre nach ihrer Publikation sprechen Albert/Bollig und Schindler aber von dem wachsenden Interesse an Materialität der Kindheit in der sozial- und kulturwissenschaftlichen Kindheitsforschung, die sich damit denjenigen sozialtheoretischen Positionen annähert, die als ‚Praxistheorien‘ (Reckwitz 2003) oder ‚New Materialism‘ (Coole and Frost 2010/ebd. 2020, S. 2-3) etikettiert werden.

Auch wenn der sogenannte „material-cultural-turn“ in der Kindheitsforschung bislang weniger Beachtung gefunden hat, gibt es ein wachsendes Interesse und Ansätze aus der Kultur- und Dingforschung der Kindheit (vgl. u. a. Schachter 2014, S. 14; Alberth/Bollig/Schindler 2020; Sofaer 2000; Barthes 2020), welche dieses Phänomen behandeln.

Besondere Aufmerksamkeit soll in dieser Forschungsarbeit auch auf entwicklungspsychologische und symbolische Dimensionen von Dingen (vgl. u. a. Lorenzer 1981; Freud 2016; Piaget 1994/2000/ 2016; Jung 2020; Duffy 1998; Erlinger/Knobloch/Lange 2000; Schachtner 2014; Elschenbroich 2010; Goldin-Meadow 2003; Grunwald 2017) in Bezug auf das Erinnerungsstück Schlüssel und dessen Einfluss auf das Kleinkindalter gerichtet werden. Zudem soll der in der Forschung vernachlässigte Einfluss haptischer Erfahrungen in der Kindheit berücksichtigt werden. Grunwald betont in seinem bekannten Buch „Homo Haptikus“, dass die Digitalisierung der heutigen Lebenswelt die Wahrnehmung eigenen Handelns verkürzt und körperliche und sinnlich erfassbare Erfahrungen einschränkt. Kinder liefen Gefahr, dass der „biologisch günstige Zeitpunkt für das Erleben von Fähigkeiten und Fertigkeiten schlichtweg verpasst wird“ (Grunwald 2017, S. 87-88). Weltweit gibt es laut Grunwald nur wenige Hundert Wissenschaftler, die sich mit der Erforschung der Tastsinnwahrnehmung beschäftigen, aber um ein „Vielfaches größer

ist die Anzahl der Wissenschaftler (...), die sich mit der Erforschung der biologischen und der psychologischen Grundlagen des visuellen und auch des auditiven Systems beschäftigen“ (ebd., S. 19). Dies gibt angesichts der Tatsache, dass Kinder über ihre haptischen Erfahrungen ihre Lebenswelt erschließen bzw. ergreifen und be-greifen, Grund zur Sorge um die Zukunft folgender Generationen. Die Gesten-Forscherin und Psychologin Susan Goldin-Meadow fand in Forschungsstudien heraus, dass Kinder lange bevor sie ihre ersten Wörter sagen, ihre Umgebung mit dem Tastsinn erforschen und dass diese ersten haptischen Entdeckungsreisen mehr als nur Spielerei seien. „Häufig sind die Hände schon einen Schritt voraus und offenbaren ein Wissen, das dem Bewusstsein noch nicht zugänglich ist“ (Goldin-Meadow 2003, S. 509-520). In diesem Zusammenhang sollen das Thema Symbolbildung des Kleinkindes und die Wichtigkeit der Förderung von Symbolfähigkeit als eine „Brücke zwischen innerer und äußerer Wirklichkeit“ (Dunker 2010, S. 189) unter die Lupe genommen werden und kritisch den entwicklungspsychologischen Aspekten und Erkenntnissen von u. a. Freud, Lorenzer, Piaget, Bucher und Fowler gegenübergestellt werden.

Eine Untersuchung zur Symbolik der Sachkultur oder materiellen Kultur, hier des alten Schlüssels, welche in dieser Form noch nicht im Kleinkindalter erforscht wurde, stellt eine besondere Herausforderung für dieses Forschungsprojekt dar. Hier geht es besonders darum, dem durch die Bilderflut und die globalen Entwicklungen verursachten „Verlust der Einbildungskraft“ (Kirchner 1999, S. 128) entgegenzuwirken und kreative Impulse, Imagination und Fantasie als Voraussetzung für Symbolbildung in der ästhetischen Bildung von Kindern grundlegender zu fördern.

Kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung stellt im Zusammenhang mit der Untersuchung des Sammlerstücks Schlüssel weitere wichtige Bezüge her, die so in der Sachkultur von Kindheit noch nicht ausreichend wissenschaftlich diskutiert und erforscht wurden (vgl. u. a. Halbwachs 1985; Warburg 1998; Benjamin 2020; Aleida Assmann 2010 und Jan Assmann 2018).

Der Schlüssel als Alltagsattribut, künstlerisches Zeitzeugnis, kulturhistorischer Gegenstand, symbolischer Bedeutungsträger und Erinnerungsstück wurde bislang in wenigen Artikeln im kunstgeschichtlichen Bereich aufgegriffen, welche das Schlüsselmotiv zumeist in seiner symbolischen Erscheinung als Heiligenattribut oder in Stilleben erwähnen und erläutern (vgl. Eberhardt 2015). Die Kulturgeschichte des Schlüssels wurde in wenigen

Veröffentlichungen aufgearbeitet (u. a. Weissenberger 2011; Brunner 1988 und Morgenroth 2006), welche hauptsächlich die Geschichte der Mechanik, den Erfindergeist der Menschen und das über 4000 Jahre gewachsene Sicherheitsbedürfnis der Menschen beschreiben, aber wenig auf die Symbolik dieses besonderen Objektes eingehen.

Zum Thema Symbolik des Schlüssels findet man weiterhin vereinzelte Artikel oder Abschnitte in Verschriftlichungen, die das archetypische Symbol Schlüssel (Jung, in Ronnberg/Martin 2011) untersuchen, oder in Kurzartikeln und Posts, die auf verschiedenen Webseiten zu finden sind. Die Herleitung der Ursymbole aus der Höhlenforschung scheint mir letztendlich auch sehr interessant, da auch in den Kinderzeichnungen Urzeichen zu finden sind, die einer Schlüssel-Urform aus Claviform (Schlüsselbein!) und Circle (Kreis) ähneln (vgl. Petzinger 2017, S.4ff..

V. Abstract auf Englisch

Thesis-Title in English:

"The Key-Symbol in Contemporary Art and its Reception in Early Childhood Education – An Analysis of Aesthetic Behavior between German and Arab Israeli Children"

ABSTRACT

This dissertation project is intended to contribute to the emerging discussion about arts education, material culture- and symbol research in early childhood. The focus is on representations of old physical house keys in contemporary visual art and its reception by preschoolers with different cultural contexts.

Old Keys are symbolic and artistic testimonies of time, memorabilia and collected cultural-historical objects, who reflect stories of people, cultures and traditions that appear engraved in their morphological appearance. The central question was whether children in today's digital world, where iPads, computers and smartphones have become some of their favorite toys, are still interested in old things and able to perceive and aesthetically process ambiguous cultural assets.

Preschoolers, who develop their world through sensual experiences with the things of their "lifeworld", discover this old-fashioned piece of iron with playful and curious interest. During aesthetic activities children learn to use everyday objects, like the key object, in an alienating way and develop the ability to reinterpret, connect and represent things in new contexts and meanings.

This study aimed to investigate, how kindergarteners, in the age between five and seven years, deal with the symbolic dimensions of the key motive represented in a selection of international contemporary art works and in how far the child perceives the dual character and the cultural value of this object.

This research work was designed as a bi-national study and involved the attempt of an analysis of aesthetic behavior in preschooler age. Field studies took place at selected German and Arab Israeli educational pre-primary institutions in both countries to expand and

improve an intercultural dialogue on arts education and material culture in early childhood and promote children's abstract and creative thinking skills.

The results of the research project showed that even preschoolers had a high level of abstraction and were able to perceive, reflect on and aesthetically process ambiguous contemporary artworks. Differences arose particularly from the cultural contexts.

VI. Abstract auf Hebräisch

כותרת התזה:

"סמל המפתח באמנות העכשווית וקבלתו בחינוך לגיל הרך – ניתוח התנהגות אסתטית בין ילדים גרמנים וערבים-ישראלים"

שם: אולריקה אבדאח-קריסטמן, דוקטורנטית

תקציר

עבודת הדוקטורט נועדה לתרום לדיון המתהווה על חינוך לאמנויות, תרבות חומרית וחקר סמלים בגיל הרך. ההתמקדות היא בייצוגים של מפתחות בית ישנים באמנות חזותית עכשווית וקבלתם על ידי ילדים בגיל הגן עם הקשרים התרבותיים שונים.

מפתחות ישנים הם עדויות סמליות ואמנותיות של זמן, מזכרות וחפצים תרבותיים-היסטוריים אסופים, המשקפים סיפורים של אנשים, תרבויות ומסורות המופיעים חרוטים במראה המורפולוגי שלהם. השאלה המרכזית הייתה האם ילדים בעולם הדיגיטלי של ימינו, שבו אייפדים, מחשבים וסמארטפונים הפכו לחלק מהצעצועים האהובים עליהם, עדיין מתעניינים בדברים ישנים ומסוגלים לתפוס ולעבד באופן אסתטי נכסים תרבותיים מעורפלים.

ילדים בגיל הרך, שמפתחים את עולמם דרך חוויות חושניות עם הדברים של "עולם החיים" שלהם, מגלים את חתיכת הברזל המיושנת הזו בעניין שובב וסקרן. במהלך פעילויות אסתטיות, ילדים לומדים להשתמש בחפצים יומיומיים, כמו אובייקט המפתח, בצורה מנוכרת ולפתח את היכולת לפרש מחדש, להתחבר ולייצג דברים בהקשרים ומשמעויות חדשות.

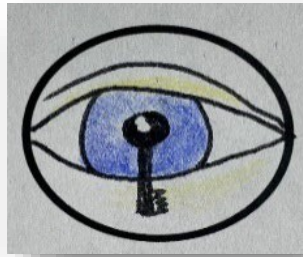
מחקר זה התמקדו לחקור, כיצד ילדי גן, בגילאי חמש עד שבע שנים, מתמודדים עם הממדים הסמליים של המניע המרכזי המיוצג במבחר יצירות אמנות עכשווית בינלאומיות ועד כמה הילד תופס את האופי הכפול ואת הערך התרבותי של אובייקט זה.

עבודת מחקר זו תוכננה כמחקר דו-לאומי וכללה ניסיון לניתוח התנהגות אסתטית בגיל הגן. בשתי המדינות התקיימו מחקרי שדה במוסדות חינוך קדם-יסודיים נבחרים בגרמניה ובערבים, במטרה להרחיב ולשפר דיאלוג

בין-תרבותי בנושאי אמנות, חינוך ותרבות חומרית בגיל הרך ולקדם את כישורי החשיבה המופשטת והיצירתית של ילדים.

תוצאות פרויקט המחקר הראו כי אפילו ילדים בגיל הגן היו בעלי רמה גבוהה של הפשטה והיו מסוגלים לתפוס, להרהר ולעבד באופן אסתטי יצירות אמנות עכשוויות מעורפלות. ההבדלים נבעו בעיקר מההקשרים התרבותיים.

Teil I: Theoretischer Teil



„Ich bin Kultur“

1. Bedeutungsträger alter Schlüssel in der Erinnerungs- und materiellen Kulturforschung

„Das alte Objekt nimmt also eine besondere Stellung ein. Insofern es dazu bestimmt ist, die Zeit in der Atmosphäre zu beschwören und in dieser als Zeichen erlebt zu werden, unterscheidet es sich von keinem beliebigen Gegenstand und steht mit allen anderen in Wechselbeziehung“ (Baudrillard 2007, S. 96-97).

Im Blickfeld dieses ersten Kapitels steht das kulturhistorische Alltagsding alter Schlüssel. Der alte Schlüssel gehört als Werkzeug, welches zur Entsperrung von Türen und sonstigen Schlössern gebraucht wurde, zu den ausrangierten Dingen des zumeist täglichen Gebrauchs. Er reiht sich somit in die Liste der Gegenstände ein, die den „Dschungel“¹ unserer mit Dingen angefüllten modernen Welt ausmachen.

Der alte Schlüssel ist ein materielles Objekt, das einen sozialen und kulturellen Bedeutungswert besitzt sowie eine Zugehörigkeit vorgibt, die im Zusammenhang von Konsum, also dem Erwerb und Besitz von Dingen, innerhalb der materiellen Kulturforschung diskutiert wird (u. a. Reuter/Berli 2016; Hahn 2014; Bourdieu 1987; Miller 2019; Baudrillard 2007). Der Schlüssel ist immer in Bezug zu seinem in einer bestimmten Gesellschaftsform lebenden Besitzer zu betrachten. Er kann äußerlich einer bestimmten Stilepoche und Kultur zugeordnet werden, die wiederum den Symbol- und Repräsentationswert des handlichen Dings bestimmen. Letztendlich spielt die materielle Beschaffenheit des Schlüssels, ob aus Metall, Kupfer, Silber oder Gold, eine definierende Rolle, da der antike Schlüssel dadurch noch genauer erfasst und identifiziert werden kann. Der Fokus liegt auf der historisch häufigsten Schlüsselform, dem Buntbartschlüssel², den

¹ Als solche bezeichnet von den Bildungs- und Sozialwissenschaftlern Reuter und Berli (2016). S. 1-2

² Buntbartschlüssel: Ein Bartschlüssel ist ein Schlüssel mit geschweiftem Bart, der je nach verfügbarer Technologie und regionaler Tradition sowie individuellen Präferenzen bis heute wegen seiner geringen Sicherheit nur noch Verwendung

man auch als Hohldorn- oder Volldornschlüssel³ bezeichnet, sowie dem bis heute für hauptsächlich Haustüren, Büros und Geschäfte, Fahrzeuge, Schließfächer, Möbelstücke und sonstige Wohnanlagen und Gebäude angefertigten Zylinderschlüssel⁴.

Das Haus, welches wir Menschen heute und seit vielen Jahrhunderten mit unserem persönlichen Hab und Gut bewohnen und durch das Absperren mit unserem Schlüssel schützen, stellt ein zentraler Ort im Leben der meisten Menschen dar, der grundlegende emotionale, soziale und physische Grundlagen erfüllt. Ein Haus bietet Schutz nicht nur vor Regen und Hitze, sondern auch vor Dieben und Einbrechern. Das Haus ist oftmals sozialer Interaktionsort, in dem Familienmitglieder Zeit miteinander verbringen. Es ist auch ein privater Rückzugsort, dessen individuelle Einrichtung die Persönlichkeit und Identität der Bewohner widerspiegelt, und stellt zudem einen Ort, an dem sich Kreativität entfalten kann, dar. Das Haus steht zumeist in sozialem Kontakt mit der Nachbarschaft. Es bietet außerdem einen sicheren Ort, an dem persönliche Werte und Eigentum aufbewahrt werden können. Da der Mensch sich zumeist mit dem Haus verwurzelt fühlt, verschmilzt es, durch die gelebte Zeit darin, auf symbolische Weise mit unserem Körper und Geist und birgt, wie Gößwald treffend beschreibt, „die Erfahrung einer Ganzheit des Lebens, von Geburt bis zum Tod“ (Gößwald, in: Tiedmeyer 2010, S. 37) in sich. Er spricht vom „Haus als Museum der Seele, in dem wir uns selbst begegnen“ (ebd.) und in dem unsere Kindheit als Erinnerung weiterlebt. Das Haus ist nach C. G. Jung ein Archetyp. Es verkörpert Heimat. „Heimat ist da, wo das Herz ist“ (Ronnberg 2011, S. 556). Das Haus ist für uns Menschen wie das Nest für die Vögel – ein geborgener Ort, an dem wir aufwachsen.⁵

Bill Bryson beschreibt in seinem Weltbestseller das Haus als wahre „Fundgrube“, welche voller Geheimnisse steckt und letztendlich einen Teil unserer Kulturgeschichte darstellt (Bryson 2010, S. 14).

Das Haus birgt alle unsere persönlichen Dinge – eine Welt von Dingen, die uns stets und immer wieder begegnen. Laut Aussagen beispielsweise des Minimalisten-Konzepts

in Zimmertüren findet. Ihren Namen haben Buntbartschlüssel von den „bunten“, gezackten Bartsegmenten und ihren vielfältigen Schlüsselformen. Der Buntbartschlüssel kam besonders im späten Mittelalter auf und war in Europa im 15. Jahrhundert weit verbreitet. Er diente zumeist zum Öffnen und Verriegeln von Häusern und Schlössern, wurde aber auch ganz besonders zur Aufbewahrung von Wertgegenständen in Truhen und Kisten verwendet.

³ Ein Hohldornschlüssel hat eine Aussparung oder einen hohlen Teil im Inneren, während der Volldornschlüssel massiver gestaltet und von Innen gefüllt ist.

⁴ Ein Zylinderschlüssel trägt die mechanische Codierung in Form von Einschnitten (Kerben). Er wird wegen seiner höheren Sicherheitstechnik bis heute zum Entsperren von Haustürschlössern verwendet. Es gibt verschiedene Arten von Zylinderschlössern, die von Einzelschließzylindern (ein Schlüssel schließt hierbei ein Schloss ab) bis hin zu Mehrfachschließzylindern reichen, wobei mehrere Schlüssel ein Schloss oder beim Doppelschließzylinder zwei Schlüssel ein Schloss schließen können.

⁵ Im Unterschied zu den Vögeln entwachsen wir unserem Heimatort, unserem Zuhause, nur sehr langsam und kehren, auch wenn wir im „flüggen“ Alter dieses verlassen, doch immer wieder zu diesem Ursprungsort zurück bzw. sehnen uns an diesen „Mutterschoß“ zurück.

„Everything that remains“ (2013), das sich mit den beiden entgegengesetzten Strömungen zwischen materialistischer Konsumwelt und minimalistischem Lebensstil⁶ beschäftigt, hat ein durchschnittlicher moderner Haushalt heute etwa 10.000 Dinge und sei auf diese Anzahl von ursprünglich 180 Gegenständen, die ein Mensch in Deutschland noch vor 100 Jahren besessen haben soll, angewachsen. Diese und ähnliche Studien seien vom statistischen Bundesamt herausgegeben worden, was aber nicht vom Bundesamt bestätigt und nie wirklich belegt wurde. Diese Untersuchungen würden sehr wahrscheinlich auch auf außereuropäische Wohnverhältnisse zutreffen – dies kann hier aber nicht belegt werden. Nichtsdestotrotz gibt es eine Fülle von Artikeln im Netz, die diese Tatsache bestätigen sollen⁷, und beim Blick durch unsere Besitztümer, die sich so um uns herum antürmen und ansammeln, sollte diese Zahl auch sehr schnell erreicht sein. Die Frage stellt sich beim Durchzählen, ob die einzelnen Kerzen oder Nudeln in einer Verpackung jeweils auch zu zählen seien, womit wir dann ganz schnell bei einem absurden und unmöglich zu errechnenden Unterfangen angekommen wären. Der Soziologe und Politikwissenschaftler Hartmut Rosa stellte außerdem fest, dass sich unser Konsum immer mehr erhöht, obwohl wir gar nicht mehr dazu kommen, das neu Erworbene zu benutzen.⁸

Es scheint bei dem heutigen Massenkonsum um die Bedürfnisbefriedigung⁹ des Menschen zu gehen, der schon in den Wurzeln seiner Geschichte als Sammler und Jäger, so der Evolutionsbiologe Robert Trivers, mehr Dinge besitzen wollte, um länger und besser zu überleben¹⁰. Eine weitere Erforschung dieses Phänomens soll im Zusammenhang mit dem Schlüsselthema aber nicht unter die Lupe genommen werden.

Mehr Aufmerksamkeit soll aber den Dingen gewidmet werden, die sich im Laufe der Zeit abnutzen und altern und zu Objekten der Erinnerungen werden und dann doch früher oder später in einer Kiste im Keller oder auf dem Dachboden landen. Es geht im Besonderen um das Erinnerungsstück Schlüssel, welches verwahrt und gesammelt wird und dem sonstigen „wachsenden Abfall unsrer Zivilisation“ entkommt, um vielleicht, wie Pomian in seinem Buch über den Ursprung des Museums beschreibt, eine „letzte Stufe in der Karriere des

⁶ Die Minimalisten Josua Fields Milburn und Ryan Nicodemus nannten diesen Lebensstil „minimalistischer Lebensstil“, der den ständigen Überfluss an Dingen zu reduzieren versucht, in: Everything that remains“ (2013), Asymetrical Press; vgl. u. a. auch das „Tiny House“-Konzept z.B. nach Jay Shafers Buch „The SmallHouse Book“ (2009), die Netflix-Doku „Less is now“ (erschien am 01.01.2021 nach Matt Dávella inszeniert), den US-amerikanischen Blogger Dave Bruno, der für 100 Dinge plädiert „100 Thing Challenge“, der 2007/08 mit einem Entrümpelungsprojekt begann, etc.

⁷ Vgl. zum Beispiel : Jonas Vogt: Besitzen wir wirklich 10.000 Dinge?“ in: www.derstandard.de (23.Jänner 2022)

⁸ Depot: 10.000 Dinge im Besitz? Wir brauchen eine neue Konsumkultur, in: www.depot.social. Aufgerufen am 14.07.2020.

⁹ Hier wäre die Maslowsche Bedürfnishierarchie zu nennen, die von dem amerikanischen Psychologen Abraham H.Maslow in seinem Ansatz „A Theory of Human Motivation“ (1943) entwickelt wurde und die Hierarchie menschlicher Bedürfnisse beschreibt (die 5 klassischen Stufen der Maslowschen Bedürfnispyramide: Grundbedürfnisse, Sicherheitsbedürfnissen, Sozialen Bedürfnisse, Ich-Bedürfnisse und Selbstverwirklichung).

¹⁰ Vgl. Robert Trivers: The Folly of Fools. The Logic of Deceit and Self-Deception in Human life, 2014.

Dings“ zu erreichen und als bedeutungstragendes Zeichen, als sogenannter *Semiophor*¹¹ (Pomian 2013), weiterexistiert.

Inwieweit die „sichtbare Welt der Gegenwart“ sich mit der „unsichtbaren Welt der Vergangenheit“ zu verbinden vermag – so der Geschichts-, Sozial- und Politikwissenschaftler Thomas Thiemeyer – und eine Kommunikation zwischen „räumlich nah“ und „zeitlich fern“ (2011, S. 4) über die Bedeutungsebene ermöglicht, soll in den folgenden Abschnitten noch näher diskutiert werden.

Das Schlüssel-Ding ist von dem Schicksalslauf zwischen neu und alt nicht ausgeschlossen. Es passt einfach irgendwann nicht mehr in das Türschloss, weil dieses vielleicht ausgetauscht wurde. Der alte Schlüssel steht als Relikt aus der Vergangenheit wie ein Fremder vor verschlossener Tür, da er die Haustür nicht mehr entsperren kann oder sie vielleicht gar nicht mehr vorhanden ist. Er kann auch mit einem Flüchtling verglichen werden, der sich in seinem Haustürschlüssel, als Erinnerung an seine Heimat, personifiziert hat oder auch mit einem Witwer, der seine Lebenspartnerin, das Schloss, verloren hat und als Erbe eines Sachguts allein weiterexistieren muss. Dem alten Schlüssel ist also sein Haus, seine Tür, sein Schloss – sein Bezug oder Pendant abhandengekommen. Die Geschichten und Geheimnisse seines Besitzers „kleben“ wie Rost an diesem Überbleibsel der Zeit, einer materiellen Form, die sich aktiv „ausgelebt“ und ihre zeitlich begrenzte Lebensdauer erreicht hat und nur durch ein Kunstwerk zu neuem Leben erweckt werden kann. Hier sei angemerkt, dass Rost in Skulpturen oder Installationen, die alte, verrostete Schlüssel integrieren, eine bewusst eingesetzte Bedeutungsvielfalt entfaltet, die eben nicht nur die ästhetische Wirkung des Materials Eisen und seine natürliche Materialveränderung offenbart.¹²

Endstation des verrosteten, entwerteten und entfunktionalisierten Gegenstands Schlüssel ist dann oft nur noch die bereits erwähnte Kiste oder Schublade, wo er neben anderen „wertlosen“ gesammelten Gegenständen zunächst weiterbesteht und überlebt.

Die alten Objekte, so Baudrillard, sind „Reste einer vergangenen Welt und symbolischen Ordnung“, die aber „echte Bestandteile unserer Modernität darstellen und deshalb etwas Doppelsinniges“ (Baudrillard 2007, S. 95) bekommen. Alte Gegenstände, wie der Schlüssel, werden zum Zeichen vergangener Kultursysteme, die ihre praktische Handhabung verloren haben und nur noch als abstraktes Zeichen in Form eines Ausstellungsstücks oder privaten Erinnerungsstücks existieren.

¹¹ Auf den Begriff Semiophor soll im nächsten Abschnitt unter 1.3.4 noch näher eingegangen werden.

¹² Vgl. hier das Buch von Jutta Weber: Rost in Kunst und Alltag des 20. Jahrhunderts, Berlin 2008.

Der symbolischen Bedeutungskraft des abstrakten Zeichenträgers und dessen Vernetzung mit dem Menschen als Kulturwesen soll hier in Bezug auf den Schlüssel besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Außerdem soll der Erinnerungsgehalt des Zeichenträgers Schlüssel, welcher sich mit dem menschlichen Identitätsgefühl verbindet, berücksichtigt und im Zusammenhang mit den ästhetischen Ausdrucksformen der Erinnerungskultur (vgl. Bubmann/Dickel 2014; Halbwachs 1985; Jan Assman 2018; Aleida Assmann 2018; Erll 2017; Habermas 1999) und im Kontext der materiellen Kulturforschung (vgl. u. a. Hahn 2014; Reuter & Berli 2016; Tiedmeyer 2010; Samida et al. (Hrsg.) 2014) kurz dargestellt werden. Es geht hier also zunächst um die Frage, welche Bedeutung und welchen kulturellen Wert das alte Schlüssel-Ding in unserer Lebenswelt hat. Weiterhin soll geklärt werden, inwiefern der industriell gefertigte Schlüssel nicht nur die Türen zu unseren Häusern und „wertvollen Dingen“, sondern auch im metaphorischen Sinn die inneren Türen zu unseren Erinnerungen und Imaginationen, zu unserem Selbst und unserer eigenen Lebenswelt öffnen kann. Welche Geschichten kann dieses symbolüberladene Alltagsding allein über seine physische Formgestalt und künstlerische Verarbeitung in ästhetischen Prozessen anregen und auslösen? Und inwiefern kann das alte Schlüssel-Ding Vorschulkinder zur Auseinandersetzung mit der Vergangenheit und der Verknüpfung mit – um der eigentlichen Forschungsfrage näher zu kommen – neuen Bedeutungskontexten inspirieren? Sind Kinder überhaupt interessiert daran, sich mit alten Schlüsseln zu beschäftigen, und kann ihre Neugier sie dazu bewegen, den „Kern des Dings“¹³ zu erschließen? Kann ein Kind mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund schließlich im Alter von 5 bis 6 Jahren bereits metakognitive Fähigkeiten¹⁴, also eigenes Denken oder Kognitionen wie Erinnerungen und sinnliche Wahrnehmungen verarbeiten und eigene Reflexionen erfassen und bewerten? Können Vorschulkinder schließlich Kunstwerke, in denen alte Schlüssel künstlerisch integriert wurden, als solche erkennen und doppeldeutige Bedeutungszusammenhänge sinnlich erfassen, entwickeln oder gar verstehen? Kann die Rezeption von zeitgenössischen Kunstwerken, die solche alten Erinnerungsgegenstände, wie Schlüssel, enthalten, schließlich kindliche Kompetenzen stärken und ein sinnvolles Bildungsziel sein? Diese und weitere Fragen sollen im Verlauf dieses Dissertationsprojekts bearbeitet und diskutiert werden.

¹³ Heidegger zerlegt die „Dingheit eines Dings“, also ein „bloßes Ding“, in Merkmal, Eigenschaft und den „Kern der Dinge“ (Heidegger 2012, S. 7).

¹⁴ Der Begriff der Metakognition (metacognition) ist dem Bereich der Wissenspsychologie zuteil. Er geht auf den Psychologen John F. Flavell (geb. 1928) und dessen umfangreiche Forschungen zur Theorie des kindlichen Geistes zurück. Er beschreibt die Fähigkeit eigene Denkprozesse zu überdenken und zu steuern (vgl. Wolfgang Schneider: Zur Entwicklung des Metagedächtnisses bei Kindern, Bern 1989).

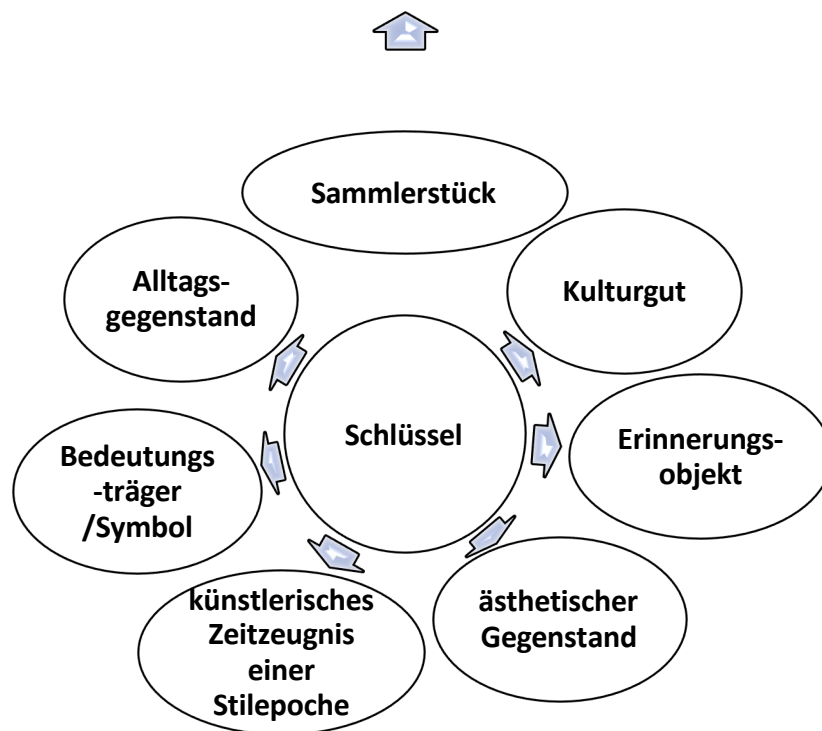


Abb. 2: Schlüssel-Diagramm.

1.1 Der Schlüssel: Kulturgeschichte eines Alltagsattributs

Der Schlüssel als Alltagsattribut hat eine lange Kulturgeschichte. Er gehört zu unserem Leben wie alle anderen Dinge, die wir im Alltag benutzen. Er öffnet und schließt unsere Besitztümer und schützt sie, wie bereits beschrieben, vor fremdem Zugriff. Die etymologische Herkunft des Schlüssel-Wortes von dem mittelhochdeutschen „Slüssel“ und althochdeutschen „Slussel“ ist seit dem 9. Jahrhundert belegt. Als Synonyme können der Notenschlüssel, Code, Geheimzahl oder Schraubenschlüssel genannt werden, die für diese Forschungsarbeit allerdings nicht von Relevanz sind, aber die Wichtigkeit und Bedeutungsvielfalt des Schlüssel-Objekts hervorheben. Die Oberbegriffe „Öffner“, „Musik“, „Verschlüsselung“, „Werkzeug“ führen zu einer großen Anzahl von Unterbegriffen, Redewendungen, charakteristischen Wortkombinationen und Wortbildungen, deren Berücksichtigung hier den Rahmen der Arbeit sprengen würde. Interessant ist allerdings, wie oft das Wort „Schlüssel“ in unserem Sprachgebrauch benutzt wird. Dies ist ein Grund, warum ich dieses ambige Alltagsding in meiner Untersuchung aufgegriffen habe.

In der Anthropologie untersucht die Materialkultur die Beziehung von physischen Objekten wie dem Schlüssel zu der menschlichen Gesellschaft. Als historisches Artefakt kann der alte Schlüssel Einblicke in die Vergangenheit geben, die wiederum besonders in der Archäologie

und Ethnologie erforscht und in der Kunstgeschichte und überhaupt den Geisteswissenschaften aufgrund ihrer künstlerischen, historischen und kulturellen Bedeutung untersucht werden. Insgesamt kann der alte Schlüssel besonders den Kultur- und Sozialwissenschaften zugeordnet werden.

Der Schlüssel ist ein kleines, metallisches Objekt, welches oftmals mit weiteren Schlüsseln für Haustür, Auto oder Fahrradschloss in einer Art musikalisch-klingender „Schlüsselfamilie“ an einem Ring zusammenhängt und häufig von einem symbolträchtigen Anhänger begleitet wird. Diese Schlüsselfamilie gehört zu den wenigen Objekten, die außerhalb des Hauses vom Besitzer mitgeführt werden und im Haus einen festen Platz haben, bis sie auf die nächste Reise mitgenommen werden – ein persönlicher Gegenstand also, der den modernen Menschen, trotz der weiterentwickelten, codierten und biometrischen Zugangsmechanismen, neben Portemonnaie und Smartphone täglich begleitet.

Ein Schlüssel kann je nach Zweck, Bedeutung und Merkmal, Besonderheiten aufweisen, die seine historische und funktionale Bedeutung oder sein einzigartiges Design mit schönen Gravuren und künstlerischen Elementen (wie beispielsweise ein Schlüssel zu einem Gemach in einem Schloss) betonen. Ein Schlüssel kann eine technische Innovation wie Smart Keys enthalten, ein besonderer Schlüssel einer berühmten Persönlichkeit sein, eine Seltenheit darstellen oder aber eine besondere emotionale Bindung (Familienerbstück, Flüchtlingsschlüssel etc.) aufweisen.

Der Schlüssel kann durch das funktionale Zusammenspiel, also das Einstecken des Schlüssels in das Schlüsselloch und durch Drehung, öffnen oder verschließen. Jeder Schlüssel besitzt eine spezifische, durch die Anordnung und Kombination der Löcher oder Zähne bestimmte Schlüssel- oder Schließcodierung. Der Buntbartschlüssel (s. Abb. 4), seine Anatomie, Funktion und Geschichte, soll im Folgenden kurz vorgestellt werden, um das Schlüssel-Ding als Kultur- und Erinnerungsstück weiterhin näher zu untersuchen und seine symbolische Dimension schließlich im Besonderen zu verstehen.

Anatomisch wird der obere Teil des Schlüssels – und das bezieht sich auch auf die zuvor erwähnten Zylinderschlüssel, die immer noch als Haustürschlüssel hergestellt werden – als Kopf, Griff, Handhabe, Ring oder im Fachjargon der Schmiedekunst auch als Reide oder Reite¹⁵ bezeichnet (Brunner 1988, S. 7; Weissenberger 2011, S. 50). In der englischen Sprache, aber auch in anderen Sprachen spricht man ebenfalls vom Kopf, um das Griffteil,

¹⁵ Althochdeutsch „Rille“, „Reide“ oder „Reite“ ist ein Begriff, der in der Schlossherstellung und Schlüsselherstellung verwendet wird. Es bezieht sich auf eine Vertiefung oder Rille, die in den Bart eines Schlüssels geschnitten wird, um das Schloss zu öffnen.

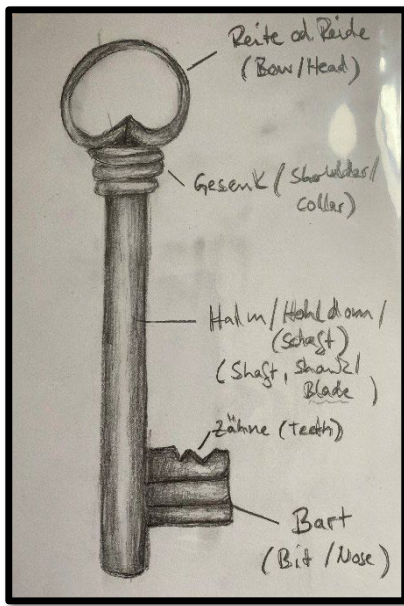
welches in der Hand gehalten wird, zu beschreiben. Die Schulter ist der Teil des Schlüssels, der den Schaft, Rücken, Halm oder Hohldorn vom Kopf trennt. Sie dient dazu, den Schlüssel in seiner richtigen Position zu halten, und verhindert, dass der Schlüssel beim Einstecken in das Schoss zu tief eingeführt wird. Der Schaft (ahd. „Scaft“, „entrindeter Zweig“) steht in seiner Begriffserklärung auch für das Verbindungsstück eines Werkzeugs. Er kann in der Schriftsprache außerdem als eine gerade vertikale Linie verstanden werden, als Teil eines Schriftzeichens, in der Architektur als die tragende Säule oder in der Biologie den Peniskörper oder Penisschaft bezeichnen. Letzteres ist im Zusammenhang Schlüssel – Schloss erwähnenswert, weil der Schlüssel im Volksglauben für das männliche Geschlechtsteil und das Schloss für die weibliche Vagina steht und in ihrem Zusammenwirken mit magischen Kräften in Bezug auf Schwangerschaft und Geburt verbunden wurden.¹⁶ Der Bart schließlich, der im Englischen auch als Nase bezeichnet wird, ist derjenige Teil des Schlüssels, der mit Zähnen oder Leisten besetzt ist und nach Einführung des Schlüssels in das Schlüsselloch bei der Drehung den Schlossriegel erfasst und das Schloss ent- oder versperrt.

Der Morphologie des Schlüssels sind, wie gerade beschrieben, menschliche Körperteile zugeschrieben. Auf die Ähnlichkeit des Schlüssels mit dem menschlichen Wesen soll in dieser Forschungsarbeit in der Fortsetzung mehrfach eingegangen werden. Sie soll besonders im Bezug zur Rezeption von Schlüsselobjekten in zeitgenössischen Kunstwerken eine Rolle spielen. In diesem Zusammenhang sollen auch Kinderzeichnungen sowie die Urzeichen der Menschheit, die beispielsweise die Paläontologin Petzinger¹⁷ an Felszeichnungen erforscht, auf die Schlüsselsymbolik in Bezug auf das menschliche Wesen und seine Gestalt herangezogen werden.

Das Bedürfnis des Menschen, seinen Besitz und „das Heilige vor dem Blick Unbefugter zu verschließen“, ist, so der Sammler J.-J. Brunner, „seit Urzeiten Wunsch des Menschen“ und sei bereits dem „Sicherheitsbedürfnis des Homo Sapiens entsprungen“ (Brunner 1988, S. 8).

¹⁶ Vgl. u. a. Ronnberg 2021, S. 562.

¹⁷ Petzinger untersuchte in ihren Forschungen Zeichen in den Höhlen der Steinzeit und stellt deren Symbolträchtigkeit fest, da sie möglicherweise ein Anzeichen für ein erstes Alphabet der Menschheit geben, vgl. TED Fellows Retreat 2015: https://www.ted.com/talks/genevieve_von_petzinger_why_are_these_32_symbols_found_in_ancient_caves_all_over_europe?language=de.



Wenige Autoren haben sich bisher spezifisch mit dem Schlüssel-Objekt beschäftigt. Die wenigen, dafür reich illustrierten Bücher (u. a. Weissenberger 2011; Brunner 1988; Morgenstern 2020; Stadt Velbert – Förderungsgemeinschaft des Deutschen Schloss- und Beschlägemuseums 1990) beschreiben die Entwicklung des Schlüssels von der Frühgeschichte bis heute aus Sicht der Schmiedekunst. Der Schlüssel wird als Gebrauchsgegenstand, der besonders die „Entwicklung von handwerklicher Geschicklichkeit, technischem Denken und künstlerischer Anschauung (...), den Fantasiereichtum und die Geisteswelt der

Abb. 3: Eigene Schlüssel-Zeichnung, 2020.

Menschen“ (Stadt Velbert 1990) widerspiegelt, dargestellt. Seine Formenvielfalt weist wahrscheinlich eine der größten Ausweitungen durch die Kulturgeschichte auf, und die Gestaltung ist auch immer Ausdruck des Stilempfindens ihrer Entstehungszeit. Ob es bis heute einen Gegenstand gibt, der so häufig und auf die unterschiedlichste formgebende Art von Menschenhand hergestellt und mit der unterschiedlichsten Ornamentik versehen wurde wie das Schlüssel-Ding, bleibt anzuzweifeln.

Der alte Schlüssel spielt in Bezug auf diese bi-nationale Forschung eine besondere Rolle – zwei alte Exponate von alten Schlüsseln (s. Abb. 4) aus Palästina und Israel stehen sich also wie zwei Menschen aus West und Ost gegenüber.

Alter deutscher Buntbartschlüssel (wahrscheinlich in Hessen hergestellt, ca. 100 Jahre alt)	Alter palästinensischer Volldornschlüssel (wahrscheinlich aus der Kleinstadt Sakhnin, Norden Israel, ca. 100 Jahre alt)
	

Abb. 4: Eigene Aufnahmen von alten Buntbartschlüsseln aus Deutschland und Israel/Palästina (beide ca. 100 Jahre alt).

1.1.1 Vom Buntbartschlüssel zu biometrischen Zugangskontrollsystemen – der Mensch im Schlüssel

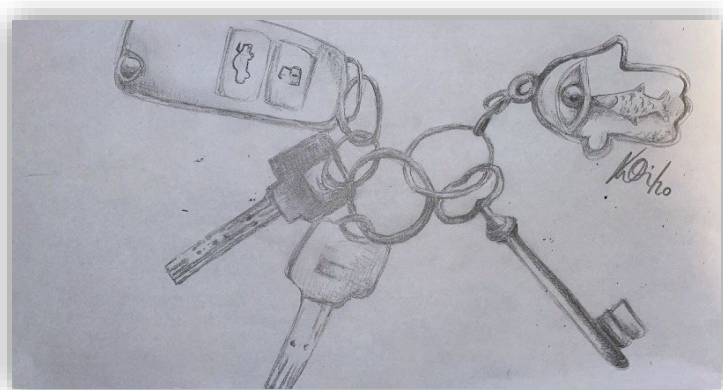


Abb. 5: Eigene Schlüsselbund-Zeichnung, 2020.

Um den Fokus auf die ästhetische Rezeption und die symbolische Tragweite des Schlüssel-Dings im Kontext dieser Forschungsarbeit zu verstehen, soll die Geschichte des Schlüssels hier zunächst kurz beschrieben werden, wobei dessen optische Erscheinungsform und ornamentale Schönheit sowie seine vielfältige Funktionsweise und kulturelle Ausbreitung eine untergeordnete Rolle spielen.

Die Geschichte und Darstellung des kulturhistorischen Objekts Schlüssel wird einerseits aus Sicht der Schmiedekunst und andererseits aus der Sicht der der Anthropologie, Ethnologie, Archäologie und Geschichtswissenschaft untersucht. Zum Schlüssel hat fast jeder zivilisierte Mensch dieser Erde irgendwann in den letzten etwa 4000 Jahren seiner Existenz, von der Entstehung der Schließsysteme bis zu den heutigen biometrischen Zugangssystemen, einen Bezug aufgebaut.

Das bereits erwähnte deutsche Schloss- und Beschlägemuseum Velbert dokumentiert beispielsweise nicht nur die vierhundertjährige Geschichte des Velberter Schlossmachergewerbes, sondern stellt auch die weltweit wichtigste Sammlung zur Geschichte der Schließ- und Sicherheitstechnik dar (vgl. Morgenroth 2006, S. 7ff.). Erwähnenswert sind auch die reich illustrierten Fachbildbände von den Sammlern und Geschichtswissenschaftlern Ulf Weissenberger (2011) und Jean-Josef Brunner (1988), welche die Geschichte dieser „Eisernen Schönheiten“ (Weissenberger, Buchtitel) und den „Schlüssel im Wandel der Zeit“ (Brunner, Buchtitel), deren Funktionsweisen und schöne Ornamentik als Artefakte der Volkskunst sehr detailliert präsentieren.

Die Lebensweise der in der Alt- und Mittelsteinzeit als ziehende Sammler und Jäger lebenden Menschen verhinderte, dass sie sich an einem festen Ort niederließen. Erst mit der neolithischen Revolution¹⁸ begannen die Menschen, sesshaft zu werden und sich in festen Häusern mit einfachen Riegelsystemen niederzulassen. Die Holzriegel können als Vorstufe des Schlüssels bezeichnet werden. Wie alt der Schlüssel wirklich ist, kann – so Brunner und Morgenroth – nicht genau ermittelt werden, da die „ältesten Hinweise aus etymologischen und literarischen Quellen“ stammen und erst später Abbildungen und Rekonstruktionen von schlüsselähnlichen Gegenständen sowie vereinzelte archäologische Funde des alten Orients der Altbabylonischen Zeit auftauchten (Brunner 1988, S. 8). Morgenroth betont auch, dass die Schlüssel-Fundstücke aus archäologischen Ausgrabungen schlecht publiziert wurden, was wahrscheinlich auch auf das zunächst verwendete Material Holz zurückzuführen ist, welches vom Tischler oder Schreiner bearbeitet wurde und nicht, wie später in den römischen Metallwerkstätten, dem Schlosser überlassen wurde und somit zu einem Fundstück wurde, welches trotz seiner Neigung zur Korrosion, also in trockener Lagerung, länger überleben konnte als Holz (u. a. Morgenroth 2006, S. 12).

Im Homerischen Heldenepos „Odyssee“ und an verschiedenen Stellen der Bibel tauchen dann erstmals literarische Zeugnisse auf, die Hinweise über den Gebrauch der Schlüssel

¹⁸ Mit der neolithischen Revolution beginnt die Epoche der Jungsteinzeit und der Sesshaftigkeit der Menschheit – aufkommende Wirtschaftsweisen (Ackerbau und Pflanzenanbau und Tierzucht) vor ungefähr 12.000 Jahren.

geben und den Schlüssel als Gebrauchsgegenstand¹⁹ oder als Symbol für Würde, Macht und Autorität beschreiben (vgl. Brunner 1988, S. 9).

Das hebräische Wort aus dem Alten Testament für Schlüssel oder „Öffner“ ist „מפתח“ („maphteah“). Diese Bezeichnung wird auch heute noch im gesprochenen neuen Hebräisch verwendet – in der arabischen Sprache, da beide Sprachen semitische Wurzeln haben und für diese Forschung relevant sind, wird ein ähnlich klingendes Wort „مفتاح“ („miftah“) benutzt, welches bis heute den Schlüssel-Gegenstand bezeichnet. Im Neuen Testament finden wir das griechische Wort „kleis“ (in der französischen Sprache „clé“), welches dann einen Schlüssel zum Öffnen einer Tür bezeichnete²⁰ und in der Entwicklung der europäischen Sprachen wiederzufinden ist.

Die reiche Kulturgeschichte des Schlüssels – hier beziehe ich mich besonders auf die o. g. Autoren – kann in Stationen beschrieben werden. Sie beginnt also mit den hölzernen Fallriegelschlössern, welche man in Griechenland und Ägypten schon vor dem 5. Jh. v. Chr. benutzte. Hier müssen auch chinesische Schriftstücke und Aufzeichnungen genannt werden, welche Historiker und Archäologen über chinesische Schlüssel und Schlösser entdeckten, da sie ebenfalls beweisen, dass die Chinesen auch schon in der Antike komplexe Schlüssel und Schlösser verwendeten.²¹ In der Zeit der Römer wurde dann die hölzerne Technik in Systeme aus Metall übertragen. Die Schließsysteme des späten Mittelalters mit den Schnapp- und Tourschlössern und den Drehschlüsseln stellten daraufhin einen neuen Aufschwung der Schlossherstellung dar, da über die Erzbergwerke nun mehr Eisen zur Verfügung stand. Das Schlosserhandwerk stellte in dieser Zeitspanne aufwändig dekorierte Schlossbleche und Schlüssel her. Der Buntbartschlüssel, der aufgrund seiner unterschiedlichen Erscheinungsform „bunt“²² genannt wurde, hatte Konjunktur. Es dauerte bis zum 18. Jahrhundert, bis sich eine komplett maschinell hergestellte Schließtechnik durchsetzte. Sie wurde zunächst von dem britischen Erfinder Robert Barron im Jahr 1778 patentiert und von dem Ingenieur Jeremiah Chubb²³ schließlich popularisiert und verbreitet. Die neuen technischen Innovationen des 19. Jh. sind besonders dem Amerikaner Linus Yale zu verdanken, der das moderne Zylinderschloss mit einem Stiftzuhaltungssystem entwickelte, welches bis heute Verwendung findet. Die rein mechanischen Systeme entwickelten sich

¹⁹ Im Heldenepos „Odyssee“ wird im einundzwanzigsten Gesang von Homer beschrieben, wie Penelope den legendären Bogen ihres Gatten aus der wohlverschlossenen Schatzkammer mit einem Schlüssel holt.

²⁰ Mehr zur Wortdeutung und Herkunft des Wortes unter 1.1.1, zum Schlüssel in der Bibel s. JNj.: <https://mt1820today.wordpress.com/2012/12/03/die-schlüssel-in-der-bibel-und-ihre-bedeutung/>. 03.12.2012.

²¹ Vgl. Joseph Needham „Science and Civilization in China“ – wahrscheinlich im 4. Band, „Physics and Physical Technology, 1965 (Wang Ling, collaborator).

²² Vgl. Morgenroth 2006, S. 30.

²³ Er erfand 1818 das sogenannte Chubb-Schloss (Zuhaltungsschloss, ZH), welches er aus dem Buntbartschloss weiterentwickelte.

daraufhin immer mehr zu elektronischen und digitalen Schließanlagen, welche auch Verschlüsselungstechniken der Kryptographie und des Geheimcodeprinzips beinhalteten. Heute werden zunehmend biometrische Sicherheitstechniken benutzt, die den „Menschen selbst zum Schlüssel machen“ (Morgenroth 2006, S. 52), wobei menschliche Körpereigenschaften von Fingerabdruck (Daktyloskopie²⁴) bis zum Auge als Wiedererkennungsmerkmal verwendet werden (vgl. ebd.).

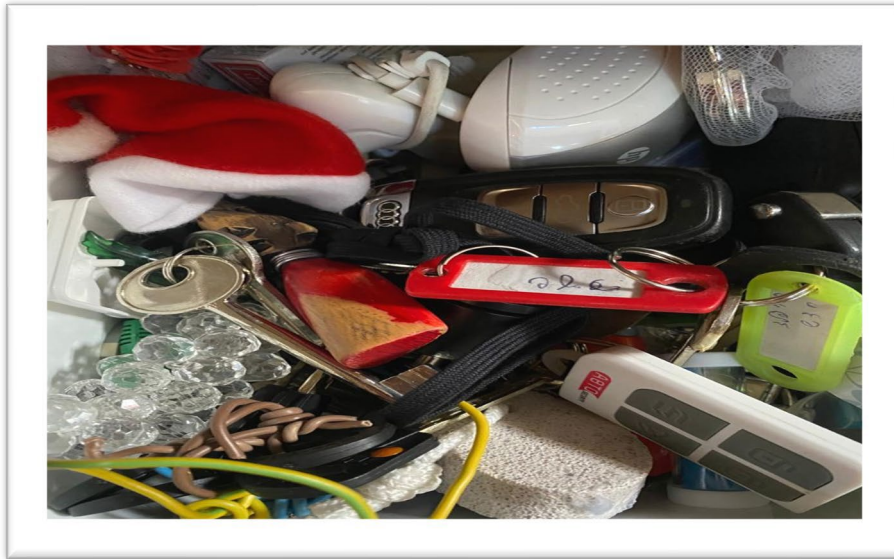


Abb.6: Sammelurium verschiedener Sammelstücke und Schlüssel, Privatfoto

Nun aber zurück zu dem alten Einzel- und Fundstück Schlüssel, welches als Kulturgut verschiedener Länder und Epochen nur noch ein Sammlerobjekt darstellt, das Geschichten von Menschen, Kulturen und Traditionen widerspiegelt. Dieser alte, funktionslose Schlüssel, der ohne das Zusammenspiel mit dem Schloss keine Tür, keinen Schrank und keine Kiste mehr öffnen oder schließen kann, steht im Fokus des Forschungsinteresses.

Die Untersuchung dieses volkstümlichen Artefakts und alltäglichen Dings beginnt mit dem physischen Material, dem puren Ausgangsstoff Eisen, und seiner Produktions-, Nutzungs- und Abnutzungsgeschichte. Von diesen Ausgangspunkten kann dann der losgelöste, alte Schlüssel durch die Kunst in eine höhere Dimension gehoben oder, wie die Kunsthistorikerin Monika Wagner im Zusammenhang mit den ersten Versuchen der Verarbeitung von

²⁴ Für eine Daktyloskopie wird der sehr individuelle Fingerabdruck oder das Daktylogramm als Identitätsnachweis benutzt – damals wurden damit u. a. Verträge, Urkunden unterzeichnet. Heute spielt dieses biometrische Verfahren in der Kriminalistik und Feststellung der Identität einer Person eine wichtige Rolle und wird u. a. auch für Tresore und Haustüren verwendet. Es gibt Fingerabdrucksensoren, die den Fingerabdruck eines Besitzers erkennen, wodurch sich eine Tür oder ein Schließfach etc. öffnet – mit der Problematik, dass diese Art von Schlüssel nicht übertragbar ist und möglicherweise ein Verwandter das Haus dieses Besitzers während seiner Abwesenheit nicht betreten kann, da sein Fingerabdruck nicht mit dem des Besitzers übereinstimmt.

Alltagsgegenständen durch Künstler wie Duchamp und Schwitters beschreibt, in die Kunst „gerettet“ (Wagner 2013, S. 14) werden.

Dieses Forschungsprojekt widmet sich also im Besonderen dem antiken Schlüssel-Ding oder Erinnerungsstück, welches in einem *Sammelsurium*²⁵, einer Schublade oder Kiste eines zumeist Privathauses (s. Abb. 5) gesammelt und aufbewahrt wurde und schließlich in die Hände eines „kleinen“ oder „großen“ Künstlers gelangen, der das Schlüssel-Objekt in einem Kunstwerk aufwertet bzw. umbewertet oder umdeutet. Die Frage stellt sich speziell für diese Forschungsstudie, inwieweit ein solches Sammelobjekt überhaupt Interesse bei Kindern im Alter von 5 bis 6 Jahren erwecken und eine Beziehung zu dem einzelnen Kind und seiner Lebenswelt aufbauen kann. Kann das Kind eigene Kontexte mit diesem Ding herstellen, und kann dieses besondere Ding kreative Denkprozesse auslösen und in künstlerischen Produktionen sinnvoll verarbeitet werden? Welche Rolle spielt der Erwachsene, die Erziehungsperson? Welche Geschichten und Erinnerungen können bei der Beschäftigung mit einem alten Alltagsgegenstand ausgelöst werden? Wie wäre es dann, wenn der Schlüssel in einem zeitgenössischen Kunstwerk erscheint – können Vorschulkinder das schon rezipieren beziehungsweise sinnlich erfassen? Zudem kommt auch die Überlegung auf, ob sich Kinder aus Deutschland anders als israelisch-arabische Kinder bei der Auseinandersetzung mit dem alten Schlüssel-Ding verhalten und woran man Unterschiede festmachen kann und darf.

Um die bildungsästhetischen und kulturellen Zusammenhänge für die Rezeption von zeitgenössischer Kunst durch Vorschulkinder im bi-nationalen Forschungskontext und das Erinnerungsstück Schlüssel als Bestandteil unserer kulturellen Vergangenheit besser zu verstehen, soll in diesem ersten Abschnitt zunächst ein Bezug zur ästhetischen Erinnerungs- und materiellen Kulturforschung hergestellt werden. Es gilt zu klären, welche Rolle individuelles oder gemeinschaftliches Wissen über Vergangenheit und Geschichte spielen, um Kultur zu vermitteln und daraus eine Lehre für die Zukunft zu ziehen und eine hochwertige kulturelle Bildung für alle Kinder zu schaffen²⁶. Inwieweit ist das Alte, das durch unsere Erinnerungen immer wiederbelebt wird, ein entscheidender Teil kultureller Lernprozesse? Wenn – wie Tomasello behauptet – „die kulturelle Weitergabe ein beinahe gewöhnlicher Evolutionsprozeß“ (2015, S. 15) ist, bei dem Kinder die „intentionale Bedeutung des Werkzeuggebrauchs oder der symbolischen Praxis verstehen lernen“ (ebd.,

²⁵ Sammelsurium bezeichnet eine unsystematisch und „zwecklos“ angelegte Sammlung, welche sich aus dem niederdeutschen „sammelsur“ ableitet und einen kulinarischen Kontext enthält.

²⁶ Vgl. Bildungsagenda 2030: Aktionsrahmen für die Umsetzung von Sustainable Development Goal 4, Kurzfassung der Deutschen UNESCO-Kommission, Stand: Februar 2017. Das übergeordnete Bildungsziel beinhaltet für alle Menschen eine inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung.

S. 15), um den Sinn und Zweck eines bestimmten Werkzeugs oder Symbols (hier des alten Schlüssels) zu erfassen, dann muss die Vermittlung kultureller Werte und individueller und kollektiver Erinnerungen von entscheidender Bedeutung für die Entwicklung sein. Aus diesem Grund soll nun die Aufmerksamkeit von dem alten Schlüssel zunächst auf die Erinnerungskultur gerichtet werden.

1.2 Erinnerungskultur, Kinder und ästhetische Bildung

Erinnerungen sind im Kern unseres Menschseins, der Seele, verortet, soll schon der griechische Philosoph Platon im 4. Jh. v. Chr. behauptet haben. Er schrieb, dass Erinnerungen wie auf Wachstäfelchen in unser Hirnareal eingepresst würden, die dauerhaft dort verblieben.²⁷ Das Gedächtnis, welches unsere Erinnerungen speichert, ist also zentraler Bestandteil unseres Seins, ohne den wir keine Vergangenheit und Kultur besäßen. Erinnerungen machen uns zu dem, was wir sind. Platon war damals schon mit Fragen rund um Erinnerung und Gedächtnis beschäftigt, an denen bis heute Psychologen, Neurologen und Kognitionswissenschaftler forschen. Rund 100 Milliarden²⁸ Gehirnzellen halten, laut den Neurowissenschaftlern²⁹, Informationen fest, die als Code-Zeichen (ähnlich wie vom Computer!) abgespeichert werden. Unser Langzeitgedächtnis speichert also täglich in symbolischer Form Erlebnisse und Sinneswahrnehmungen ab, die zu einem anderen Zeitpunkt, wie zum Beispiel beim Besuch bestimmter Erinnerungsorte, wiedererlebt werden können.

1.2.1 Erinnerung und Erinnerungs-Kultur

Erinnerungen sind, wie einleitend erwähnt, das geistige Nachempfinden oder Wiedererleben von früheren Erlebnissen³⁰ und Erfahrungen³¹. Erinnerungen werden folglich über einen mentalen Prozess, also die Gedanken an vergangene Ereignisse, erneut wachgerufen. Da

²⁷ Vgl. Platon, zitiert nach: Springer Nature: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03375513>.

²⁸ Die genau ermittelte Zahl sei heute, laut Prof. D. Leo Peichl vom Max-Planck-Institut, etwa 86 Milliarden und somit weit mehr als über viele Jahre vermutet, vgl. Helmholtz <http://www.helmholtz.de/newsroom/artikel/wie-viele-nervenzellen-hat-das-gehirn/>.

²⁹ Vgl. u.a. Jan Döngens: Der Schaltplan der Denkmachine, in: www.spektrum.de, Konnektom vom 18.03.2011, oder Carl Zimmer: Das Gehirn als Netzwerk, Neurowissenschaften, 23.09.2011.

³⁰ Erlebnisse sind Ereignisse im individuellen Leben eines Menschen, die sich von Alltagserlebnissen so abheben, dass sie im Gedächtnis verbleiben.

³¹ Erfahrungen sind durch Wahrnehmen und Lernen erworbene Kenntnisse und Verhaltensweisen, die in ihrer Gesamtheit auch als Lebenserfahrung bezeichnet werden.

Erinnerungen auch multimedial sind, enthalten sie bildhafte Elemente, Geräusche, Klänge und Szenen, die vor dem „inneren“ Auge wie ein Film ablaufen können. Erinnerungen werden im sequenziellen Langzeitgedächtnis, wozu das sogenannte episodische Gedächtnis zählt, abgespeichert, welches im Gegensatz zu dem semantischen Gedächtnis³² individuelle, raum-zeitlich verankerte Erlebnisse abrufen kann. Laut wissenschaftlicher Studien in der Epigenetik hinterlassen Langzeiterinnerungen, also besonders prägende Erlebnisse, Spuren auf unserem Erbgut, der DNA.³³ Da die DNA eine Rolle bei der Speicherung von Erinnerungen spielt und die genetische Grundlage für die neuronalen Netzwerke unseres Gehirns darstellt, widmen sich besonders die Neurowissenschaften, wie bereits erwähnt, dem komplexen und weitgehend noch unverstandenen Thema der Gedächtnisbildung und Speicherung. Wichtig ist, festzuhalten, dass Erinnerungen in Gehirnarealen abgespeichert werden und durch einen Auslöser (Erinnerungsorte, Erinnerungsgegenstände, Musik, Gerüche, Fotos etc.) „geweckt“ werden können und beispielsweise Erlebnisse aus der Kindheit heraufbeschworen werden. Auch im Kontext „alter Schlüssel“ können Erinnerungen an Märchen und besondere Schlüssel-Erlebnisse (auch im übertragenen Sinn) hervorrufen werden.

Die Assimilation (vgl. die Lernpsychologie nach Piaget, u. a. 1994, 2000), also der Prozess der Integration von neuen Erfahrungen oder Informationen in das bisherige Wissen oder die bestehende mentale Struktur, wird in der Lernpsychologie besonders nach dem Psychologen Jean Piaget (s. o.) diskutiert. Dinge werden als bekannt eingestuft und verstanden und können somit als Erinnerung im Gedächtnis gespeichert werden. Eine neue Erfahrung wird dann mit den bestehenden mentalen Schemata verknüpft und als neue Information in unserem Gedächtnis festgehalten. Anzumerken sei hier nur, dass diese Informationen, die als Erinnerung abgespeichert werden, durch unsere bestehenden Wissensstrukturen beeinflusst werden und ungenau und verzerrt festgehalten werden können, um sich an das individuelle Wissen besser anzupassen.³⁴ Die kognitive Psychologie beschäftigt sich also mit den mentalen Prozessen, die an der Entstehung und dem Abruf von Erinnerungen beteiligt sind.

Erinnerungen sind nicht nur individuell erlebte Ereignisse, sie sind auch kollektiv. Sie berufen sich also nicht nur auf persönliche Erfahrungen, sondern sind auch im kulturellen Kontext sozialer Gruppen zu nennen. Dies führt nun in die Kulturwissenschaften, die

³² Das semantische Gedächtnis speichert angeeignetes Wissen ab, es bezieht sich auf Wissen über Fakten, Konzepte und allgemeine Informationen – z. B. speichert es die Namen der Hauptstädte ab.

³³ Das Molekül DNA kann, laut den Forschungen des britischen Nobelpreisträgers Francis Crick (1916- 2004, Mitentdecker der DNA-Struktur, 1953), Erbinformationen codieren und auf lange Zeit abspeichern.

³⁴ Zu diesem komplexen kognitiven Prozess muss neben der Assimilation auch die Akkommodation (Anpassung neuer Informationen an bestehendes Wissen) genannt werden, da beide die Entwicklungsprozesse, den Aufbau des Gedächtnisses und das Verständnis der Lebenswelt ausmachen.

Erinnerungen aus einer soziokulturellen Perspektive untersuchen und von besonderem Interesse für diese Untersuchung sind. Dieser Ansatz behandelt kulturelle Kontexte, die sich mit der Formung, Teilung und Weitergabe innerhalb einer Gesellschaft beschäftigen, in die das Erinnerungsstück Schlüssel als kulturelles Erbstück und Artefakt eingebettet ist und im Kontext der kindlichen Bildung und Kunst-Rezeption eine Rolle spielen soll.

Der französische Soziologe Maurice Halbwachs, der den Begriff der „memoire collective“³⁵ prägte, erforschte erstmal die kollektive Erinnerung. Er argumentierte, dass individuelle Erinnerungen immer in kulturelle und soziale Kontexte eingebettet sind. Das Gedächtnis wachse „dem Menschen erst im Prozess seiner Sozialisation“ (in: Assmann 2018, S. 35), also durch Kommunikation und Interaktionen innerhalb einer gesellschaftlichen Gruppe, zu. Halbwachs erweiterte das Wissen über unser Gedächtnis und unsere Erinnerung enorm. Er hielt u. a. auch fest, dass wir uns nicht nur an eigene Erlebnisse zurückerinnern, wenn wir beispielsweise ein Fotoalbum durchsehen, sondern auch an das, „was uns andere erzählen und was uns von anderen als bedeutsam bestätigt und zurückgespiegelt wird“ (ebd., S. 36). Somit gebe es auch „keine Erinnerung ohne Wahrnehmung“ (Halbwachs 1985, in: ebd., S. 36), was uns zum Kontext ästhetischer Erfahrungen in der Kindheit führt, der schon von Anfang an wichtiger Teil kultureller Identität innerhalb eines sinnstiftenden Ideensystems zu sein scheint.

Die Anglistin, Ägyptologin und Kulturwissenschaftlerin Aleida Assmann, die sich mit ihrem Ehemann Jan Assmann besonders mit Erinnerungskultur und Gedächtnisforschung und der Entstehung von Identitäten innerhalb der Kulturen beschäftigte, beschreibt, wie der Mensch sich in einem „aufwendigen Langzeitprojekt mit Hilfe von Medien, Schrift, Bild, Gesang und Tanz ein kulturelles Gedächtnis“³⁶ aufbaut (u. a. Aleida Assmann 2018; Jan Assmann 2018). Bei diesem Langzeitprojekt würden dann Archive, Museen, Denkmäler, Schulen und alle Künste beteiligt, um die „Höhepunkte künstlerischer Inspiration“ (Quelle: ebd., S. 8) an nachfolgende Generationen weiterzugeben.

„Kultur braucht Erinnerung, Erinnerung braucht Kultur.“ (Aleida Assmann, in: Bubmann & Dickel 2014, S. 11).

Dem Erinnerungsstück Schlüssel kann also in diesem Kontext eine besondere Rolle im Kulturbildungsprozess zukommen, da er zum einen „eine Flut von Erinnerungen“ in uns

³⁵ Halbwachs hat verschiedene Schriften zum Thema herausgegeben. „La memoire collective“ wurde erst posthum, nach seinem Tod im Jahre 1950 veröffentlicht.

³⁶ Das Ehepaar beschäftigte sich zunächst mit der römischen Mnemotechnik (einer Technik, die bis heute dazu dient, das Behalten und Abrufen von neuen Informationen leichter zu machen), die im 17. und 18. Jh. zur Entdeckung der Erinnerung führte (vgl. Aleida Assmann 2018, S. 89), Zitat aus Interview mit Aleida Assmann und Vera Müller: „Kein Mensch lebt im Augenblick“, in: <http://www.forschung-und-lehre.de/zeitfragen/kein-mensch-lebt-im-augenblick>, S. 8.

auslösen kann und als „physische Manifestation“³⁷ persönliche und kollektive Verbindungen zu unserer Vergangenheit herstellen und in die Gegenwart holen kann. Diese Erfahrung scheint unserem Leben, wie bereits gesagt, einen Sinn zu verleihen, den wir für unsere weitere Existenz benötigen.

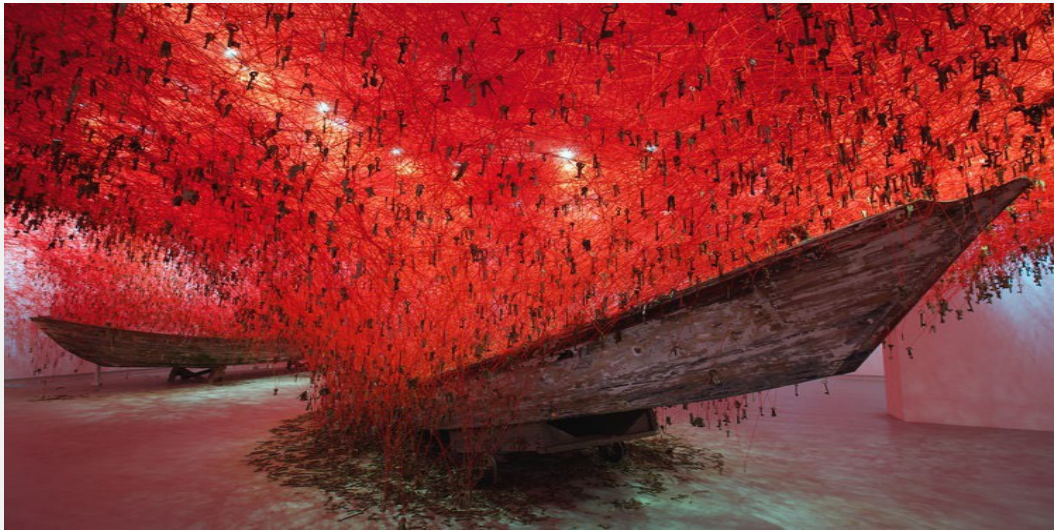


Abb. 7: Chiharu Shiota³⁸, *The Key in the Hand*, Japan Pavilion, The 56th International Art Exhibition, 2015, Venice, Quelle: Website unten, Foto von Sunhi Mang.

“Memory makes the person”³⁹, meint die japanische Künstlerin Chiharu Shiota, die ich für die qualitativen Feldstudien dieser Forschungsarbeit ausgewählt habe. Sie hält in ihrer Installation “The key in the hand” (Abb. 7), welche sie auf der Biennale in Venedig 2015 präsentierte, Erinnerungen in einem Netzwerk fest, welches aus 120.000 in aller Welt gesammelten alten Schlüsseln besteht. In einem “Ocean of memories”⁴⁰ (ebd., S. 2/3) hängen alte Schlüsseln und Schlüsselfamilien wie eine Wolke aus rot gesponnenen Fäden verbunden über zwei alten Booten. Die Schlüsseln gleichen dem “shape of a human body” (Shiota in Jahn: An interview with Chiharu Shiota 2016, S. 80), so Shiota, denen Erinnerungen an alte Wohnungen und Häuser eingeschrieben sind. Die roten Fäden symbolisieren die „Blutbahnen“ des menschlichen Körpers. Sie transportieren warme und lebenskräftige Energie von einem zum anderen Schlüssel(-Menschen), verbinden sich wie das Internet. Die Boote und Schlüsseln stehen für Sicherheit, neue Gelegenheiten und Wege sowie die

³⁷ Vgl.: Matthias Thome/geo.de: <https://www.geo.de/wissen/23694-rtkl-erinnerung-warum-unser-gedaechtnis-manche-dinge-abspeichert-und-andere-vergisst>. Der Politikwissenschaftler und Geo-Redakteur Matthias Thome schreibt in diesem Artikel darüber, „warum unser Gedächtnis manche Dinge abspeichert und andere nicht“.

³⁸ Vgl. URL: <https://1drv.ms/i/s!AjGtb-mGVFU5g5d0MM4Y4LGEDiAsBw?e=9bpbfg>.

³⁹ Chiharu Shiota in einem Interview, vgl. Andrea Jahn: An Interview with Chiharu Shiota 2016.

⁴⁰ Chiharu Shiota in einem Interview mit dem Kurator Hitoshi Nakano, Kanagawa Arts Center, in: <http://2015.veneziabiennale-japanpavilion.jp/en/project>, S. 2.

Hoffnung. In einem Interview zu dieser Installationsarbeit, die ich im empirischen Teil auch noch einmal aufgreifen werde, erklärt Shiota: “keys open and close doors to new chances. We are the guardians of our individual and global future, and every human being has a place and a purpose in this World’s Future, whether it is to keep memories safe or to hope for a new beginning”⁴¹.

Shiotas Installation wird von Videos “How did I come to the world?” und Fotos von Kindern mit Schlüsseln begleitet (Ausst.-Kat. “Between the Lines”, Het Noordbrabants Museums – Hertogenbusch, 2017, S. 20). Zwei persönliche tragische Ereignisse (Tod des Vaters und Fehlgeburt) brachten die Künstlerin im Vorfeld der Installation dazu, Menschen weltweit aufzufordern, Schlüssel und Briefe mit deren Bedeutung zu senden. Sie interviewte außerdem Kinder im Alter von 2 bis 4 Jahren. Shiota fragte sie nach ihren Erinnerungen vor und nach der Geburt, die ihr sodann in einem “mix of fantasy and reality” (ebd.) von ihren Erlebnissen beispielsweise in einem „Ei“ oder auf einem „bunten Teppich“ erzählten und dann von der Mutter aufgeweckt wurden und alles vergaßen (ebd., S. 81).

Durch die sogenannte Kindheitsamnesie⁴² werden laut der Wissenschaft, unsere Erinnerungen an die ersten drei Lebensjahre aus unserem Gedächtnis gelöscht. Der Entwicklungspsychologe Rüdiger Pohl meint, dass Kinder „schon früh ein recht gutes Gedächtnis für vergangene Erlebnisse (besäßen), dies verändere sich aber im Alter von etwa 6-7 Jahren, da im Kleinkindalter Ereignisse nonverbal und bildlich abgespeichert (würden) und durch den Erwerb der Sprache eine Umstrukturierung im Gehirn stattfindet“⁴³. Erste kognitive Schemata und das *autobiographische Gedächtnis* entwickelten sich demnach im Laufe der Kindheit. Es besteht aus Erinnerungen, die sich auf vergangene Lebensereignisse beziehen und sozusagen im Laufe der Kindheit erlernt werden müssen und nicht, wie Shiota herauszufinden versuchte, möglicherweise schon vor der Geburt entstehen. Der renommierte Biologe und Entwicklungspsychologe Jean Piaget war der Meinung, dass Kleinkinder erst mit 18 Monaten befähigt und ausreichend entwickelt sind, sich an Dinge zu erinnern, und Erinnerungen im Sinne von bewusstem Rückruf dann auch nur ermöglicht würde, weil Familie und Verwandte ihnen etwas über frühe Ereignisse und Erlebnisse aus ihren eigenen Erinnerungen erzählen und Bilder zeigen (vgl. Piaget 1994; Piaget & Inhelder 2000). Hierzu gibt es eine Reihe von Forschern, die entgegen Piaget der Meinung sind, dass das

⁴¹ Ebd., S. 3.

⁴² Kindheitsamnesie oder Infantile Amnesie bezeichnet das Phänomen, dass unsere Erinnerungen von den ersten 2 bis 3 Lebensjahren verschwunden sind. Oftmals sind die Erinnerungen an die Kleinkindzeit bis ins Schulalter hinein sehr begrenzt und lückenhaft.

⁴³ Vgl. Matthias Thome/geo.de: <https://www.geo.de/wissen/23694-rtkl-erinnerung-warum-unser-gedaechtnis-manche-dinge-abspeichert-und-andere-vergisst>.

Erinnerungsvermögen von Kindern schon in den ersten Monaten des Lebens entsteht (u. a. Peterson und Ross; Patricia Bauer; Harlene Hayne). Pränatale Forschungsstudien, die untersuchen, wie der Fötus beispielsweise auf auditive oder Reize reagiert, wurden zwar durchgeführt, aber empirische Studien zum Thema Erinnerungsvermögen stellen ein umstrittenes Gebiet der Wissenschaft dar, welches noch nicht ausreichend erforscht wurde.



Abb. 8: Feldstudie, Kindergartenstätte „Abenteuerland“, Kommern, April 2022, eigene Aufnahme.

Zum Ende dieses Abschnitts möchte ich anhand eines Fotos (s. Abb. 8) als kurze Vorwegnahme aus meinen Feldstudien aufzeigen, dass 5- bis 6-jährige Kinder fähig waren, Erinnerungsräume aufzubauen und in Anlehnung an das Rezeptionsprojekt “The Keys in the Hand” (C. Shiota) eigens mitgebrachte Erinnerungsfotos sowie Lieblingsobjekte und die aus der Familie gesammelten Schlüssel in einem aus roten Fäden gespannten Netzwerk, welches die Kinder der Gruppe zuvor miteinander geknüpft hatten, auf abstrakte Weise zu verbinden. Trotz der begrenzten sprachlichen Artikulationsfähigkeit der Kinder im Vorschulalter konnte ich aufgrund ihrer Aufmerksamkeit, ihrer Interaktionen innerhalb der Gruppe und ihrer ästhetischen Handlungen eine „innerlich verstandene“⁴⁴ Erinnerungsstruktur wahrnehmen. Die Bedeutsamkeit solcher ästhetischen Handlungen, die Kinder zu einer eigenständigen Auseinandersetzung mit ihrer kulturellen Eingebundenheit, ihren eigenen

⁴⁴ Mit „innerlich verstanden“ meine ich die bereits erkennbare metakognitive Fähigkeit der Kinder, Bedeutungsstrukturen im eigenen Denken zu verarbeiten und sie im Gruppennetz durch ihre sozialen Handlungen, verbalen und mimischen Reaktionen festzuhalten.

Erinnerungen und ihrer Persönlichkeit sowie zu kritischer Reflexion schon im Kleinkindalter anregen, soll hier im Voraus vermerkt sein. Im empirischen Teil dieser Forschungsarbeit werde ich noch ausführlich darauf eingehen.

Der Theologe Peter Bubmann zeigt in seinem Artikel „Erinnerungskultur, Ritual und ästhetische Bildung“ wichtige Zusammenhänge zwischen Kultur und Erinnerung auf, die er, und hierzu nachfolgend unter 1.2.2, mit ästhetischer Bildung in Verbindung setzt. Erinnerung werde nicht „gleichsam als reine Information weitergegeben. Sie werde vielmehr in bewusst gestalteten Formen der Kommunikation inszeniert und gestaltet, die auf ästhetische Wahrnehmung und Verarbeitung zielen (...)“ (Bubmann & Dickel 2014, S. 13). Die zunehmende Beschäftigung der verschiedenen Disziplinen⁴⁵ mit dem kollektiven Gedächtnis⁴⁶, dem Menschen als Kulturwesen und der Bedeutung von Erinnerung und dem menschlichem Identitätsgefühl führte zu einem „Memory-boom“ (Erll 2017, S. 4), der hauptsächlich von den Kulturwissenschaften, die „unser kulturelles Erbe verwalten“ (ebd.) ausgetragen wird. Das wachsende Interesse an Erinnerungskultur zeigt auch die Wichtigkeit und Bedeutungsrelevanz innerhalb der Ästhetischen Bildung auf, die im nächsten Abschnitt diskutiert werden soll.

⁴⁵ Als Auslöser für den interdisziplinären Dialog soll an dieser Stelle auch der Kunst- und Kulturhistoriker Aby Warburg, der als bedeutender Vordenker der modernen und interdisziplinär orientierten Kulturwissenschaften gilt, genannt werden. Er regte eine Umgestaltung der Sammlungsordnung in Bibliotheken an, indem er die strenge Trennung der Einzeldisziplinen aufhob und seine umfassende Sammlung fächerübergreifend und neu zusammenstellte. Mit „Warburgs Bibliothek“ war ein weiterer Kreis von Forschern „wie Ernst Cassirer, Erwin Panofsky...“, so Erll, verbunden, die für diese Forschungsarbeit, bes. was die „erinnerungsauslösende Kraft kultureller Symbole“ (ebd., S. 16) angeht, von Interesse sind.

⁴⁶ Der Begriff des kollektiven Gedächtnisses wurde von Maurice Halbwachs in seinem Buch „La mémoire collective“ 1950 geprägt. Er betonte soziale Interaktionen im kulturellen Kontext der Gesellschaft und dass diese wichtig für die Formung des Gedächtnisses und eng mit der Geschichte, Identität und Kooperation zwischen Kulturen verbunden sei.

1.2.2 Ästhetische Bildung in der Erinnerungskultur

Seit der Wende zur Erlebnisgesellschaft in den 80er Jahren, so der (bereits erwähnte) Theologe Peter Bubmann und der Kunsthistoriker Hans Dickel, habe sich der „Erinnerungsbetrieb“ erweitert und setze seitdem immer mehr auf „ästhetische und mediale Inszenierung“ (Bubmann & Dickel 2014, S. 7). Infolgedessen hat das gemeinsame kulturelle Gedächtnis, welches sich früher hauptsächlich über „religiöse Erinnerungsrituale“ geformt hat, nun zu „symbolisch verdichteten ästhetischen Gestaltungsprozessen und neuen Ritualen“ (ebd., S. 7) entwickelt, die besonders die Künste betreffen.

Ästhetische Bildung in der Erinnerungskultur bezieht sich also auf ästhetische Ausdrucksformen, wie Theater, bildende Kunst (Museum, Mahnmale, Denkmäler etc.), Musik, Literatur und Film, welche hierbei als „Sprachrohr“ fungieren, um Erinnerungen an vergangene Ereignisse durch ästhetische Formen der Bildungsarbeit zu vermitteln. Zu nennen sind hier persönliche, aber besonders auch gesellschaftliche Inszenierungen, die Erinnerungsprozesse in der Gesellschaft und der Bildung von Kindern auslösen können. Neben den positiven Auswirkungen von gelehrtem Lernstoff (hier sind besonders die älteren Schul-Jahrgänge gemeint), der sich mit Denkmälern beispielsweise des Ersten und Zweiten Weltkriegs oder des Holocaust beschäftigt, kann durch einseitige Wiedergabe der Lehrpersonen auch ein unreflektiertes und unkritisches Wissen aufgezwungen und indoktriniert werden. Diese kritische Kehrseite wird auch im Zusammenhang mit der Kehrseite von Erinnerung, dem „Vergessen“, in der Forschung diskutiert, wobei sich das Interesse in der erinnerungskulturwissenschaftlichen Forschung, so die Literatur- und Kulturwissenschaftlerin Astrid Erll, „nicht in erster Linie auf die jeweils erinnerten Vergangenheiten, sondern auf die Gegenwart des Erinnerns“ (2017, S. 7) richtet. Somit stelle das soziale Vergessen eine Voraussetzung für kulturelle Erinnerung dar (ebd., S. 7). Für die ästhetische Bildung bedeutet das, dass kultureller „Erinnerungsstoff“ sensibel überdacht werden muss und aufgrund der heutigen „kulturellen Hybridisierung“⁴⁷ der Gesellschaft(en) nur mit offener und reflexiver Nachsicht in Bildungsinstitutionen diskutiert werden kann.

In der Hauptsache geht es in dieser Forschungsarbeit aber um künstlerische Inszenierungen, die das Erinnerungsstück Schlüssel, losgelöst von seiner ursprünglichen Bedeutung und seinem konkreten Erinnerungszusammenhang, präsentieren und von Vorschulkindern ästhetisch erfasst und schließlich auch künstlerisch-praktisch verarbeitet werden. Es geht um

⁴⁷ Die Kunstpädagogin Inga Eremjan spricht in ihrer Diskussion über transkulturelle Kunstvermittlungen von „kultureller Hybridisierung“, welche sich als Resultat bedingt durch „Binnendifferenzierungen der sich ständig verändernden, hochkomplexen Kulturen und deren Verzweigungen“ (Eremjan 2016, S. 33) zeigt.

neue Kontexte und Gedankenkonstellationen, die das ästhetische Material mit materiellen Erinnerungs-Objekten der Alltagskultur eingeht und von Kleinkindern aufgenommen, rezipiert und sinnverfremdet wird. Ton kann in der künstlerischen Produktion mit Kindern beispielsweise zusammen mit alten Schlüsseln zu einem Kuchen (= Ton) mit Kerze (= Schlüssel) oder einem Mond (= Ton) mit Mensch (= Schlüssel – s. Abb. unten) transformiert werden, um hier nochmals kurz auf die empirische Studie vorzugreifen, und wie Kunstpädagogin Helga Kämpf-Jansen beschreibt, „neu-be-deutet“ (Kämpf-Jansen 2001, S. 100) werden.



Abb. 9: Feldstudie 12/22, Kindergarten Sakhnin (5-jähriger Junge), Israel, „Mensch im Mond“, eigene Aufnahme.

Das Alltagsding geht schon in seiner ästhetischen Verarbeitung durch den/die Künstler*in eine „Metamorphose der Dinge“ ein, die einem Kunstwerk „ganz neue, andere Wahrnehmungskontexte und Bedeutungsebenen“ (ebd.) verleiht.

Einige zeitgenössische Künstler, wie die bereits erwähnte Chiharu Shiota oder auch Cindy Sherman, Sigmar Polke, Rebecca Horn und Daniel Spoerri, um nur ein paar wenige zu nennen, verarbeiten in ihren Assemblagen und Installationen bewusst Alltagsdinge oder „ästhetisch gerettetes Material“, wie es Monika Wagner (2013, S. 71) bezeichnen würde, um

kollektive und individuelle Geschichte(n) vor dem divergenten Publikum in der musealen Präsentation auszulösen und um schließlich neue Denkprozesse und theoretisch-wissenschaftliche Diskurse über Identitäten und Alltagsprodukte anzuregen. „Die Materialität der Dinge lässt suggestive Bezüge entstehen“ (ebd., S. 62), weil physische Materialien und ihre formelle Erscheinung Erinnerungen an den Alltag herstellen und an unsere erlebte Vergangenheit und Geschichten anknüpfen können, die sowohl „allegorische Verweisstücke“ als auch „Zeugen einer realen Welt“ (ebd.) darstellen. Wagner führt als Beispiel Kurt Schwitters‘ Merzbild „Rossfett“ (s. Abb. 10) von 1919 an, welches Nägel, weiße Spitze, Porzellanscheiben mit blauen Tupfen zu einer Art Erinnerung an eine Kaffeetafel kombiniert. Weitere Bildelemente, wie u. a. Spielkarten, eine Zeitungsannonce, Fahrkarten oder eine Kinokarte suggerieren hier die individuelle Nutzung industriell hergestellter Massenprodukte, die in ihrer zwar massenhaften Nutzung doch individuelle Erinnerungen und Geschichten im Betrachter hervorrufen können. Interessant ist an diesem Beispiel des Dadaismus⁴⁸, dass ein Kunstwerk wie das von Schwitters oder auch die Installationen von Chiharu Shiota (obwohl sie nicht zu den Dadaisten gezählt wird) durch die Verknüpfung von einem alltäglichen Gebrauchsgegenstand und dessen sinnverfremdeter Präsentation in der Lage ist, eigene Erinnerungen im Rezipienten zu aktivieren, die sehr divergent sein können.

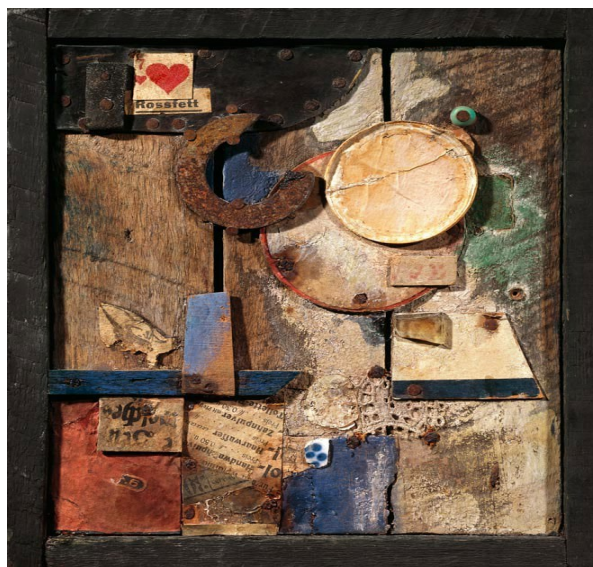


Abb. 10: Kurt Schwitters: Rossfett, 1919, Öl auf Holz, Papier, Nägel, Porzellan, Spitze u. a., 20,4*17,4 cm, Privatbesitz, Quelle: Kunstkopie.CH.

Die Frage ist, welche Eindrücke und Überlegungen bei den jungen Rezipienten, den Kindern, die sich auf diese „Neu-Bedeutung“ von Materialverbindungen einlassen, als Erinnerung hängen bleiben können. Können Vorschulkinder solche komplexen Kunstwerke

⁴⁸ Der Dadaismus (eine künstlerische und literarische Bewegung) stellte sich gegen die Gesellschaft und ihr Wertesystem – Dada (ein Begriff, der nach Aussage von George Grosz von Hugo Ball geprägt wurde) beeinflusste die Kunst der Moderne und die zeitgenössische Kunst bis heute.

überhaupt schon aufnehmen, verarbeiten und als ästhetische Erfahrung in ihrem episodischen Gedächtnis abspeichern?

Es steht jedenfalls fest, dass sinnverfremdete ästhetische Tätigkeiten im Kleinkindalter mit Fundstücken, zu denen die Erinnerungsstücke gezählt werden können, für die Kinder „Forschung und Entdeckung des Alltags“ darstellen und im Prozess des nachempfundenen Erlebnisses zu einem Teil von Erinnerungskultur werden. Das Kind forscht, probiert, befragt und kombiniert Alltagsgegenstände und erfindet und entdeckt sie neu. Das Erinnerungsstück Schlüssel, welches sie vielleicht bei den Großeltern gefunden haben, kann sich, wie bereits oben gesagt, in einen Menschen oder in eine Kerze verwandeln und somit neue Deutungszusammenhänge eingehen. Ob alte „Fundstücke“, als die die Kunstpädagogen Thomas Heyl und Lutz Schäfer beispielsweise auch eine alte Uhr bezeichnen, nun schwerer in einen neuen Deutungszusammenhang zu überführen sind (vgl. Heyl & Schäfer 2016, S. 98) als gesammelte Abfallmaterialien, wie Deckel, Korken und Pappröhren, soll im Weiteren noch kritisch diskutiert werden.⁴⁹ Anzumerken scheint hier aber, dass Erinnerungsstücke, die Kinder aus eigenem Antrieb schon in der frühen Kindheit sammelt und sozusagen Lieblingsstücke der Kindheit, wie eine Babyflasche, darstellen, in einem kreativen Gestaltungsprozess, wie selbstverständlich, von den Kindern verarbeitet werden. Den eigenen Dingen oder Lieblingsobjekten der Kindheit, die keine weitere Funktion mehr haben, wird eine „Sprache eingehaucht“, und sie können möglicherweise auch noch in einem besonderen Arrangement präsentiert werden (vgl. ebd., S. 10-11 und Duncker et al. 2014). Die ausgestellten Objekte gewinnen dadurch an ästhetischem Wert und bewirken eine Umordnung der Sinnstruktur.

Die Erinnerungskultur stellt also auch einen wichtigen Teil der ästhetischen Bildung dar. Sie scheint sich aber durch die globalisierten und digitalisierten Gesellschaftsentwicklungen des 21. Jh. als ein immer schwerer erreichbares Ziel zu entpuppen. Erinnerungskultur wird vorformatiert und zumeist über den Fernseher und das Mobilphone konsumiert – die digitalen Netzwerke wie Facebook, Instagram und TikTok, die schon an den Kleinsten nicht vorbeigehen, inszenieren persönliche Biografien und Produkte durch Bilder, Videos, Blogs etc., die von uns eine persönliche Auswahl abverlangen. Wir müssen uns entscheiden, so Bubmann, „was des Erinnerns wert sein soll (und) welche Bezüge zu kulturellen Darstellungsformen (etwa: zu Popsongs, Videoclips, Ausstellungshinweisen etc.) in die eigene biographische Konstruktion integriert werden“ (Bubmann, in: Bubmann & Dickel 2014, S. 25) sollen. Gruppenidentitäten, so Bubmann weiter, können sich über das Teilen

⁴⁹ Hier könnten Vergleiche mit künstlerischen Arbeiten von Daniel Spoerri oder Arman (Armand Fernandez) angestellt werden, die den typischen Alltagsmüll eines Großstädtlers – Massenkonsum und Gewohnheiten – thematisieren.

von Inhalten (Fotos, Videos etc.) im Internet und das Bilden von Foren und Gruppen bilden (vgl. ebd.). Der Fernseher als Medium für narrative Erinnerungsgeschichten zielt zudem auf die Erweiterung dieses kollektiven Gedächtnisses ab, aus dem das Individuum kaum mehr aus der Masse herausragt und überhaupt eine Schwierigkeit besteht, ästhetische Erinnerungskultur und Bildung sinnvoll zu verankern. Neben diesen medialen Formen, welche Erinnerungskultur populär machen, werden auch künstlerische Äußerungen, die ich oben am Beispiel zeitgenössischer Installationen bereits erwähnt habe, in Bezug auf Vergangenheit immer ausgeprägter. Erinnerungsdaten (z. B. Weltkriege) und Erinnerungsorte (Völkerschlachten, Konzentrationslager etc.) werden durch Denkmäler und Erinnerungsstätten inszeniert, die eine, wie bereits gesagt, einseitige und manipulierende Wirkung auf die Gesellschaftsbildung haben können. Aus diesem Grund erwächst die Notwendigkeit, wie auch Bubmann und Dickel anmerken, die ästhetische Bildung in der Erinnerungskultur kritisch zu reflektieren und innerhalb der (kunst-)pädagogischen Bemühungen im ästhetisch-kulturellen und künstlerischen Bildungsprozess eigene identitätsbildende Maßnahmen zu integrieren, die kritische Rezeption anregen und fortwährend weiterentwickeln.

Insgesamt ist zu sagen, dass Kinder schon im Kleinkindalter an diese Lernkontexte der Erinnerungskultur, die besonders durch die Rezeption von Kunstwerken anhand von Originalen im Museum, an Denkmalstätten vor Ort oder aber auch durch Reproduktionen in Form von Bildern und Videos, verstärkt herangeführt werden sollten, um sich schon früh eine eigene reflexive Haltung aufzubauen.

1.3 Materielle Kultur und die Sprache der Dingwelt

„Die Dinge für grenzenlos unterdrückbar, rechtlos, willenlos, fühllos und unbedürftig der Selbstbestimmung zu halten, das kann bloß, wer meint, dass sie weder Leben noch Macht hätten. Sie haben sie!“ (Erhart Kästner)⁵⁰

Wollen wir den Quantenphysikern glauben und verstehen, dass alles in unserem Leben Energie und die Masse komprimierte Energie ist, dann können wir verstehen, dass selbst ein alter, nutzloser Schlüssel noch Energie in sich trägt, die wie eine eingravierte Geschichte in diesem Stück Eisen weiterlebt⁵¹. Einstein hatte in seiner Formel $E = mc^2$ herausgefunden, dass Masse und Energie ineinander umgewandelt werden können (vgl. Hertz 2021, S. 23). Entsprechend dieser Massenäquivalenz hat also ein Schlüssel auch eine Masse und ist eine Energiequelle, da er zum Beispiel Sonnenlicht absorbieren und dadurch thermische Energie aufnehmen kann. Die Masse eines Objekts bezieht sich auf die Menge an Materie, die es enthält, und ist eine Maßeinheit. Material bezieht sich im Unterschied zu Masse auf die Art der Substanz, aus der ein Objekt besteht.

Der Begriff *Material*, der in der kulturwissenschaftlichen Forschung unter verschiedenen Synonymen, wie u. a. *Materialitäten (und Immaterialitäten)*, *Materielle Kultur*, *Sachkultur* oder *Material Culture* diskutiert wird, bringt den nach Klärung Suchenden in ein Meer von Diskussions- und Bedeutungszusammenhängen. Festzuhalten sei, dass das Wort *Materie/Material (lateinisch materia, Stoff)* eine philosophische und eine physikalische Bedeutung hat, die materielle und immaterielle Entitäten voneinander trennt. „Masse“ (in der Welt real existierende Dinge, wie der physische Schlüssel) wäre also die materielle Entität und „Energie“ (hier sei besonders die Energie gemeint, die über biochemische Prozesse angetrieben wird, um die geistige Verarbeitung anzuregen) die immaterielle Entität.

Bei dem Schlüssel-Ding handelt es sich um einen Alltagsgegenstand, der nicht mehr in Gebrauch ist und welcher hier als eine Art „Prototyp“ dargestellt wird, da er in unserer Vorstellung ein Urbild, Muster oder eine Grundform von einem physisch alten Schlüssel-Objekt hervorruft, die sich jeder Leser nun vielleicht auch sehr unterschiedlich ausmalen kann. Er gleicht möglicherweise einem Emoji-Zeichen von einem Schlüssel oder aber ruft ein bestimmtes inneres Bild von einem vielleicht rostigen, alten Buntbartschlüssel oder einer Schlosstür des letzten Jahrhunderts hervor, womit wir die weitreichenden Vorstellungsdimensionen dieses ambigen Objekts erkennen, welche im Weiteren auch zur Diskussion

⁵⁰ Zitat aus dem Buch von Johannes Werner: *Vom Geheimnis der alltäglichen Dinge*; Frankfurt a. M. und Mainz 1998, Bucheinband.

⁵¹ Einstein hat in seiner Formel $E = mc^2$ herausgefunden, dass Masse und Energie ineinander umgewandelt werden können (vgl. Hertz 2021, S. 23).

stehen sollen.

Unsere Lebenswelt und unsere Haushalte füllen sich täglich mit einer unerschöpflichen Zahl von materiellen Objekten an, die wir vor lauter „Hülle und Fülle“ oftmals gar nicht mehr im Einzelnen wahrnehmen können. Julia Reuter und Oliver Berli (u. a.) beschreiben, dass diese materiellen Dinge „randvoll mit sozialer und kultureller Bedeutung“ (Reuter & Berli 2016, S. 1) gefüllt sind, das Wissen in sich abgespeichert haben und die „Identitätserfahrungen“ verdichten und „Zugehörigkeiten und Abgrenzungen“ (ebd., S. 2) markieren, wobei Letzteres besonders auf Konsum und die Macht der Dinge⁵² hinzuweisen scheint. Die Erforschung der materiellen Kultur sei im Prinzip, so die beiden Erziehungs- und Kulturoziolog*innen, „die Grundlage aller Gesellschaftstheorie“ und deren Erforschung „Graswurzelarbeit“ (ebd.), um die Lücken in den Grundlagen der Gesellschaft zu erkennen und zu bearbeiten.

„Dinge sind Zeichen der Zeit, sie bewegen uns und bleiben selbst in Bewegung“ (ebd., S. 9).

Neben der Beschäftigung mit der oben kurz diskutierten Erinnerungskultur „boomt“ auch die materielle Kulturforschung. Mit wachsendem Interesse setzen sich die verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen, wie zum Beispiel die Archäologie, Ethnologie, Kunstgeschichte und Kunstpädagogik bis hin zu Fachrichtungen, die bisher, so der Kulturwissenschaftler Gottfried Korff, keine übermäßig große Zuwendung zur „Dingwelt“⁵³ hatten, wie die Soziologie, Psychologie und Philosophie mit den Dingen unserer Lebenswelt auseinander. „Es scheint, als sei auf einmal alle Welt dingbesessen (...)“ (Korff, in: Hartmann et al. 2011, S. 11). Das „Dinginteresse“ beschränkt sich nicht nur auf die wissenschaftlich-theoretische Welt, sondern avanciert zunehmend auch in der populären Sachliteratur⁵⁴ und besonders seit den „ready-mades“ Marcel Duchamps auch im Bereich der zeitgenössischen Kunst, zu „Objekten der Begierde“ (vgl. u. a. Samida 2014, S. 1, Korff, in: Hartmann 2011, S. 11-12). Im Kontext der Kunst stehen Aspekte der Materialitäten in klassischer Auseinandersetzung in Ausdruck und Form einer aktuellen Materialvielfalt aus alltäglichen, digitalen und mehrdeutigen Materialien gegenüber. Der forschende und experimentelle Umgang mit dem Material führe – so die Kunstwissenschaftlerinnen Sabine Autsch und Sara Hornäk, die Materialität und Immaterialität in der zeitgenössischen Kunst untersuchen – „zu verschiedenartigen künstlerischen Formfindungsprozessen“ (2017, S. 7) denen sie in Bezug

⁵² Diskutiert werden der Besitz und Erwerb von Dingen in ihrem Verhältnis zur Sozialstruktur besonders durch Pierre Bourdieu in seinem Werk „Die feinen Unterschiede“ (1987) und in der soziologischen Grundlage natürlich auch von Karl Marx, der mit seinem Freund Friedrich Engels das Konzept des Kommunismus entwickelte und eine klassenlose Gesellschaft entwarf, die auf einem kollektiven Gemeineigentum beruhen sollte.

⁵³ Genauere Begriffserklärung Dingwelt s. 1.3.1.

⁵⁴ Vgl. z. B. den Bestseller von Neil MacGregor: Eine Geschichte der Welt in 100 Objekten, 2011 oder Mac Bryson: Eine kurze Geschichte der alltäglichen Dinge, 2011.

zu künstlerisch-gestalterischen Prozessen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, um der Frage danach, wie „Materialien die Wirkung und Bedeutung eines Kunstwerks generieren“ (ebd.), auf den Grund zu gehen. Eine Herangehensweise, die auch diese Forschung berücksichtigt.

Dinge besitzen also, wie bereits erwähnt, nicht nur einen praktisch-funktionalen Nutzwert, sondern haben als Bedeutungsträger auch einen immateriellen, geistigen Wert. Materielle Dinge sprechen, jedes Ding für sich, eine eigene Sprache. Sie können mit symbolischer Bedeutungskraft geladen sein, die bei seiner Betrachtung und Handhabung sehr unterschiedlich gedeutet werden kann, aber immer eine „Wirkmächtigkeit (...) [und] Kultur generierende Funktion“ (Tietmeyer et al. (Hrsg.), S. 7) besitzt. Dies soll aber später näher unter die Lupe genommen werden. Die Dinge geben jedenfalls „Auskunft über uns selbst, aber auch über andere“ (Samida et al. 2014, S. 1), wie der Ethnologe Hans Peter Hahn in der Einleitung des Buches über Materielle Kultur in den Kultur- und Sozialwissenschaften erklärt. Er spricht ebenfalls von einem „Trend“ (Hahn, ebd., S. 1), dem sich das Forschungsfeld „Materielle Kultur“ besonders auch zunehmend in der deutschsprachigen Wissenschaft widmet.

Der Anthropologe Daniel Miller porträtierte in seiner siebzehnmonatigen Feldstudie fünfzehn Haushalte in einer Straße Londons, in der er das Verhältnis der einzelnen Personen zu den Dingen ihrer Wohnung untersuchte. Er stellte fest, dass das Verhältnis zu den Dingen „keineswegs oberflächlich“ (Miller 2019, S. 9) ist und in Beziehung zum Bewohner der einzelnen Haushalte steht. Die Gegenstände können „zum Sprechen“ gebracht werden und „ein authentisches Statement“ abgeben, welches mit der Persönlichkeit verbunden ist und „ein mal mehr, mal weniger gewolltes Selbstporträt“ (ebd., S. 11) des Besitzers darstellen. Interessanterweise ergibt sich aus dem Beziehungsnetz zwischen Menschen und Dingen ein übergeordnetes Muster, dass er als „Ästhetik“ (ebd, S. 15 und 216) bezeichnet, welche nicht unbedingt künstlerischen Ansprüchen genügen muss, aber im Zusammenhang mit dieser ästhetischen Forschung einen Sinn ergibt, da die Dingkultur im künstlerisch-gesellschaftlichen Kontext eine Art Ordnungssystem widerspiegelt, welches jeder Einzelne ganz individuell in Bezug zu den Dingen aufbaut. Ein alter Schlüssel kann losgelöst von seinem ursprünglichen Zusammenhang eine neue Beziehung zu einem anderen Besitzer, Betrachter oder eben Künstler eingehen und sich in völlig neuen, ambigen Sinnzusammenhängen präsentieren, die wiederum sehr individuell und divers interpretiert und aufgenommen werden können.

Interessant ist hier auch die Beobachtung, die der Kunstpädagoge Ansgar Schnurr in Bezug

auf Bilder und ihre unterschiedliche Wahrnehmung von Kindern diskutiert, da dies auch auf die Dinge des Alltags übertragbar ist. Es geht darum, dass unser Wahrnehmungssystem schnell genauere Zuordnungen sucht und „in die Kategorien fremd und vertraut einordnet“ (Schnurr, in: Lutz-Sterzenbach et al. 2013, S. 13). Am Beispiel einer Befragung von Kindern im Folkwang-Museum zu afrikanischen Masken und einem Bild von Renoir sollten die Kinder angeben, welches von den beiden Kunstwerken ihnen fremd und welches vertraut erscheine, wobei sich herausstellte, dass die Kinder nicht, wie man vermutet hätte, den Renoir als vertraut wählten, sondern sich spontan ohne Ausnahme für die afrikanischen Masken entschieden, was die Verschiebung von „kultureller Fremdheit“ anzeigt und sich, so Schnurr weiter, „ohne klaren nationalen, ethischen oder territorialen Bezug und ohne weitere Voraussagbarkeit entgrenzt“ (ebd., S. 14). Hier sei anzumerken, dass die globalen Entwicklungen und transkulturellen Vermischungen sich auch an den Dingen (in diesem Fall Kunstwerken, können aber auch die Dinge unserer Alltagswelt – also auch den Schlüssel – einschließen) festsetzen und eine Verlagerung von kultureller Fremdheit anzeigen (vgl. auch ebd., S. 14). Es geht also um die Diskussion von kultureller Vielfalt, eine „Verzahnung von Eigenem und Fremden in einer transkulturellen Lebenswelt, in der das „Andere“, so die Kunstpädagogin Inga Eremjan, „als ein Teil der eigenen Kultur oder als Hinweis auf das Fremde in uns selbst“ (2017, S. 35) anerkannt wird und in den Deutungsdialog miteinfließt. Ein alter goldener Schlüssel könnte den Kindern, um auf das Beispiel der afrikanischen Maske zurückzukommen, vertrauter erscheinen, weil der Schlüssel sie möglicherweise an die Märchenwelt und die goldenen Schlösser der Könige erinnert, obwohl er nicht aus ihrer Lebenswelt entstammt, als der Schlüssel zum Gartenhäuschens im eigenen Garten, der möglicherweise, obwohl aus dem eigenen kulturellen und sozialen Umfeld stammend, als „fremd“ interpretiert würde.

Die Diversität und Undeutlichkeit der Interpretationsmöglichkeiten schreit geradezu nach Klärung und Ordnung, stößt aber auf die Grenzen des Möglichen und stellt eine Herausforderung an die Wissenschaften und besonders die Kunstpädagogik dar, die Veränderungen im Denken und der Wahrnehmung durch künstlerische Verarbeitungen im ästhetischen Rahmen anzuregen versucht.

In der kunstpädagogischen Praxis und dem Bereich der ästhetischen Bildung im binationalen Kontext, welche hier im Fokus des Interesses stehen, möchte ich die Dinge, um die es in ästhetisch-praktischen Umsetzungen und Prozessen geht, in verschiedene Kategorien aufteilen, um sie schließlich besser einordnen und „Lebenswelt“⁵⁵ für die an dem Prozess

⁵⁵ Der Begriff Lebenswelt wurde von dem Begründer der phänomenologischen Philosophie Edmund Husserl geprägt, der damit unsere vorgegebene Alltagswelt bezeichnete.

Lernenden erschließen zu können. Die „Ästhetische Welterfahrung“, die im Umgang mit ästhetischen Gegenständen und Materialien aller Art, kurz gesagt, der ästhetischen Erfahrung nach Wolfgang Welsch, entsteht, kann „einen neuen Blick auf die Welt vermitteln“ und meint, dass „ästhetische Erfahrung, kurz gesagt, Welt entdecken, Weltsichten öffnen, Welt erschließen kann“ (Welsch 2016, S. 11), was durch eine „Kategorisierung“ der Dingwelt plausibler gemacht werden könnte.

Dinge, die in ästhetischen Produktionen mit Kindern theoretisch und praktisch verarbeitet werden, können das Thema Materialitäten in der Kunstpädagogischen Praxis beschreiben. Hierzu der Vorschlag, folgende *Dinge* auseinanderzuhalten:

1. ***Abfall- oder Recycling-Dinge*** (wie Deckel, Korken, Flaschen, Pappröhren etc.)
2. ***Schrott-Dinge*** (wie ausrangierte Telefone, Fernseher etc.; hier: Verweis auf Malka Haas⁵⁶)
3. ***Erinnerungs-, Sammler- oder Lieblings-Dinge*** (wie Schlüssel, Fotos, Kuscheltiere etc.)
4. ***Alltags-Dinge*** (wie Tasse, Stift, Tisch und Stuhl, auch Schlüssel und Zahnbürste)
5. ***Natur- und Sammler-Dinge*** (wie Steine, Muscheln und gepresste Blumen)
6. ***„Künstlich“ hergestellte Kunst-Dinge*** (Kunstmaterialien, wie Tempera-Farben, Pastellfarben, Kreiden, Ton etc.)
7. ***Rezeptions-Dinge*** (Kunstwerke, von Zeichnungen bis Installationen, Reproduktionen etc.)
8. ***Digitale Dinge*** (wie Computer, Handy, i-pad, Fernseher, Projektor etc.)
9. ***Informelle Dinge*** (wie Bücher, Duden, Internet etc.) ...

Es stehen also eine ganze Reihe von Dingen zur Auswahl, die eine sinnstiftende Verarbeitung im ästhetischen Kontext mit sich bringen können und zwischen *fremd* und *vertraut*, *alt* und *neu* hin und her agieren. In dieser Auseinandersetzung stehen die *Erinnerungs- und Sammler-Dinge* sowie die *Rezeptions-Dinge* im Kontext des *Alltags-Dings* Schlüssel im Vordergrund.

Im Zuge des sogenannten „material turn“ und der gegenwärtigen großen Aufmerksamkeit für und dem wachsenden Interesse an Dingen ist zu erwarten, dass der „Trend“ im

⁵⁶ Die deutsch-israelische Pädagogin Malka Haas ist bekannt als eine Pionierin im Bereich der ästhetischen Bildung von Kindern. Sie gründete bereits in den 40er Jahren in Sde Eliyahu, einem Kibbuz in Israel, den sogenannten „Junkyard Playground“-Kindergarten, bei dem Kinder mit Dingen aus ihrer Umgebung, Schrottteilen und sonstigem Müll spielen und kreativ umgehen durften. Ich werde im 5. Abschnitt des theoretischen Teils näher auf diesen künstlerischen Ansatz eingehen.

Forschungsfeld Materielle Kultur auch weiterhin anhält.

Abschließend sei hier noch angemerkt, dass eine genaue Untersuchung, oder wie Hahn es bezeichnet, „eine Verfeinerung der Beobachtung von Dingen“ (Hahn, in: Reuter & Berli, S. 19) in der heutigen Zeit dringend erforderlich ist, um die Materielle Kultur über die verschiedenen semiotischen oder bedürfnisorientierten Ansätze zu erklären. Ich möchte mich mit meiner Forschung am Schlüssel-Ding Hahns Forderung nach einer „größere(n) Präzision in der Beschreibung von Nähe und Distanz zur Welt des Materiellen“ (ebd.) anschließen und den alten Schlüssel, welcher zwar nur als „Prototyp“ für ein bedeutungstragendes Erinnerungsstück steht, im Kontext von kultureller Bildung im Kleinkindalter durchleuchten.

Letztendlich soll das Schlüssel-Ding für die ästhetische Rezeption im Vorschulalter „eingezoomt“ werden, worauf ich in den nächsten Abschnitten, angefangen bei kulturellen Lernprozessen (Tomasello 2015), Kindlichen Dingwelten im Kontext des „Material-Culture-Turn“⁵⁷ (vgl. u. a. Schachtner, Fuhs und Wirtze in: Schachtner 2014) bis hin zu der Bildung der Wahrnehmungserfahrungen und der ästhetischen Erfahrungs-Bildung (u. a. Schäfer 2007, S. 126-127, s. auch u. a. Duncker 1999, S. 10 ff.) eingehen werde.

⁵⁷ Der sogenannte „Material-Culture-Turn“ beschäftigt sich im Wesentlichen in wissenschaftlichen Diskursen mit dem Wert und der kulturellen Bedeutung von materiellen Dingen und vermittelt Einblicke in die Geschichte, Gesellschaft und Identität. Der Begriff wurde in den 80er Jahren von dem deutschen Ethnologen und Kulturwissenschaftler Johannes Moser Bräunlein eingeführt. Nach Christina Schachtner zeigen „Turns“ einen „Blickwechsel, der Konsequenzen für Theorie und Methode“ (Schachtner 2014, S. 9) hat, an, der interdisziplinäre Perspektiven und Ansätze in der wissenschaftlichen Forschung hervorbrachte und letztlich zum „Material-Culture-Turn“ führte.

1.3.1 Dinge, Sachen, Objekte, Gegenstände, Werkzeuge oder Artefakte

Die Begriffe Dinge, Sachen, Objekte, Gegenstände, Werkzeuge oder Artefakte werden innerhalb der „Materiellen Kultur“ oder „Sachkultur“ im wissenschaftlichen Sprachverständnis oft synonym gebraucht. Die „Unschärfe dieser Termini“, so Hahn (2014, S.122), ergibt sich einerseits aus der oben erwähnten interdisziplinären Forschungsvielfalt und den unterschiedlichen Ansätzen zur Bearbeitung von materieller Kultur und andererseits resultiert dies auch aus dem wenig reflektierten Umgang im Gebrauch der Begriffe. Zudem sei, so Samida, auch die Art und Weise, sich den Dingen innerhalb der Wissenschaften zu nähern, sehr unterschiedlich, und es dürfte auch der „Erkenntniswert“ nicht außer Acht gelassen werden (vgl. Samida et al., 2008, S. 2).

Im Folgenden sollen die Begriffe Dinge, Sachen, Objekte, Gegenstände, Werkzeuge und Artefakte etwas näher unter die Lupe genommen werden, wobei der Schwerpunkt auf der Benennung *Ding* liegt.

1. **Dinge:** Der Terminus *Ding* ist nach dem Duden auf das mittelhochdeutsche *dinc*, althochdeutsche *thin(g)*, das ursprünglich (Gerichts-)Versammlung, dann Rechtssache, Rechtshandlung, bedeutet, zurückzuführen. Es bezeichnet in erster Linie eine unspezifische Sache oder einen Gegenstand und scheint schwer mit der Wort-Herkunft vereinbar zu sein.

Öffnet man auf Google den Suchbegriff *Ding*, so bietet sich eine unerschöpfliche Anzahl von Bedeutungserklärungen, Anwendungen des Begriffs sowie Redewendungen und Sprichwörtern, die von *aller guten Dinge sind drei* bis zu *nicht mit rechten Dingen* oder *krumme Dinger* reichen und die Vieldeutigkeit und Beliebtheit besonders auch im deutschen Volksmund bezeugen.

Das „Mode-Wort“ *Ding* wird im deutschen Sprachraum oftmals auch als Ersatz für den Namen einer Sache oder Person verwendet, den man vergessen hat und demnach in einer leicht abwertenden Weise benutzt. Sätze wie: *Wie hieß das Ding(sbums) nochmal? Was ist das für ein Ding?* oder *Räum mal das Ding(sda) hier weg! Wie hieß das Ding(ens) nochmal?* veranschaulichen, dass die genaue Bezeichnung des Dings nicht nur Vergessen bedeutet, sondern auch für etwas stehen kann, dessen genaue Bezeichnung uns unwichtig ist bzw. eine Gedächtnislücke des Sprechenden darstellen kann. Trotz der „negativen“ Behaftung dieses Wortes ist das Ding aus unserem Denken unmöglich wegzudenken und scheint auch in der interdisziplinären

wissenschaftlichen Diskussion im Kontext materieller Kultur der am häufigsten gebrauchte Begriff zu sein, der sich hier allerdings vom untergeordneten Alltagsgebrauch abhebt und sich insgesamt als „wertvoll“ darstellt.

Das Wort *Ding* wird im wissenschaftlichen Zusammenhang als übergeordnete Kategorie für vom Menschen geschaffene Dinge, sogenannte „Artefakte“ (z. B. Museumsdinge, s. auch unten) und „Naturfakte“ oder „Ökofakte“ (Korff, in: Samida et al. 2014, S. 2) und auch in dieser Forschungsarbeit, wie bereits unter 1.3 erwähnt wurde, benutzt. Ein *Ding* kann ein Gegenstand oder eine Entität sein, die eine Art Existenz und Identität besitzt und einen materiellen und/oder immateriellen Charakter hat. Es kann sich also sowohl um physische Gegenstände als auch *abstrakte Dinge* handeln, wie beispielsweise Ideen, Gedanken und Gefühle.

In der reichhaltigen philosophischen Diskussion ist die Frage nach der *Natur des Dings* eine zentrale Aufgabe, die sich mit der Untersuchung der Realität und des Seins beschäftigt und zwischen *geistig-ideellen und materiellen Dingen* unterscheidet. „Das Ding an sich“ ist nach Immanuel Kant „das Ganze der Welt (...) sogar Gott selbst (sein)“ und „alle *Dinge*, die erscheinen (und) alles Seiende, das überhaupt ist“ (Heidegger 2012, S. 5) zählen dazu, wobei wir uns scheuen, Gott, Mensch und Tier als *Ding* zu bezeichnen. Es sind eher die leblosen *Dinge* aus der Natur und dem Alltagsgebrauch, die wir als *Dinge* bezeichnen. Das „Kunstwerk als Ding“ (Heidegger 2012, S. 5) bezieht seine Dinghaftigkeit aus dem Stoff. Mit der „Synthesis von Stoff und Form“ seien dann zwei Elemente vereint, die die physische Materie (den Stoff) und die künstlerische Gestaltung (die Form) in einem Kunstwerk vereinen. In dieser Verschmelzung von Stoff und Form liegt die Fähigkeit eines Kunstwerks, die „Wahrheit des Seienden“ (ebd., S. 25), so der Philosoph Heidegger, der dem „Ursprung des Kunstwerks“ in seinem gleichnamigen Buch nachgeht, zu enthüllen. Das Kunstwerk drückt diese tiefe Verbindung zwischen Kunst und dem „ins-Werk-Setzen der Wahrheit“ (ebd., S. 21, 59, 74) aus, die über seinem „dinglichen Unterbau“, also sozusagen seinem Fundament, ruht.

Weitere philosophische Ansätze reichen vom *Essentialismus* (Platon, Aristoteles), also der Zuordnung zu einer Essenz und einer wahren Realität der Dinge, über den *Existentialismus*, zu dem neben Jean-Paul Sartre der eben besprochene Martin Heidegger⁵⁸ zählt und die entgegen der Essentialisten die Betonung auf die Existenz

⁵⁸ Heideggers philosophischer Ansatz wird oft als „Existenzialontologie“ bezeichnet, in der es um die grundlegende

vor der Essenz eines Dings und dessen Freiheit legten, bis hin zu der philosophischen Perspektive des *Idealismus* (u. a. Hegel), nach der die Existenz von Dingen von unserem Bewusstsein, also unserem Geist und unserer Wahrnehmung, abhängt. Diese Ansätze repräsentieren einige der philosophischen Traditionen, an die sich besonders der Vertreter des *Rationalismus* und „Vater“ der modernen Philosophie René Descartes anschließt. Seine zentrale Idee war, die Wissenssysteme anzuzweifeln, um an Wahrheit und Erkenntnis zu gelangen.⁵⁹ Von Wichtigkeit ist, dass er Geist und Materie voneinander trennte, worauf ich unter Punkt 1.3.6 nochmals näher eingehen werde.

Das Wort *Ding* taucht also in unzählig vielen Büchern auf, die sich mit der materiellen Kultur und ihren philosophischen Grundlagen beschäftigen. Es geht beispielsweise um Titel, wie „die Ordnung der Dinge“ (Foucault 2020), „das System der Dinge“ (Baudrillard 2007), den „Trost der Dinge“ (Daniel Miller 2019) oder auch das „Geheimnis der alltäglichen Dinge“ (Johannes Werner 1998), um „Ding und Zeichen“ (Koch & Voss, 2005), die „Sprache der Dinge“ (Tietmeyer et al. 2010), den „Ursprung der Dinge“ (Julius E. Lips 1953) bis hin zu „Kinder(n)und Dinge(n)“ und den „Dingwelten zwischen Kinderzimmer und FabLabs“ (Christina Schachter, 2014), auf die sich diese Forschungsarbeit im Besonderen beziehen soll.

Auf weitere Dingbegriffe und Zuordnungen wird im Verlauf dieser Arbeit an verschiedenen Stellen eingegangen.

2. ***Sachen***: Der Begriff *Sache* wird oft synonym mit dem Begriff *Ding* oder Gegenstand verwendet. Er wird besonders im Gerichtswesen und der Philosophie benutzt und bezeichnete in seiner ursprünglichen, germanischen Bedeutung aus der Rechtssprache eine Streitigkeit mit dem Widersacher.

Etymologisch stammt der Terminus *Sache* vom altdeutschen *sahha* (= Verfolgung, Streit, Krieg, Prozess, Rechtsstreit), woraus sich später das mittelhochdeutsche *sach(e)* für Ding, Sache, Ursache, Fall, Angelegenheit, Streitsache oder Rechtssache entwickelte.

Sachen bezieht sich eher auf physische Gegenstände, die als Besitz oder Eigentum

Bedeutung der menschlichen Existenz und die Frage nach Sinn und Struktur des menschlichen Daseins geht – vgl. in „Sein und Zeit“ (1927). Er beschäftigte sich außerdem intensiv mit der Wechselbeziehung zwischen Dasein und der „Dingwelt“, auf die ich im Folgenden noch eingehen werde.

⁵⁹ Descartes' berühmter Satz „Cognito, ergo sum“ (Ich denke, also bin ich) meint, dass er als denkendes Wesen weiterexistiert, auch wenn alles in Frage gestellt würde.

gelten können, wie beispielsweise Kleidersachen, Wertsachen, Waschsachen oder Kindersachen, können aber auch Dinge bezeichnen, die private und öffentliche Angelegenheiten, Fälle oder Themen beinhalten, wie Ansichtssache, Glaubenssache, Geschmackssache bis hin zu Streitsache und Rechtssache.

3. **Objekte:** Ein *Objekt* (lat. obicere) bezeichnet ebenfalls einen physischen Gegenstand, eine Sache, ein Ding, einen Artikel oder ein Erzeugnis, auf welches das Denken, das Interesse oder das Handeln gerichtet ist. In der Philosophie bezeichnet das *Objekt* ein philosophisches Konzept. In der Rechts- und Wirtschaftswissenschaft wird von *Objekten* gesprochen, in der Grammatik, der Mathematik, der Immobilienbranche als auch der Informatik wird von *Objekten* gesprochen. In der Kunst wird als Bezeichnung für ein Kunstwerk auch von *Objekt* oder *Kunstobjekt* gesprochen.

Objekte können oft komplexer oder abstrakter sein als *Sachen* und sich im Bereich Kunst und Wissenschaft auf eine breite Palette von Dingen, wie beispielsweise Maschinen, naturwissenschaftliche Experimente oder eben Kunstwerke beziehen. In der materiellen Kulturwissenschaft wird auch zwischen profanen und sakralen Objekten unterschieden, um sie in Objektkategorien zu klassifizieren und wie in der Archäologie beschreiben und einzuordnen zu können.

Von „Objektbiographie“ spricht beispielsweise Stefanie Samida im Kontext *archäologischer* und *ethnographischer Objekte*, die eine „Dingkarriere“ durchlaufen, wobei sich das Objekt einer Analyse (vgl. Samida, in Tietmeyer et al. (Hrsg.), S. 89) unterzieht, welche biographische Details des Dings und seiner „Bedeutungsmetamorphose“ (ebd.) seit seiner Herstellung darstellen soll. Die Bezeichnung „Objektbiographie“ scheint mir auch besonders für die kunstwissenschaftliche Forschung an Kunstwerken von der Entstehung bis zur Ausstellung und schließlich der Verwahrung oder Archivierung von Bedeutung.

4. **Gegenstände:** Mit dem Begriff *Gegenstand* verhält es sich ähnlich wie mit dem Begriff *Sache*. Er bezieht sich sowohl auf physische Objekte, die als Gegenstände betrachtet werden können, wie beispielsweise Bücher, Schuhe oder Tassen, kann aber auch abstrakte Sachverhalte bezeichnen, die dasjenige beschreiben, um das es in einem Gespräch oder einer Untersuchung geht. Er kann als konkreter *Gegenstand* die Wahrnehmung anregen und im Bereich der Vorstellung Denkprozesse anregen.

Der Begriff *Gegenstand* wird besonders als Fachbegriff in den Rechtswissenschaften, der Erkenntnistheorie und der Bildenden Kunst benutzt.

Die etymologische Herkunft dieses Wortes entwickelte sich wahrscheinlich aus dem Verb „gegenstehen“, welches die Brüder Grimm im Deutschen Wörterbuch festhielten.⁶⁰ Seit dem 19. Jahrhundert wurde das Adjektiv *gegenständlich* aber gebraucht, um zwischen Konkretem und Abstraktem zu unterscheiden.

Besondere Erwähnung soll hier dem Begriff *ästhetische Gegenstände* zukommen, da er Objekte beschreibt, die aufgrund ihrer ästhetischen Qualitäten geschätzt werden. Dies können im traditionellen Sinn neben Kunstwerken auch ästhetisch ansprechende Alltagsdinge, von Schmuckstücken bis Bauwerken, auch der Schlüssel sein, der unsere Sinne für die Vielfalt künstlerischer Ausdrucksformen anregen kann.

Gertrud Koch und Christiane Voss unterscheiden in ihrem Buch „Zwischen Ding und Zeichen“ (2005) zwischen ästhetischen und nicht-ästhetische Dingen oder Gegenständen, die zwischen „einer materiellen und einer semiotischen Dimension, zwischen Ding und Zeichen (...) hin- und her changieren“ (ebd., S. 9). Das nicht-ästhetische Artefakt, wie der aus dem Kunst- und Schmiedehandwerk kommende Schlüssel, kann also auch eine materialisierte Doppelstruktur aufweisen und kann, so Voss und Koch, „in Form von Kommunikation“ (ebd., S. 10) – also der Wechselwirkung zwischen Produzenten und Rezipienten – eine Verstehens-Bemühung eingehen, um den Gehalt und Sinn des Gegenstands zu erschließen. Dem soll sich aber das 4. Kapitel dieser Arbeit intensiver widmen.

5. **Werkzeuge:** Ein *Werkzeug* ist ebenfalls ein physischer Gegenstand oder ein Objekt, das speziell zum Zweck der Arbeit oder des Handelns geschaffen wurde. Das Wort *Werkzeug* wird seit den 12. Jahrhundert als Bezeichnung für zahnärztliche Instrumente (lat. Instrumentarium) und weiterhin für Handwerkzeuge, Rüstzeug, Spielzeug, Maschinen, Apparate, Messgeräte bis hin zu Computern und Robotern benutzt. Der Begriff *Zeug* wurde laut Hahn (in: Samida et al., S. 2) von Martin Heidegger eingeführt, der zwischen Ding, Werk und Zeug unterschied, für diese Forschung aber von geringem Interesse ist.

Die Geschichte der *Werkzeuge* und *Dinge* beginnt mit dem Homo Sapiens, der, so Pomian, schon „von Anfang an Produzent von Dingen, von Werkzeugen, aber auch von Wohnstätten (war), von denen die ältesten in Olduwai (Tansania) (...) und Melka

⁶⁰ Die Gebrüder Grimm führten das Wort *Gegenstand* auf den Schriftsteller Johann Heyl zurück, der diesen Begriff im Jahre 1579 in seinem Buch *Binenkorb* Des Heyl erstmals verwendete.

Konture (Äthiopien)“ (Pomian 2013, S. 47) entdeckt wurden. Von dem Zeitpunkt, da es Werkzeuge gibt, so Pomian weiter, „tauchen sie in großer Zahl auf; sie lassen sich in eine bestimmte Anzahl von Typen einteilen, die jeweils in einer großen Anzahl von Exemplaren reproduziert werden können“ (ebd.). Diese frühe Produktionsweise und Vervielfältigung von Exemplaren hat sich heute durch die neuen industriellen Produktionsweisen und technischen Innovationen zu global immer größer werdenden Massenproduktionen und einer Konsumkultur entwickelt. Materielle Güter überfluten unsere Lebenswelt, die den höheren Lebensstandard des Menschen bestimmen. Wir konsumieren immer mehr und häufen immer mehr Alltagsdinge um uns an, die wir nicht wirklich brauchen und die uns im Endeffekt nicht glücklicher, sondern eher ängstlicher und trauriger machen. Es liegt wie ein Fluch um uns in den Konsumdingen und *Alltagswerkzeugen*.

Der Geschichtswissenschaftler William Leach⁶¹ beschreibt das Streben des Menschen nach mehr und mehr, seine Habgier also, mit dem „Bild des Menschen als eine unersättliche, begehrlische Maschine oder als Tier, welches von einer Unendlichkeit von Begierden beherrscht wird“⁶². Die Wurzeln der Habgier und des unbefriedigten Strebens nach Neuem scheint in unserem Wesen und unserem Bedürfnis verwurzelt zu sein, kann hier aber nicht weiter erforscht werden. Anzumerken ist allerdings, dass eine wache Aufmerksamkeit im Umgang mit den Dingen und *Werkzeugen*, die ja auch ein Spiegel materieller Kultur darstellen und uns über Gesellschaftssysteme und deren „ökonomische und politische Subsysteme“ informieren, auch in die Bildung der Kinder einfließen muss, um ein reflektiertes, kritisches Handeln mit den Materialitäten und Ressourcen dieser Erde innerhalb der Gesellschaften zu bewirken.

6. **Artefakte:** Ein *Artefakt* (von lat. ars = Kunst, Handwerk; facere = machen), welches ich bereits unter dem Unterbegriff *Dinge* erwähnt habe, bezeichnet ein von Menschen geschaffenes, physisches Objekt oder eine Ausdrucksform, die eine historische, künstlerische, kulturelle, symbolische oder wissenschaftliche Bedeutung haben kann. *Artefakte* haben also auch einen hybriden Charakter, welcher zum einen der physisch-materiellen und zum anderen der geistig-immateriellen Welt angehören. Die Geschichte der Artefakte beginnt, wie oben bereits gesagt, nach Meinung der

⁶¹ Vgl. William Leach: *Land of Desire, Merchants, Power, and the Rise of a New American Culture*, 1993. S.385

⁶² Leach in: Laura Cloer & Dan Cloer: *Massenproduktion und Konsumkultur, Vision, Gesellschaft und Kultur*, Herbst 2013, in: <http://www.vision.org>.

Paläontologen etwa vor drei Millionen Jahren⁶³ mit den ersten Produktionen des Menschen und wird deshalb besonders häufig in der Archäologie gebraucht, um von Menschen hergestellte Gegenstände zu benennen, zu beschreiben und in Objektkategorien anzulegen; in der Anthropologie und Ethnologie werden *Artefakte* im kulturellen Kontext diskutiert, und in den Kunstwissenschaften bezieht sich der Begriff *Artefakt* auf handwerkliche und besonders künstlerische Dinge und Lebensäußerungen, die Ausdrucksformen innerhalb von Gesellschaften und Kulturen darstellen. Auch in der Informatik wird der Begriff *Artefakt* genutzt, zur Bezeichnung von Softwareentwicklungsprozessen; außerdem taucht der Begriff in der Sozialforschung (verfälschte Messergebnisse), der Technik (unechtes Ergebnis), der Computergrafik (als unerwünschte Anzeige auf digitalen Bildern) und der Diagnostik (als ein scheinbarer Kausalzusammenhang) u. a. auf. Als Beispiele für in dieser Forschung relevanten *Artefakte* sind hier in der Hauptsache Kunstwerke und Denkmäler, archäologische Fundstücke oder auch kulturelle Artefakte, wie der Schlüssel, zu nennen.

Im Kontext der kunstpädagogischen Auseinandersetzung mit den Dingen kann der Schlüssel sowohl als Ding als auch als Werkzeug, im musealen Bereich als Artefakt und Objekt bezeichnet werden. Als Sache wird er weniger benannt. Er gehört allerdings zum „Sachgut“, welches materielle Gebrauchs- und Verbrauchsgüter beschreibt.

Zu erwähnen sei hier am Ende noch der Begriff „Stück“, welches einen abgetrennten Teil eines Ganzen bezeichnet und im Falle des Schlüssels das Einzelstück meint, das ohne Schloss nur ein Teil des Ganzen ist. Zudem wird auch von Erinnerungs- und Ausstellungsstücken gesprochen, die für diese Arbeit eine besondere Relevanz haben.

Die verschiedenartige Benutzung der Begriffe für Sachgüter und Materialien und der etwas unklare und unreflektierte Umgang damit kann hier nicht korrigiert werden und ist nur das Ergebnis der verschiedenen Forschungsinteressen der einzelnen Disziplinen.⁶⁴

1.3.2 Lieblingsdinge und persönliche Objekte

Die Wahrnehmung von Dingen ist immer subjektiv und durch Motivation bestimmt, so Hahn (2014, S. 33). Der Psychologe Tilmann Habermas bezeichnet die subjektiv wichtigsten

⁶³ Paläontologen schreiben den ältesten oberirdisch gefundenen Werkzeugen dieses Datum zu, da der Homo Sapiens von Anfang an Werkzeuge produzierte und Wohnstätten baute (vgl. Pomian 2013, S. 47).

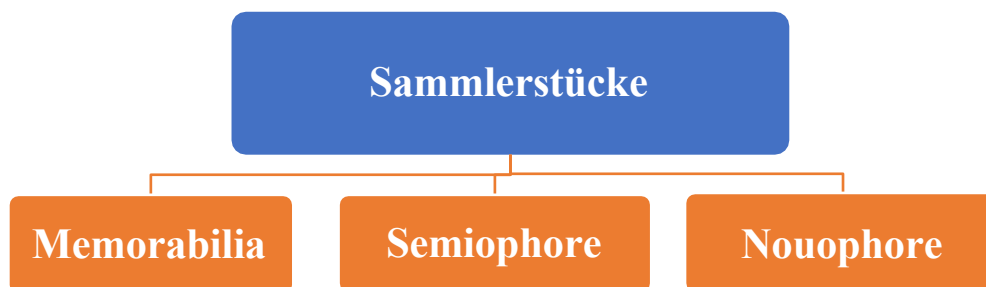
⁶⁴ Vgl. auch Samida et al. 2014, S. 2.

Dinge, zu denen auch die im Folgenden diskutierten Erinnerungsstücke (Memorabilia) zählen, als „Identitätssymbole“ (Habermas 1999, S. 245), die eine ganz individuelle Bedeutung haben und von außenstehenden Personen sehr unterschiedlich bewertet werden können.

Die bewusste Wahrnehmung von Dingen fängt meist schon mit dem Übergangsobjekt⁶⁵ „Teddybär“, „Schnuller“, „Flasche“ oder „Kuscheltier“ im Babyalter an, welches besonders in der westlich geprägten Schlafkultur von Bedeutung ist. Diese Übergangsobjekte entwickeln sich häufig zu den ersten Lieblingsobjekten, die als „Ersatz“ oder „Helfer“ zwischen „Elternkörper und dinglich(em)Objekt“ (vgl. Bollig et al., S. 118) agieren und zu den ersten körperlichen und geistigen Lernprozessen des Kleinkinds führen.

Als „Prototyp“ des Lieblingsdings ist also der „Teddybär“, der, so Habermas, besonders in der Psychologie und Lebensgeschichte eine wichtige Stellung hat, zu nennen (1999, S. 9-10). Er fungiert als persönliches, gut behütetes Objekt, welches von seinem Besitzer, hier schon dem Kleinkind, besonders geliebt wird und als etwas besonders Wertvolles behandelt wird. Aus diesem Grund haften, so Habermas weiter, dem Lieblingsding „der Ruf des Infantilen“ (ebd.) an, der bis in das Erwachsenenalter anhält, da Erwachsene auch an bestimmten Dingen, wie einem besonderen Geschenk eines Freundes oder der Eltern, einem Souvenir aus dem Urlaub, Erinnerungsfotos oder eben auch einem alten Schlüssel, der vielleicht an das Haus der Großeltern erinnert oder auch an die letzte Wohnung, hängen. Auf diese Memorabilia, die uns durch unser Leben begleiten, werde ich fortfolgend eingehen.

1.3.3 Memorabilia versus Lieblingsstücke – Semiophore und Nouophore



⁶⁵ Ein von Winnicott geprägter Begriff, vgl. Habermas 1999, S. 10.

Memorabilia (lat. memorabilis = denkwürdig) sind Gegenstände, die von Menschen privat gesammelt und verwahrt werden, da sie einen „sentimentalen Wert“ haben. Es handelt sich um Erinnerungsstücke, die einen Menschen an etwas Bedeutsames erinnern und Lebensereignisse ins Gedächtnis rufen. Im Gegensatz zu *Lieblingsdingen*, die schon im Vorfeld besprochen wurden und, so der Psychologe Habermas, den „Ruf vom Infantilen“ (1996, S. 9-10) haben und die emotionalen Bindungen und persönlichen Präferenzen im Menschen wachrufen können, haben *Memorabilia* einen eher kulturellen und historischen Kontext. Die *Memorabilia* sind Erinnerungsstücke, historische Artefakte oder Sammlerstücke, die einen Bezug zu Personen, bestimmten Ereignissen oder Orten aufweisen. Sie entstammen immer der persönlichen Vergangenheit, während Lieblingsdinge auch in der Alltagswelt existieren, nur für eine Zeitspanne einen besonderen Lebensbezug herstellen und nur, wenn sie als Erinnerungsstück verwahrt werden, zu *Memorabilia* werden können. Ein funktionsfähiges Küchengerät könnte also nach Nutzungsende entweder als nutzloses, veraltetes oder kaputtes Gerät im Abfall landen oder aber wegen einer Erinnerung an eine Person, die zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort lebte und die möglicherweise mit diesem Gerät besondere Marmeladen hergestellt hat, aufgehoben werden. Dann würde das „geliebte“ Küchengerät mit persönlichem Bezug möglicherweise auch zu den *Memorabilia* gezählt werden können. *Memorabilia* haben immer eine mentale Funktion, die nostalgische Emotionen, also eine sentimentale Sehnsucht nach der Vergangenheit wachrufen, was Lieblingsdinge, wie so ein Küchengerät nach seiner Abnutzung normalerweise nicht mehr auslösen können. Hier muss also vermerkt werden, dass unter die Kategorie Lieblingsstück einzelne geliebte Objekte, wie beispielsweise ein besonders nützliches Küchengerät oder ein Teddybär zählen, zu denen sich eine emotionale Verbindung aufgebaut hat, die aber zumeist nicht unter den Begriff *Memorabilia* fallen, da die Erinnerung an diese bestimmten Objekte von der individuellen Erfahrung und der Erinnerung einer Person abhängig ist, welche von der Vergangenheit bis in die Gegenwart getragen werden muss, um als solches weiter zu existieren. Man kann sagen, dass Lieblingsstücke „verpersönlichte Objekte“ sind, die durch die Nutzung des Besitzers besondere Bedeutung im Alltagsleben und der Gegenwart haben, während *Memorabilia* eine tiefere, sentimentale Verbindung zur Vergangenheit des Objekts herstellen und eine Erinnerung an eine bestimmte Zeit, einen Ort oder eine Person, wenn auch nur für kurze Zeit, hervorrufen. Beiden kann eine kulturelle, individuelle und symbolische Bedeutung oder gar „magische Kraft“ zukommen. Die Wahrnehmung und Klassifizierung eines Objekts als *Memorabilia* oder Lieblingsding ist also zeitgebunden, sehr subjektiv und hängt von der individuellen Erfahrung und Erinnerung der einzelnen Person mit dem Ding und seiner persönlichen Bedeutung ab.

Den *Memorabilia*-Erinnerungsstücken werden besonders nostalgische Emotionen aus der Vergangenheit beigemessen. Das Wort Nostalgie wird aus den zwei griechischen Wörtern „Nostos“ (= Heimkehr) und „Algos“ (= Leiden) gebildet, was die empathische Empfindung solcher Gegenstände betont. *Memorabilia* sind als wichtiger Aspekt der Erinnerungskultur meist kleine private Besitztümer, die in einer Kiste oder einer Schublade bewahrt werden oder in der privaten Wohnung als individuelles Sammlerstück auf Regalen ausgestellt werden können. Sie tragen unsere persönlichen Erinnerungen und Emotionen. *Memorabilia* können beispielsweise Fotoalben, Tagebücher, Briefe, die ersten Zähne, Schmuckstücke, Souvenirs von der letzten Urlaubsreise oder eben auch der alte Schlüssel von der letzten Wohnung sein, der uns als Erinnerung und Überbleibsel vergangener Lebenszeiten an einen bestimmten Ort zurückerinnern kann. Dieses Erinnerungsstück mag spontan wiederentdeckt und aus der Kiste in die Gegenwart geholt werden, um dann wiederum in Vergessenheit zu geraten. Diese besonderen Gegenstände können uns an Erzählungen und Erlebnisse erinnern, die wir dann mit unseren Kindern und Kindeskindern teilen, wodurch diese Handlung, wie bereits erwähnt, zu einer >kulturellen Weitergabe< (Tomasello 1999,) wird, die, so Aleida Assmann, die „Weiterentwicklung der Kultur fördert“ (Interview Assmann, Zeitschrift Forschung & Lehre, Ausg. 7/2021, 05.07.2021, S. 8). Da der Mensch sein Selbstbild über seine Besitztümer definiert und das alte Objekt, wie auch Baudrillard besonders passend beschreibt, als ein „Familienobjekt“ (Baudrillard 2007, S. 97) darstellt, kann das persönliche Erinnerungsstück also ein Ausdruck der kulturellen Zugehörigkeit sein und gleichzeitig die Identität des Besitzers hervorheben. Die pittoreske Vielfalt der Erinnerungsstücke stelle durch die „Gegenwart in der Vergangenheit“ eine Anspielung auf eine gestrige Welt und besonders die „Kindheit und ihre Spielzeuge“ (ebd., S. 98) dar, die den Menschen auf symbolische Weise, so Baudrillard weiter, zum „Mythos vom Ursprung“ (ebd., S. 98) zurückbringe. Diese besondere Verbindung zu unserer eigenen und kulturellen Vergangenheit scheint zu begründen, warum wir uns von *Memorabilia* schwer trennen können und sie nicht einfach wegwerfen können. Wir könnten unsere Erinnerungen und ein Stück der eigenen Identität verlieren. Wir sammeln persönliche Erinnerungsstücke außerdem an, um “consciousness of the self” zu erwerben und unseren Wunsch “for an instigation to secrecy”, so der Kulturwissenschaftler Manuel Charpy über persönliche *Memorabilia* (in: Gerritson and Riello, 2015, S. 208), zu erlangen. Persönliche Dinge, wie ein Tagebuch, ein Fotoalbum und auch der Schlüssel können zu einer neuen Wahrnehmung des Selbst werden und soziale Bindungen innerhalb einer gesellschaftlichen Gruppe verstärken, wobei wir wieder bei Baudrillard wären, der das persönliche Objekt mit der „Quelle des Wertes“ (Baudrillard 2007, S. 99), seiner Abstammung und schöpferischen Kraft, in Verbindung

bringt.

Alte ästhetische Gegenstände wie die „Flüchtlingsschlüssel“ der Großeltern stehen Schlüsseln, die noch funktionsfähig an unserem gegenwärtigen Schlüsselbund hängen, gegenüber. Wenn diese alten Erinnerungsstücke den Weg in eine Museums-Sammlung finden oder in die Hände eines Kunstschaftenden geraten, der/die diese dann in seinem/ihrer Kunstwerk verarbeitet, dann werden sie zu sogenannten *Semiophoren*.

Ein *Semiophor* (altgr. Semion = Zeichen, Signal und poros = tragend) ist ein von dem französisch-polnischen Philosophen und Historiker Krzysztof Pomian eingeführter Begriff aus der Museumskunde. *Semiophore* sind Objekte oder Alltagsgegenstände, die ihre funktionale Nützlichkeit verloren haben und durch einen Sammler oder Künstler in eine öffentliche Sammlung geraten und dort als „Zeichenträger“, also im Museumskontext weiterbestehen. Der Historiker und Anthropologe Jacques Le Goff verwendete den Begriff schon in den 1970er Jahren, vor Pomian, um auf Objekte zu verweisen, die eine symbolische Bedeutung besitzen.⁶⁶ Pomian popularisierte diesen Begriff dann erstmals 1986 in *Le Genre humain*⁶⁷, und später entwickelte er ihn, besonders in seinem Buch „Der Ursprung des Museums“ (1987, 2013) weiter, welches in deutscher Ausgabe bereits in vierter Auflage erschienen ist.⁶⁸

Ein *Semiophor* ist also ein physisches Objekt, das eine Bedeutung oder Botschaft übermittelt. Pomian beschreibt *Semiophore* als „zweigesichtige Gegenstände“, die aus Träger und Zeichen bestehen und eine materielle und semiotische Seite besitzen (Pomian 2013, S. 95). Die physische Materialität dieser Objekte steht gegenüber der Bedeutungstiefe, die durch die „Affinität zwischen ihnen und den inneren Zuständen der Individuen“ (ebd., S. 95) hergestellt wird. *Semiophore* wandeln alle sinnlichen Merkmale in Zeichen um und stellen eine Beziehung, wie Pomian passend beschreibt, zwischen „Betrachter und Unsichtbarem“ (ebd.) her, oder wie der Volkskundler und Kulturwissenschaftler Gottfried Korff anmerkt, agieren sie als Vermittler des „Unsichtbaren mit dem Sichtbaren“ (Korff 1997, S. 146), wobei der materielle Aspekt – und dies gilt für alle *Semiophoren* – dem Bedeutungsaspekt untergeordnet bleibt. *Semiophore* können also eine Brücke zwischen dem, was nicht wahrnehmbar ist, und dem, was durch Symbole und Zeichen sichtbar gemacht werden kann,

⁶⁶ Le Goff erforschte in seinen Werken „Pour un autre Moyen Age“ (1977) oder seinem späteren Werk „La Civilisation de l'Occident médiéval“ (1983) die Bedeutung von Objekten und Artefakten in der Kultur und Gesellschaft des Mittelalters, wobei er erstmals den „Semiophore“ verwendete.

⁶⁷ Die Geschichte der *Semiophoren* erschien als Anmerkung zu den Vasen der Medici-Sammlung unter dem Titel „Pour une histoire de sémiophores. A Propos de Vases des Medicis“, Nr. 14, Paris 1986 und 1987 in seinem Buch: *Collectionneurs, amateurs et curieux. Paris, Venise: XVIe -XVIIIe siècle*, Paris, Éditions Gallimard, 1987.

⁶⁸ Das Buch erschien 1988/1993/1998 und 2013. Die letzte Ausgabe wurde als Quelle für diese Dissertation verwendet.

schlagen. Außerdem ermöglichen sie eine Kommunikation zwischen alter und neuer Welt und stehen zwar „räumlich nah“ und doch „zeitlich fern“ (Thiemeyer 2011, S. 4) da.

Alte Schlüssel gehören zu den Gegenständen, die aus der vergangenen, „zeitlich fernen Zeit“ in die Gegenwart, also einen „räumlich nahen“ Zustand geholt werden können. Sie werden oftmals als Sammlungs- und Museumsstücke in Vitrinen ausgestellt. Durch die Art der Präsentation und besondere Pflege erhalten sie einen „wertvolleren“ Charakter. Sie werden, wie es in Museen üblich ist, vor Lichteinwirkung, Feuchtigkeit und Luftverschmutzung geschützt. Zudem wird ihr besonderer kultureller Wert über Überwachungssysteme kontrolliert.

Insgesamt kann man sagen, dass solche ihrer ursprünglichen Funktion entfremdeten Sammlerstücke, Einzelstücke oder *Semiophore*, wie der Schlüssel, im Museum aufgewertet und zu Zeichenträgern werden, deren physische Erscheinung, nicht nur „allein für das Auge“ (ebd., S. 14) existierend, ausgestellt wird.

Der Semiophorenbegriff wurde in seiner Fortentwicklung und seinem Wirkungskreis, nach Pomian, zwischen den verschiedenen Disziplinen von Forschern weiterinterpretiert und erweitert. Korff merkt an, dass die neue Bedeutung, die einem Gegenstand im Museum zugeschrieben wird, nicht inhärent ist. Dinge sind in ihrer Ambiguität kontextabhängig und können nicht von jedem Betrachter gleich verstanden und interpretiert werden. Die Stellung des Rezipienten, so der Geschichtswissenschaftler Philipp Heil, würde in der Semiophorendefinition vernachlässigt, obwohl er für die Findung der Bedeutung und des Sinns eines Gegenstands unerlässlich ist⁶⁹. Dieser Ansatz scheint mir für diese Forschungsarbeit einen wichtigen Aspekt zu liefern, da der Rezipient (und hier sind es besonders die Vorschulkinder) eine wichtige Rolle bei der Findung der Bedeutung und des Sinns spielt und eben nicht nur ein visueller Sinn, also das Auge, angesprochen wird, sondern auch alle anderen Sinne sowie emotionale, kognitive und soziale Kompetenzen des Betrachters wachgerufen werden können.

Der Museologe Friedrich Waidacher schließlich führt den Begriff „**Nouophoren**“⁷⁰ ein, um Musealien zu definieren. *Nouophoren* sind ähnlich den Semiophoren, „Träger von Geistigem, von Gedachtem, von Bedeutungen“ (Waidacher 2005, S. 143). Ihr Sinngehalt

⁶⁹ Philipp Heil: Zeichenträger oder Bedeutungsträger. In: Academia:
https://www.academia.edu/37735558/Zeichentr%C3%A4ger_oder_Bedeutungsempf%C3%A4nger_Semiophoren_und_ihre_Rezipienten_Von_Semiophoren_zu_Nouodechomen.

⁷⁰ Waidacher führt den Begriff der Nouophoren ein, von griech. nous (= Sinn/Bedeutung/Geist) und pherein (= tragen), um die Museumsstücke zu definieren.

liegt ebenso nicht in der äußeren Erscheinung von Museumsstücken, sondern „in ihrem individuellen Sein (...), ihrer einmaligen Biografie“ (ebd.) begründet. *Nouophore* stellen eine Weiterentwicklung des Konzepts der *Semiophoren* dar. *Nouophoren* repräsentieren im Gegensatz zu *Semiophoren* nicht nur Bedeutungen und Informationen, sondern versuchen in ihrer ausgeprägt symbolischen Form und Präsentation, Innovationen in der Kultur zu vermitteln und den Besucher in ein „hochkomplexes Ereignis“ (ebd.) einzubinden, das darauf abzielt, bei den Rezipienten eine Resonanz und schöpferische Umsetzung auszulösen und „in eigene, fortzeugende Erfahrung zu transformieren“ (ebd.). *Nouophore* sind somit dynamischer an den Zeitgeist und die Veränderungen der Kultur angepasst und gehen über das Verständnis von Kultur als Bewahrung von Traditionen hinaus.

Semiophore, *Nouophore* und *Memorabilia* unterscheiden sich insgesamt durch ihre Funktion und ihre Bedeutung. *Semiophore* übermitteln als physische Objekte eine Bedeutung oder Botschaft. Sie dienen als kulturelle Zeichenträger, während *Memorabilia* physische Objekte sind, die sentimental, persönlichen oder historischen Wert haben und eine Erinnerung an die Vergangenheit darstellen. *Nouophore* sind ebenfalls Bedeutungsträger, ihre Betonung bewegt sich allerdings aus der Vergangenheit heraus. Die Objekte repräsentieren eine von Innovationen geprägte Kultur, die ständigen Veränderungen und Entwicklungen ausgesetzt ist, die hybride kulturelle Vielfalt, Interaktion und Austausch integriert.

Ein alter Schlüssel kann also sowohl ein in einem *Semiophor* verarbeitetes kulturelles Zeichen sein, als *Memorabilia* einen eher persönlichen Wert ausdrücken oder als *Nouophore* und Träger von Innovationen, einen neuen Blick auf Veränderungen in Gesellschaft und Kultur aufzeigen.

1.3.4 Sammlungs- und Museumsstücke – Ästhetische Gegenstände

Die Institution Museum sammelt, bewahrt und erforscht Objekte, die als Bedeutungsträger und Zeugnisse der Vergangenheit einer breiten Öffentlichkeit präsentiert werden. Das Museum versteht sich als eine Kultureinrichtung, die sich, so der Museologe und Kulturwissenschaftler Friedrich Waidacher, mit „dem Bewahren und Vermitteln von Erinnerung“ (Waidacher 2005, S. 15) befasst und „kein Gebiet der Natur und des menschlichen Schaffens“ (ebd.) ausschließt. Die Sammlungsobjekte stehen wie „verstummte Erzähler vergangener Zeiten“ in den zumeist geschützten Räumen eines Museums, können aber auch an anderen zeitgenössischen Ausstellungsstätten, wie Kunstzentren, Kunsthallen oder gar an ungewöhnlichen Orten wie beispielsweise Lagerhallen, Einkaufszentren,

Bahnhöfen oder auch in der Natur ausgestellt und gezeigt werden.

Die Ausstellungsstücke vermitteln kulturelle Werte und stehen, und dies gilt besonders für die Museen und Galerien, zum Zweck des Studiums, der Bildung und des freudigen, entdeckenden Erlebens in den Diensten der Gesellschaft.⁷¹

Ausstellungsdinge oder „Museumsdinge“, so Thiemeyer, haben eine „rationale und emotionale Seite: Sie speichern Wissen und berühren die Sinne“ (in: Museen für Geschichte 2011, S. 1⁷²). Die Dualität des Dings zwischen „Sinnstifter und Reizobjekt“ (Korff, in: ebd., S. 4) führe, so der Historiker und Sozialwissenschaftler Thomas Thiemeyer zu einer „ersten Konfliktlinie“, da die Dinge im Museum nicht nur Informationsträger und materielle Belege eines vergangenen Zustands darstellen, sondern eine „spezifische Anmutsqualität“, eine emotionale Wirkung auf den Rezipienten besitzen, die seit der Dichotomie zwischen *res cogitans* und *res extensa*, Descartes' Trennung der Welt in Geistiges und Materielles – besteht (ebd., S. 4). Es geht darum – um es mit den Worten Baudrillards zu sagen – aus der „Quelle des Wertes“ (Baudrillard 2007, S. 99) Sinn zu schöpfen. Der symbolische Gehalt soll aus den Kreationen des/der Künstler*in geschöpft werden, damit der/die Rezipient*in seine/ihre individuelle Erfahrung für sich selbst erschließen kann.

Wichtig scheint mir, im Zusammenhang dieser Arbeit festzuhalten, dass es in der ästhetischen Wahrnehmung von Objekten, Semiophoren oder besser Nouophoren im Museum um eine sinnliche Wechselwirkung zwischen Objekt, Kontext und Rezipient geht, in dem Einzelstücke wie auch der alte Schlüssel in ihrer Gesamt-Erscheinung innerhalb eines Kunstwerks als überraschend neu erkannt werden können und ihre besondere Ausstrahlung oder besondere „Anmutsqualität“ – um die Worte von Thiemeyer nochmals aufzugreifen – ein Sich-Selbst-Entdecken am Objekt auslösen können und im bildungsästhetischen Zusammenhang auch sollten. Ein Schlüssel ist als „ästhetischer Gegenstand“ zu betrachten, der also eine sinnliche Wirkung auf seine Rezipienten auslösen kann, persönliche Erinnerungs-Kontexte aufbauen und in seiner Erscheinungsform neue Denkansätze anregen und zudem Einfaches und „Banales“ aus der Alltagswelt in den Vordergrund rücken kann.

Die Dinge, die der Sammler (oft der Museumsdirektor selbst), der für die verschiedensten Arten von Museen (von Armee,- über Völkerkunde- bis zum modernem Kunstmuseum) und

⁷¹ Vgl. auch ICOM (ed.): Dictionarium Museologicum, Budapest 1986 und Waidacher 2005, S. 17.

⁷² Der Artikel: „Die Sprache der Dinge. Museumsobjekte zwischen Zeichen und Erscheinung“ erschien online in: Museen der Geschichte (Hrsg.): Online-Publikation der Konferenz „Geschichtsbilder im Museum“ im Deutschen Museum Berlin 2011, URL: http://www.museenfuergeschichte.de/downloads/news/Thomas_Thiemeyer-Die_Sprache_der_Dinge.pdf.

Privatsammlungen Objekte erwirbt oder stiftet, scheinen, so Pomian, aus einer „fremden Welt gestrandet (zu sein,) aus der alle Nützlichkeit auf immer verbannt“ ist. Sie reichen von „Brillen und Operngläser(n) früherer Zeiten“ bis hin zu banalen und eigenartigen Gegenständen, wie den „kleinen Einwickelpapiere(n) von Orangen, Zitronen und Pampelmusen“ (Pomian 2013, S. 13-14). Alltagsgegenstände, die – wie auch Schlüssel – in früheren Zeiten einen funktionalen Verwendungszweck hatten, werden so zu Museumsstücken, die, auch wenn sie rostig, alt und gewöhnlich sind, im Museumsumfeld eine elegante, aufgewertete „Schönheit“ erlangen können. Ausgewählte Schlüssel können so entweder als Zeitzeugnisse in musealen Vitrinen oder auch als Teil einer zeitgenössischen Skulptur oder Installation dem Publikum präsentiert werden. Sie können zum einen den Anschein suggerieren, dass sie Kunst-Gegenstände mit „wertvollem Charakter“ (ebd.) sind, deren optische Wirkung den/die Sammler*in, Konservator*in und Rezipient*in zu einer Art „Wächter*in der Schatzkammer(n)“⁷³ (ebd., S.15) werden lässt, der/die sich mit dessen kultureller Geschichte auseinandersetzt. Zum anderen können die künstlerisch verarbeiteten und ausgestellten Schlüssel aber auch den/die Rezipient*in anregen, zu einem/r, wie bereits gesagt, „selbst-entdeckenden“ Beobachter*in zu werden, der/die eher individuelle und divergente Bezüge zum Ausstellungsobjekt aufbaut, und dessen Wirkung kann neben seinen/ihren visuellen Wahrnehmungen möglicherweise auch seine /ihre taktilen, auditiven oder vielleicht sogar olfaktorischen oder gustatorischen Sinne animieren. Wichtig wäre hierbei auch immer, das unterschiedliche Alter und den kulturellen Hintergrund des/der Rezipient*in zu beachten. Der Frage ist zudem nachzugehen, inwieweit Ausstellungsobjekte außerhalb der Institution Museum und sonstigen Ausstellungsstätten an Schulen und Kindergärten, von sehr jungen Rezipient*innen aufgenommen werden und woran der Ortsunterschied (Museum – Schule/Kindergarten) festgemacht werden kann. Der Schwerpunkt dieser Forschungsarbeit liegt aber weniger auf orts- und institutionsgebundenen Kontexten als vielmehr auf der Untersuchung der Erlebnisfähigkeit und Authentizität⁷⁴ der Ausstellungs- oder Sammlerdinge und ihrer semiotischen und bildungsästhetischen Dimension im Vorschulalter. Das Thema Reproduktionen von Kunstwerken und ihre Verwendung im bildungsästhetischen Bereich soll im nächsten Abschnitt diskutiert werden, da heutzutage, besonders nach der Corona-Pandemie, bildende Kunst vermehrt über die digitalen Medien, wie Online-Galerien, Museumswebsites, virtuelle

⁷³ Der hohe Verkaufswert, der, wie Pomian anmerkt, „astronomische Preise annimmt“, macht diese Kunstwerke wiederum für Diebe interessant, die teure Werke von namhaften Künstlern stehlen, um sie dann auf dem Schwarzmarkt für etwas weniger Geld an private Sammler zu verkaufen. Ein nicht gerade sauberes Geschäft scheint sich hinter den Kulissen öffentlicher Institutionen abzuspielen, auf das hier aber nicht weiter eingegangen werden soll.

⁷⁴ Vgl. hier Thiemeyer: Die Sprache der Dinge, 2013, in: www.alltagskultur.info, S. 10 und Baudrillard 2007, S. 98 ff.

3D-Reality-Technologien, Social Media (Plattformen auf Instagram, Facebook etc. der Künstler), Podcasts und Videos, digitale Kunstwerke und sonstige Kunst-Apps, vermittelt wird. Hier stellt sich zudem die Frage, ob die materielle Präsenz alter Exponate und das ureigene ästhetische Erleben der Echtheit und Einzigartigkeit eines Kunstwerks vor einem Original im Museum oder einer sonstigen Ausstellungsstätte erforderlich sind, um bildungsästhetisch eine Wirkung zu erzielen oder ob Reproduktionen und die digitale, virtuelle Präsentation von Kunstwerken einen ähnlichen Effekt haben können. Dies soll im Weiteren unter Punkt 1.3.5 und den Forschungsprojekten, bei denen Kindern sowohl Originale als auch Reproduktionen gezeigt wurden, diskutiert werden. Zudem soll im zweiten Abschnitt unter Punkt 2.1 das Thema Sammeln schon im Kleinkindalter ausführlich behandelt werden, um auch den Ursprung der Sammeltätigkeit schon bei Kindern zu diskutieren.

1.3.5 Original oder Reproduktion – Zwischen Real und Digital

„Man kann, was hier ausfällt, im Begriff der Aura zusammenfassen und sagen: was im Zeitalter der technischen Reproduzierbarkeit des Kunstwerks verkümmert, das ist die Aura“ (Benjamin 2020, S. 16).

Der bereits erwähnte Philosoph Walter Benjamin beschreibt mit dem oben genannten Zitat, dass durch die Reproduziertechnik und die daraus erwachsende Möglichkeit der massenweisen Vervielfältigung von Kunstwerken „das Reproduzierte aus dem Bereich der Tradition“ abgelöst wird und dem Kunstwerk die „Aura“ verloren ginge. Der Begriff der „Aura“⁷⁵ zeigt in der Betrachtung von echten, also originalen Kunstwerken in einer Sammlung oder einem Museum Erinnerungsspuren eines Objekts an und ist, so der Kulturwissenschaftler und Ethnologe Malte Völk, „ein an die individuelle Wahrnehmung von äußeren Objekten gebundenes Phänomen, das sich zwischen jeweils entgegengesetzten Polen entfaltet: zwischen Nähe und Ferne“ (Völk 2015, S. 75). Im „unnahbaren“ Fernen ist durch die Aura also eine „einmalige Erscheinung einer Ferne, so nah (...)“ (Benjamin 2020, S. 22). Somit ist in der nahen Wahrnehmung eines Kunstwerks die „Ferne“ in der „Nähe“ präsent.

⁷⁵ „Aura“ bezeichnet wörtlich einen Lufthauch und ist somit ein wahrnehmungstheoretisches Element, welches Benjamin zur Deutungsklä rung der melancholischen Allegorie nutzt (vgl. Völk 2015, S. 74 und Benjamin 2020, S. 22).

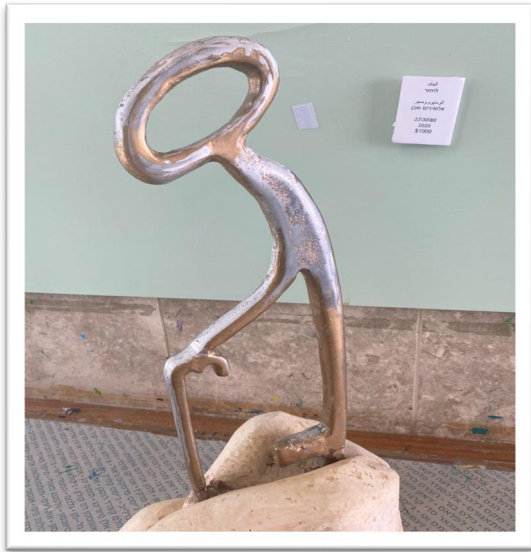


Abb. 11: Hakeem Khaleme, Rückkehr, Askol Pis, Tamra, 20/30/80, 2020.

Das Kunstwerk des palästinensischen Künstlers Hakeem Khaleme (s. Abb. 11) zeigt beispielsweise eine Schlüsselfigur auf einem Stein. Die personalisierte Darstellung eines Schlüssels taucht hier in Form einer metallischen Menschfigur auf, die sich auf einen Gehstock stützt und so die Assoziation eines alten Mannes hervorruft. Der Schlüssel steht, seit der Vertreibung der Palästinenser durch die Staatsgründung und Enteignungen Israels im Jahre 1948, symbolisch für die Rückkehr der Palästinenser in ihre Heimat/ihre Häuser. Die Figur scheint, gezeichnet durch eingravierte Lebensspuren, verlebte Zeit anzuzeigen. An diesem Beispiel zeigt sich, dass selbst durch die fotografische Aufnahme des Kunstwerks, also die Reproduktion des Kunstwerks und trotz fehlender Präsenz vor dem Original, alte, ferne Erinnerungen im Neuen und der nahen Erfahrung weiterleben oder wiederbelebt werden können. Die Erfahrung der Nähe kann beim Betrachten dieses Kunstwerks zu der „Erscheinung einer Ferne“ (Völk, ebd., S. 75), ob im Original oder als Reproduktion betrachtet, übertragen werden und somit auf sämtliche andere Werke der Kunst ebenfalls zutreffen.

Benjamin spricht schon im Jahre 1936, dem Erscheinungsdatum der ersten französischen Fassung von „Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit“, von einer „Erschütterung der Tradition, die die Kehrseite der gegenwärtigen Krise und Erneuerung der Menschheit“ (Benjamin 2020, S. 17) sei, welche besonders durch die Filmproduktionen, die kulturelles Erbe, in beispielsweise historischen Filmen, verzerren können und die Fotografie ausgelöst wurde. Er stellte schon damals eine Veränderung in der Wahrnehmung fest. Statt Originale im Museum zu betrachten, würden Kunstwerke in anderen Kontexten, wie Kino

und Zeitschriften, konsumiert. Die Reproduktionstechnik löse das Reproduzierte aus der Tradition und stelle eine „Gefahr“ für die Kunst dar. Benjamin stellt zur Erklärung dieser Entwicklung den „Kultwert“ dem „Ausstellungswert“ polar gegenüber. Der Kultwert bezieht sich auf die einzigartige, ursprüngliche und echte „auratische Daseinsweise des Kunstwerks“ (ebd., S. 21), welche, wie oben bereits beschrieben, über magische, dann religiöse Rituale entstand und eng mit dem „heiligen“ und authentischen Charakter des Originals verbunden ist. Der „Ausstellungswert“ bezieht sich hingegen auf die moderne Gegenwart, die technische Reproduzierbarkeit von Kunstwerken und die Entwicklung des Kunstwerks zu einem „Gebilde mit ganz neuen Funktionen“ (ebd., S. 29). Durch die Fotografie würde der *Kultwert* den *Ausstellungswert* zurückdrängen, was aber nicht ohne Widerstand vonstattengehe. Durch den „Kult der Erinnerungen“ (ebd., S. 31) und das Wiederbeleben beispielsweise eines Menschenantlitzes auf einem alten Foto fände der Kultwert „die letzte Zuflucht“ (ebd.). Benjamin beschreibt die Reproduktionsleistung vom Original (sprich dem Porträtfoto eines Menschen) mit dem „flüchtigen Ausdruck eines Menschengesichts“ (ebd., S. 31), aus dem zum letzten Mal die Aura „winkt“ (ebd.), aber mit Rückzug des Menschenantlitzes aus der Fotografie nun „erstmalig der Ausstellungswert dem Kultwert überlegen“ (ebd.) entgegenstünde.

Das einmalige Vorkommen eines Kunstwerks wird durch die massenweise Reproduktion desgleichen verändert, wodurch sich das Rezeptionsverhalten des Publikums verändert und sich die Bedeutung der Kunst vermindert. Ein Picasso könne, so Benjamin weiter, beispielsweise kritiklos genossen werden, während ein Charlie-Chaplin-Film von der Masse ohne Widerwillen konsumiert würde (vgl. ebd., S. 55). Die „Krise der Malerei“ sei aber schon im neunzehnten Jahrhundert durch das vergrößerte Publikum ausgelöst worden, welches sich um einzelne Gemälde ansammelte. Durch die avantgardistische Kunstbewegung des Dadaismus schließlich wurde das Kunstwerk zum Skandal und sorgte für öffentliche Ablehnung. Der Verweis Benjamins auf den Dadaismus (vgl. ebd., S. 64-68) verdeutlicht, wie eine solche radikale Kunstbewegung, die bewusst Konventionen zerstörte, dazu beitragen konnte, tradierte Vorstellungen von *Kultwert* und *Ausstellungswert* zu hinterfragen, um somit das Rezeptionsverhalten der Gesellschaft zu beeinflussen und zu verändern. Verschiedene Autoren, wie u. a. Jean Baudrillard, Theodor W. Adorno, Hannah Arendt und Susan Sontag haben die Ideen und Theorien von Benjamin kritisch hinterfragt und auf zeitgenössische Kontexte hingewiesen. Zu nennen sei da weniger sein Zeitgenosse Adorno, der davor warnte, Benjamins komplexe und anspruchsvolle Schriften vereinfacht darzustellen, als vielmehr der von Benjamin beeinflusste Baudrillard, der seine Theorie kritisch überdachte und weiterentwickelte. Baudrillard führte in Anbetracht der

Überlegungen im Kontext „Aura“ und technische Reproduzierbarkeit den Begriff „Simulation“ ein, womit er Benjamins Ansichten überholte. *Simulation*, ein Begriff, den er in seinen Werken „Der symbolische Tausch und der Tod“ (1976) und „Simulacra and Simulation“ (1981)⁷⁶ diskutiert, weist auf eine hyperreale Welt oder Welt der Simulation hin, in der die Kopie oder die Kopie von der Kopie die Unterscheidung von Original und Reproduktion verwischt und zu einer eigenen „Realität“ gelangt und somit die Authentizität, die bei Benjamin noch den *Kultwert* ausmachte, verliert. Die Relevanz von Simulation und neuer Wahrnehmung von Realität kann in gewisser Weise mit den heutigen „Simulationsräumen“, in denen Szenarien analysiert und nachgebildet werden, in Bezug gebracht werden. Diese Simulation oder Nachbildung/Nachahmung kann in den verschiedensten Bereichen von Wissenschaft bis künstliche Intelligenz (KI) stattfinden. Die KI kann in der heutigen fortgeschrittenen Technik Muster erkennen und lernen, ohne an der realen Welt teilzunehmen. Um hier auf das Werk von Baudrillard „Simulacra und Simulation“ und den Bezug zur Reproduktion von Kunstwerken zurückzukommen, kann die Idee von Simulationsräumen auch mit dem heute heiß diskutierten Konzept von „Fake“ in Verbindung gebracht werden, um zur Diskussion beizutragen, inwieweit Simulation und Kopien die Wahrnehmung von Realität beeinflussen. Das Bedürfnis des Menschen nach Reproduktionen scheint eine im menschlichen Organismus festgelegte Eigenschaft zu sein, welche nicht nur die Reproduktion von uniform hergestellten Alltagswerkzeugen meint, sondern eben auch die Kunstwerke einschließt. Ohne Reproduktionen und das Abbild oder die Aufzeichnung von einem Kunstwerk, hiermit seien die Malerei und Bildhauerei, die Fotografie, Architektur, der Film und andere moderne Kunstprojekte gemeint, kann auch keine Kunst von einem größeren Publikum konsumiert und betrachtet werden.

Es geht insgesamt um die verlorene Echtheit und Authentizität von reproduzierten Kunstwerken, die sich in unserer Zeit durch die digitalen Möglichkeiten noch um ein Vielfaches vergrößert hat und die bis in den Bereich von Identifizierungen zwischen Fälschung und Original reichen. Ernsthafte Zweifelsäußerungen zur Echtheit eines Objektes, das an öffentlichen Plätzen und Institutionen, wie dem Museum oder der Galerie präsentiert wird und oftmals nur noch von wissenschaftlichen Fachpersonen ausgemacht werden kann, lässt eine Problematik erkennen, die bis in die Vermittlung von Kultur reicht.

Benjamins Aussagen haben also bis heute Relevanz und scheinen aktueller denn je zu sein. Als Quintessenz aus Benjamins Theorie zur technischen Reproduzierbarkeit für die heutige Entwicklung und im Kontext kultureller Bildung kann besonders die breitere Zugänglichkeit

⁷⁶ Die Bücher von Baudrillard, besonders „Simulacra and Simulation“ beschreiben den Verlust von Authentizität in der modernen Gesellschaft und Medienkultur, da die Gesellschaft sich zunehmend von simulierten, gefälschten und kopierten Darstellungen beeinflussen lässt und die Grenzen zwischen Realität und Simulationen verschwimmen.

zu Kunst und Kultur genannt werden. Die Folge, die sich aus der technischen Reproduzierbarkeit und den heutigen digitalen Bildreproduktionen, Kunstbüchern und Ausstellungen im Netz ergibt, ist also zum einen eine breitere Verbreitung von Kunstwerken und zum anderen die Teilhabe eines größeren Publikums, welches Zugang zu diesen Werken erhält und verschiedene Altersgruppen und Gesellschaftsschichten miteinschließt. Der Einfluss Benjamins kann als guter Ansatz gewertet werden, der in seiner Erweiterung durch u. a. Baudrillard auf einen kritischen Austausch auch mit verschiedenen Kulturen abzielt, der einerseits Werte und Originalität bewahren will und andererseits die Möglichkeiten der Reproduktion in vollem Maße versteht und zu nutzen weiß und letztendlich gegenwärtige Gesellschaftsentwicklungen zwischen Realem und Digitalem kritisch untersucht.

Um dies nun wieder mehr einzugrenzen und das Augenmerk auf die zeitgenössische Kunst zu richten, kann hier vermerkt werden, dass es sich bei den Dingen, die in aktuellen und modernen Kunstwerken und Installationen präsentiert werden, zumeist um Alltagsobjekte handelt, die als reproduzierte Massenware für einen weiten Kreis der Bevölkerung hergestellt wurden. Der Schlüssel zählt auch zu dieser seriell produzierten Massenware. Er wird reproduziert und meist mehrfach kopiert, wobei die verschiedenartige Form und Codierung den Unterschied ausmacht und schließlich seine individuelle Nutzung und Bedeutung.

Im Kontext dieser Arbeit sollen nun nur jene zeitgenössischen Kunstwerke angesprochen werden, die als Bedeutungsträger – und/oder *Memorabilia*, *Semaphore* und *Nouophore* – fungieren, wie die für die Feldstudien ausgewählten Künstlerarbeiten von Ahmad Canaan und Chiharu Shiota beispielsweise zeigen.

Man könnte bei der Untersuchung der Authentizität dieser Ausstellungsstücke, die Alltagsdinge integrieren, eine Gemeinsamkeit zwischen Originalen (die zwar im Produkt-Original und seiner künstlerischen Verarbeitung präsent sind, aber durch die Ausstellung im musealen Rahmen aus ihrem Funktionszusammenhang gezogen werden und zumeist Dinge präsentieren, die ein „Massenprodukt“ darstellen) und Reproduktionen (oder auch Fälschungen) feststellen und beide gleichfalls als *Fremde* oder *entfremdet* charakterisieren – das einzelne Originalprodukt als *funktionsfremd* und nur *Prototyp* eines Schlüssels oder Stuhls oder sonstigen Gegenstands und die Reproduktion oder Fälschung als *Fremdkopie*. Unterschiede müssen also im semiotischen Wert und der Wirkung des Originals oder der Art von Reproduktion gesucht werden.

Es soll außerdem noch genauer untersucht werden, inwieweit eine Reproduktion, obwohl sie

nur eine Kopie vom Original darstellt, trotz alledem eine ähnliche Wirkung beim Rezipienten schon im Vorschulalter auslösen kann. Es geht also um die Frage: Wie werden Originale von Kindern rezipiert (auch außerhalb des musealen Rahmens, wie oben bereits angesprochen) und wie Reproduktionen, also *unechte* Wiedergaben oder Kopien von Kunstwerken? Dies ist u. a. im Weiteren ein Diskussionspunkt und soll im Kontext der Feldstudien dieses Forschungsprojekts hinterfragt werden.

1.3.6 Objekt-Vita – Von Alt bis Neu

Die Dinge, die unsere Kultur gestalten, durchlaufen, ähnlich dem Menschen, so Samida, „Lebensphasen“ (Samida in: Tietmeyer et al. 2010, S. 90-91), die uns, ob neu oder alt, durchs Leben begleiten und eine eigene Nutzungsdauer haben. Samida schlägt vor, „Objektbiographien“ anzulegen, um die Dinge und ihre Eigenschaften besser beschreiben zu können. Die Lebensspanne zeigt sie sehr anschaulich in einer Tabelle auf, die bei der Idee anfängt und bis in die Phase der Reproduktion reicht (vgl. ebd.). Die *Objekt-Vita* des Schlüssel-Objekts kann im Kontext einer solchen Tabelle folgendermaßen kurz beschrieben und ergänzt werden:

Schlüsselobjekt - Vita

Im Anfang, also der **ersten Phase**, beginnt das Leben, die Vita des Schlüssels mit der Verschmelzung von Idee und Materie. Die Idee ist die Inspiration und der Auslöser zur zunächst geistigen Erschaffung des Schlüssel-Dings.

In der **zweiten Phase** entsteht das physisch greifbare Schlüssel-Objekt durch eine Art „Metamorphose“ aus der Verbindung von Geist und Materie. Ein erster Entwurf oder „Prototyp“ wird geboren und von Menschenhand geformt. Daraufhin beginnen die Produktion und Vervielfältigung des Objekts, das als erste „serienreife Version“ in die Welt „hinausgeworfen“ wird. Der neue Schlüssel glänzt, hat glatte Kanten und einen klaren und scharfen Schnitt.

In der **dritten Phase** erreicht das Alltagsding dann die Funktions- und Gebrauchsphase und dient seinem Zweck, nämlich Schlösser zu öffnen und zu schließen. Innerhalb dieser Phase kann der Schlüssel auch seinen Besitzer wechseln.

In der **vierten Phase** erreicht das dann zumeist verkratzte, abgenutzte Metallstück das Ende der Nutzung – also beispielsweise dann, wenn das alte Schloss einer Tür durch ein neues

ausgetauscht wird und der Schlüssel dann auch funktionslos wird – und geht in den Zustand des alten, verbrauchten Alltagsstücks über, welches häufig als dekoratives Alltagsding oder Erinnerungsstücks (Memorabilia) in der bereits erwähnten Kiste oder Schublade gesammelt und aufbewahrt wird.

Mit der **fünften Phase** dieses Einzelstücks, nach dem bei Samida beschriebenen „Ende“ (ebd.), kann im Fall des Schlüssel-Dings eine Umwandlung oder auch ein Neuanfang in der Vita des Dings beginnen. Der Schlüssel kann nämlich als Einzelstück, Sammlerstück oder Erinnerungsstück, welches u. a. in Privathaushalten, auf Flohmärkten oder Sammlerauktionen erworben wurde, in den Besitz eines Museums geraten oder in die Hände und die Inspiration eines/r Künstlers*in (das kann auch ein Kind oder eine x-beliebige Person sein), der/die eine Verbindung mit dem Eisenstück eingeht und „Altes“ in sein/ihr neues Kunstwerk aufnimmt und zu neuem Leben erweckt. Das Alltagsding wird also im Prozess dieses Neubeginns und Neu-Entstehens künstlerisch aufgewertet und geht eine neue Verbindung mit einem kreativen Menschen ein. Das Ding verändert sich durch den Prozess einer Art Metamorphose, von der auch die Kunstpädagogin Helga Kämpf-Jansen (vgl. 2021, S. 100) spricht, um sich dann neu-zu-deuten. Dieser „Transformationsakt“ (ebd.) lässt schließlich ein neues Original-Kunstwerk entstehen, das auf neue, unerwartete, verzerrte und ambige Weise dem Rezipienten, ob im Museum, einer anderen Ausstellungsstätte oder vor dem Bildschirm, präsentiert werden kann.

Die Museologin und Symbolforscherin Suzan Pearce, die sich intensiv mit der Sammlung und Präsentation in ihrem Buch „Museums, Objects, and Collections: A Cultural Study“ und dem Verständnis und der Rolle von Objekten im Bedeutungszusammenhang beschäftigt hat, argumentiert: das „object is prized for its power to carry the past into the future“ (1992). Dies scheint die besondere Faszination von Kunstwerken auszumachen, die alte benutzte Objekte in ihre Werke integrieren und somit das Alte und Verbrauchte als Zeichen für die Vergangenheit in das neue Kunstwerk, welches in der Gegenwart und Zukunft ausgestellt wird, aufnehmen. Die Aufnahme von alten Objekten in ein Kunstwerk kann mit der Anwesenheit von authentischen, aus der alten Lebenswelt gegriffenen Objekten zu einer kulturellen und „geistig-beseelten“ Aufwertung führen und die Sprache der Moderne mit der der Vergangenheit verknüpfen (vgl. hier auch Baudrillard 2007, S. 95-103).

Die Anknüpfungen zwischen „Altem“ und „Neuem“ oder Vergangenen und Gegenwärtigem, welche in der Philosophie von Adorno über Marx, Nietzsche und Freud bis hin zu Kant und Hegel diskutiert werden (vgl. u. a. Koch & Voss 2005, S. 62), die hier aber im Einzelnen nicht weiter diskutiert werden können, ziehen sich durch dieses

Forschungsprojekt wie ein roter Faden, an dem sozusagen das Schlüssel-Ding hängt.

1.3.7 Materielle und immaterielle Dimension – von der Beseelung der Dingwelt

Materielle Kultur ist ein „mehrdeutiger und vage bestimmter Begriff“, so Hahn (2014, S. 9), der eine Trennung von „materieller“ und „immaterieller“ Kultur, wie ich bereits mehrfach im Vorfeld erwähnt habe, impliziert. Das ausgewogene Verhältnis beider Dimensionen ergibt einen „Zugang zum Verstehen des Alltags“, der die geistige-immaterielle Ausdrucksform von Text und Sprache nicht höher bewertet als die materiellen Ausdrucksformen einer Gesellschaft. Sie sind, wie auch Miller richtig erfasst, beide ein Teil der kulturellen Ordnung und „ohne einander nicht denkbar“ (ebd., S. 9ff.).

Die Dualität von „Geistigem“ und „Materiellem“ oder moderner ausgedrückt von „Mentalem“ und „Physischem“, welche zu der Vorstellung gehört, so Hahn, dass materielle Kultur durch ein kulturelles Prinzip des Schaffens“ (ebd., S. 10) vorgegeben sei, ist ein zentrales Thema in der Philosophie, welches sich bis heute in allen disziplinären Richtungen erweitert hat.

Wie schon unter Punkt 1.3.3 besprochen, zeigt sich in Descartes‘ dualistischer Sichtweise auf Menschen und Natur und der Trennung von Geist (*res cogitans*) und Materie (*res extensa*), wie tief die dualistische Dimension, die auch als cartesianischer Dualismus bezeichnet wird⁷⁷, aus philosophischer Ansicht überdacht und immer wieder neu durchforscht wurde.

Neben Descartes trennte auch Platon die materielle von der geistigen-immateriellen Welt, indem er die Idee auf die materielle Welt reduzierte. Er glaubte, dass die reale Welt, die wir wahrnehmen, nur eine unechte Kopie einer höheren Wirklichkeit darstelle.⁷⁸ Diese Trennung von Geist und Materie ist, laut Hahn, in den letzten zwei Jahrzehnten als „Kritik an solchen Stereotypen“ eingegangen, die versuchen, zu belegen, dass die materielle Kultur eine soziale und kulturelle Bedeutung für Gesellschaften hat und aus diesem Grund Materielles und Geistiges nicht losgelöst voneinander verstanden werden dürfen (vgl. Hahn 2014, S. 9 ff.). Die Verschmelzung des Menschen mit den Dingen kann heutzutage sogar so weit gehen,

⁷⁷ Cartesianischer Dualismus meint – vgl. Lexikon der Neurowissenschaft, hrsg. von H.Hanser 2000 – dass Körper und Geist zwei unterschiedliche und unabhängig voneinander existierende Substanzen sind, die in Wechselwirkung miteinander stehen.

⁷⁸ Seinen Ansatz diskutiert der griechische Philosoph Platon in Form von Dialogen in „Phaidon oder der Unsterblichkeit der Seele“ oder im „Politeia“ – „Der Staat“, die 300 bis 400 v. Chr. datiert sind.

dass der Mensch sich selbst mit seinen ihn umgebenden materiellen Dingen identifiziert und diese Dinge nicht losgelöst vom Besitzer betrachtet werden müssen.

Miller spricht in dieser zusammengeführten Verbindung zweier Dimensionen von Gegenständen, „die zum Sprechen“ (Miller 2019, S. 11) gebracht werden. Jede Wohnung oder jedes Haus sei ein „Selbstporträt“ (ebd.) des Besitzers, der in der heutigen Zeit ein immer größeres Verhältnis zu den materiellen „Konsum“-dingen aufbaue – die Dinge seien sogar „längst wichtiger (...) als Menschen“ (ebd. S. 9). Hier spielt das Haus⁷⁹ des Menschen, zu dem ich schon unter Punkt 1 einen Bezug aufgebaut habe, eine große Rolle. Es ist das Haus, das von Bauherren gebaut wurde und von Menschen und deren Dingen „beseelt“ wird. Ohne diese „Beseelung“ im Haus, in der sich auch Erinnerung an die Kindheit beispielsweise abspeichert, worüber auch u. a. Baudrillard (2007, S. 100-101) und Gößwald (in: Tietmeyer et al., S. 37-39) sprechen, fehlen dem Haus Lebenswärme und Authentizität. Gößwald bezeichnet das Haus, wie bereits erwähnt, als „Museum der Seele“, in dem wir uns selbst begegnen und welches „zum symbolischen Ort der Erfahrung einer Ganzheit des Lebens, von der Geburt bis zum Tod“ (ebd., S. 37) wird. Der Schlüssel kann in diesem Kontext als der „Schutzpatron“ dieser privaten Einheit gesehen werden, der sich als physisches Objekt mit dem Besitzer auf geistig-symbolische Weise verbindet.

Der Anthropologe Fritz Kramer, der in den 1930er Jahren den Begriff der „Dingbedeutsamkeit“ einführte, welcher ein früher Ansatz der Verbindung von Materiellem und Geistigem darstellt, beruft sich auf einen schon zuvor von dem Philosophen Schmid benutzten Begriff der „Dingbeseelung“, der, wie die obigen Beispiele zeigen, seitdem eine gewisse Popularität innerhalb der Geistes- und Kulturwissenschaften erlangt hat. Mit „Dingbedeutsamkeit“ ist die über die materielle Beschaffenheit und den funktionalen Gebrauch eines Objektes gehende symbolische Dimension oder emotionsgeladene Sinngebung gemeint.⁸⁰

Bezüge zur Dualität und „Dingbedeutsamkeit“ von Dingen können sogar bis in die Antike zurückverfolgt werden. Im Zusammenhang mit der Tür- und Schlüsselthematik beweist dies beispielsweise die zweigesichtige und doppelseitige Darstellung des römischen Gottes

⁷⁹ Mit Haus ist auch ein anderes, kleineres Zuhause, wie eine Wohnung o. ä. gemeint.

⁸⁰ Vgl. Mittelalter-Lexikon: www.mittelalter-lexikon.de – Suchbegriff: Dingbedeutsamkeit – Für mittelalterliche Theologen muss die Dingbedeutungskunde, die sich in Gestalt- (die Form des Gegenstands selbst), Stoff- (das Herstellungsmaterial) oder Funktionsbedeutsamkeit (seine Gebrauchsfunktion) aufspaltete, von wesentlicher Bedeutung gewesen sein. Erwähnenswert scheint mir hier außerdem, dass die Dingbedeutungskunde zur Auslegung der biblischen Offenbarungen genutzt wurde, um die Gegebenheiten (res) der Welt als Zeichen (signa) der transzendenten Welt zu deuten. Jeder geschaffene Gegenstand oder jedes Ding (signum), so heißt es in diesem Lexikon, „hat eine significatio (mhd. bezeichnung, bezeichnenheit), welche als Schlüssel (!) zur Erkenntnis (relevatio) der erschaffenen Welt aus ihrem eigenen Hintergrund (sensus spiritualis) erkannt werden muss“ (ebd.). Dies bedeutet, dass der Begriff „Beseelung“ oder „Dingbedeutsamkeit“ im Mittelalter von Bedeutung war und eine noch tiefergehende Geschichte aufweist, die aber hier nicht weiter erforscht werden kann.

Janus⁸¹, dem Gott des Anfangs und des Endes, aus dessen Namen sich der erste Monat im Jahr, der Januar ableitet. „Der Hüter der Schwelle“ leitet das neue Jahr ein und schaut aber auf der anderen Seite auf das alte Jahr zurück. Er blickt also zeitgleich auf die Vergangenheit, „das Alte“, und die Zukunft, „das Neue“. Der Schlüssel in seiner Hand steht symbolisch für seine Fähigkeit, Zugänge zu neuen Ereignissen und Phasen zu öffnen oder auch zu schließen.

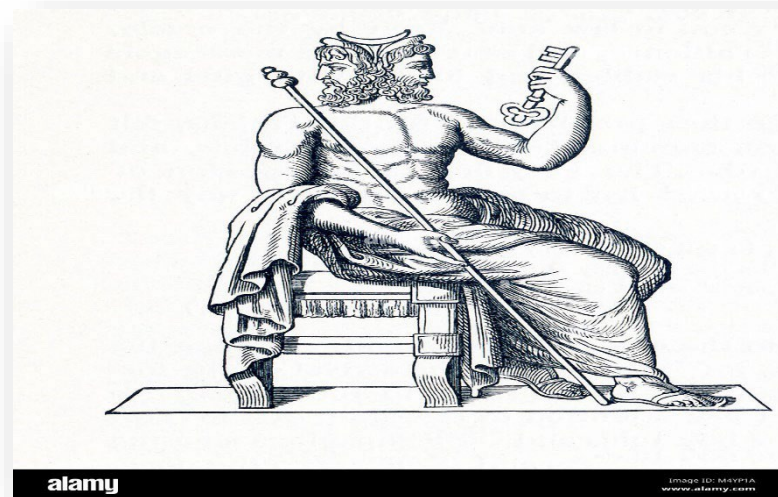


Abb. 12: Der römische Gott Janus mit Stab und Schlüssel, Quelle: Alamy Stock Foto, Image ID:M4YPIA.

Die Darstellung der zweiköpfigen Götterfigur Janus zeigt auch an, dass die Dinge zwei Seiten haben, ein Vorne und ein Hinten, eine physische und eine mentale Seite. Sie funktionieren oft nur von einer Seite, wie ein Teller oder ein Taschenrechner. Auch der Schlüssel muss von der richtigen Seite eingesteckt werden, um eine Tür oder Kiste zu öffnen. Hat das Ding die einseitige Funktion verloren, bleibt auf der anderen Seite ein sinnentfremdetes Ding übrig, das nur in Kultur-Sammlungen oder Kunstwerken zum neuen Sinnträger erhoben werden kann.

Die symbolische und doppeldeutige Dimension, in der wir nun mehr und mehr angekommen sind, und besonders die des Zeichen- und Bedeutungsträgers Schlüssel, soll im Weiteren nun diskutiert werden.

⁸¹ Der Gott Janus steht im Eingang und Ausgang und wird oftmals als Wächter dargestellt, der auf der rechten Seite einen Stab und in der linken Hand eine oder mehrere Schlüssel als Symbol für die Gewalt des Wächters für die Himmelsporte hält, welche bekannterweise später in die Hände des Apostels Petrus und letztendlich als Nachfolger Petri und Stellvertreter Jesu Christi in die Hände des Papstes, als Symbol der Binde- und Lösegewalt, gelangen (vgl. Wikipedia und Ronnberg & Martin (ed.), 2011, S. 558).



Abb. 13: Susan Lenz, „Wall of Keys“⁸², Birmingham, England, August 2015 (Detail),
Quelle: TextilArtist.org.

1.4 Bedeutungsträger Schlüssel

- „Der Schlüssel zum höheren Leben ist die Liebe“ (Bettina von Arnim).
- „Erfolg ist nicht der Schlüssel zum Glück. Glück ist der Schlüssel zum Erfolg. Wenn Sie lieben, was Sie tun, werden Sie erfolgreich sein“ (Albert Schweitzer).
- „Der Weise ist sich bewusst, dass der Schlüssel in den Fragen liegt“ (Platon).
- „Das Herz ist der Schlüssel der Welt und des Lebens“ (Novalis).
- „Schlimm sind die Schlüssel, // die nur schließen auf, nicht zu; // Mit solchem Schlüsselbund im Haus // verarmst du“ (Friedrich Rückert).
- „Teilnahme ist der Schlüssel, der die Herzen anderer öffnet“ (Samuel Smiles).

⁸² Zu sehen war diese Arbeit von Susan Lenz auf dem „Festival of Quilts“. 1800 alte Schlüssel sind mit selbstgenähten Stichworten (tags) versehen, die mit menschlichen Wünschen beschriftet sind, wie der Schlüssel zu „Happiness, Power, Love and Fortune“.

Die kleine Auswahl aus der Liste der Sprüche von Dichtern und Denkern zum Schlüssel-Thema lässt sich noch lange fortsetzen. Sie zeigt, dass der Schlüssel als Teil der materiellen Kultur nicht nur als physisches Objekt, das eine Funktion hat, sondern als kulturelles Artefakt eine weitgefächerte symbolische Bedeutung besitzt, die Werte und Überzeugungen einer bestimmten Gesellschaft oder Gruppe widerspiegelt. Ein alter Schlüssel kann zum Beispiel ein Symbol für Macht und Autorität, Schutz, Geheimnis, Sicherheit, Heimat und Rückkehr, Freiheit, Erfolg, Liebe, Glück, das Leben und den Menschen selbst sein. Susan Lenz zeigte beispielsweise 1915 in "Wall of Keys" (s. Abb. 13) eine Installation und Textilkunst, für die sie gesammelte Schlüssel jeweils mit einem Anhänger und einer bestickten Aufschrift versah und diese an einer Wand nebeneinander aufhängte. Die Aufschriften sind symbolische Zuordnungen, die menschliche Wünsche, wie z. B. "The Key to Happiness", "The Key to Power", "The Key to Fortune" oder auch "The Key to Education" und "The Key to Connections" aufzeigen und auf die Ambiguität von Schlüsselobjekten verweisen.

Der Schlüssel als Alltagsgegenstand verfügt über eine „magische Kraft“, da er an eine starke symbolische Dimension gebunden und bis heute in der Mythologie, Religion, im Volksglauben, in der Kunst und Sprache zu finden ist (vgl. Deutsches Schloss- und Beschlägemuseum 1990). Diese magische Symbolkraft des Schlüssels und die „unterbewusste Bindung an dieses kleine Stück in Eisen“ (Morgenroth 2006, S. 55), so Morgenroth, hält uns davon ab, die Schlüssel „einfach in den Müll zu werfen“ (ebd., S. 54). Der Schlüssel kann demzufolge als ein starkes, kulturgebundenes Symbol betrachtet werden, da er Träger, wie bereits gesagt, von mythologischen, religiösen, sozialen und historischen Bedeutungen ist und er die angeborene Neugier des Menschen zum Öffnen und Schließen von privaten und öffentlichen Geheimnissen anregt. In der kulturhistorischen Dimension kann ein alter Schlüssel beispielsweise auf bestimmte Normen und Werte einer Epoche hinweisen und tiefere Einblicke in die Kultur, Geschichte und Weltanschauung einer vergangenen Ära vermitteln.

Die Türschwelle war, wie bereits erwähnt, von jeher ein besonders bedeutsamer, „magischer Ort“, dem mit den Anfängen des Hausbaus eine besondere Bedeutung zukam. Diese symbolische Bedeutung des Eingangsbereichs⁸³ zeigt bis heute beispielsweise der Brauch,

⁸³ In Überlieferungen über das Leben der Wikinger steht, laut Morgenroth, geschrieben, dass Leichen stehend unter der Türschwelle begraben wurden, um Ruhe vor „geisternden“ Verstorbenen zu haben. Für die Franken stellte die Türschwelle einen „Ort des Asyls (dar), an dem kein Feind einem anderen Leid antun durfte“ (Morgenroth 2006, S. 11). Auch sollen in christlicher Zeit tote Tiere unter der Türschwelle begraben worden sein, um mit der Macht der Natur zu verhindern, „dass böse Einflüsse die Schwelle überschreiten konnten“ (ebd., S. 11). Heute findet man im Eingangsbereich eines Hauses oder einer Wohnung, je nach Kulturkreis, symbolische Schilder, Anhänger und Zeichen, die vom blauen Auge, über Engel, Kreuz, Myrre- oder Mistelzweig und Sinnsprüchen bis hin zu den Inschriften der Sternsinger reichen, die jedes Jahr am Tag der Heiligen Drei Könige auf der Eingangstür symbolische Zeichen (C+M+B

die frischgebackene Braut „über die Schwelle“ zu tragen. Aufgrund der „heiligen“ Bedeutsamkeit des Eingangsbereichs spricht der Volksmund auch von der Person mit dem Schlüssel, die „vorübergehend zum Schwellenwächter und Öffner des Weges“ (Ronnberg (Hrsg.) 2011, S. 562) wird.

Eine Auswahl von weiteren Schlüssel-Bedeutungszuordnungen soll nun nach der Klärung, was ein Symbol nun eigentlich ist, im Anschluss vorgestellt werden.

1.4.1. Symbol – Zeichen

„Ein Wort oder ein Bild sind symbolisch, wenn es mehr enthält als man auf einen Blick erkennen kann“ (C. G. Jung 2020, 22. Aufl., S. 20).

„Symbol: Sinnbild, das Geistiges sinnlich erfahrbar macht“ (vgl. F. Waidacher 2005, S. 329).

Der Terminus Symbol (altgriech. *Sýmbolon* = Erkennungszeichen oder *symballein* = zusammenfallen, zusammenwerfen, Getrenntes zusammenfügen) bezeichnet ein Sinnbild, das als Bedeutungsträger für Schriftzeichen und Sprache, Personen, Gegenstände, Vorgänge und Tätigkeiten verwendet wird. Das *Symbolon*, welches über das lateinische *Symbolum* (= Zeichen, Kennzeichen, Emblem, Sinnbild, Bild) in die deutsche Sprache gelangte, stellte zunächst ein Erkennungsmerkmal dar, womit zwei Freunde oder Vertragspartner feststellen konnten, dass zwei Teile eines gebrochenen Tonkrugs, von denen jeder einen besaß, bei einem Treffen zusammengefügt werden konnten und somit die Legitimität des Vertrags o. ä. geprüft wurde. Hier wird schon klar, dass ein Symbol nicht für sich allein existiert. Das Symbol hat eine andere Seite, einen zweiten Part, eine Bedeutung und eine kulturelle Zugehörigkeit, da es ambige innerliche Vorstellungen, Ideen und Bilder, also ein Sinnbild, im Kopf hervorrufen kann, welches sich auf ein reales Ding der Welt bezieht.

„Die materielle Kultur ist voller Symbole“ (2014, S. 122), so Hahn. Eine Untersuchung an Objekt-Bedeutungen beinhaltet stets, „symbolische Bezüge“ (ebd.) zu den Dingen herauszuarbeiten, was in der heutigen Forschung, angesichts der Varianten des Symbolbegriffs, einen „problematischen Trend“ (ebd.) darstelle.

und die Jahreszahl) hinterlassen, um das Haus und seine Bewohner für das nächste Jahr zu segnen und zu beschützen. Im arabischen Kulturraum werden heutzutage oft Koransprüche auf das Haus in Form einer Kalligrafie oder auf Stein o. ä. gedruckt. Die jüdische Bevölkerung befestigt am Türrahmen eines Haushaltes eine sogenannte Mesusa (hebr., מְסוּסָה), die eine Schriftkapsel aus der Thora ist und beim Betreten des Hauses oder Raums jedes Mal berührt und/oder geküsst wird. Zurück geht dieser Brauch auf 5 Mos 6,9 und 5 Mos 11,20 der Thora.

Die Mehrdeutigkeit von Objekten wurde bereits unter Punkt 1.3.3 im Zusammenhang mit Museumsstücken diskutiert, die beispielsweise als Semiophore (Pomian) und Nouophore (Waidacher) bezeichnet werden können. Hier kann noch der Begriff des Semiotikers Roland Barthes⁸⁴ hinzugefügt werden, der die Mehrdeutigkeit von Zeichen und Symbolen, die auch Objekten zugeschrieben werden kann, „Polysemie“ nennt. Im Unterschied zu Semiophoren oder Nouophoren bezieht sich die Polysemie stets auf einen Text und Sprache, um die Mehrdeutigkeit von Zeichen oder Wörtern, wie „Bank“ (Sitzbank und Geldbank), zu erklären, während Semiophore und Nouophore sowohl abstrakte (wie Wörter, Emojis, Gesten, Musiknoten) als auch physische (wie Kunstwerke, Piktogramme, Flaggen, Kleidung) Konzepte umfassen, die Bedeutungen und Zeichen transportieren. Die Kategorisierung zwischen abstrakt und physisch kann hier aber auch fließend, subjektiv und vielschichtig sein, was man am Beispiel „alter Schlüssel“ und seinem kulturellen, individuellen oder künstlerischen Kontext feststellen kann. Ein alter Schlüssel kann beispielsweise innerhalb eines Kunstwerks sowohl abstrakte als auch physische Bedeutungen gleichzeitig vermitteln, um tiefgründigere, metaphorische Botschaften zu vermitteln und eine emotionalere Verbindung zum Rezipienten herzustellen.

Um die Mehrdeutigkeits-Diskussion besser zu verstehen, soll hier zunächst auf den Begriff des „Zeichens“ eingegangen werden.

Das Zeichen (indogermanisch „dei“ = hell, glänzen, schimmern und althochdeutsch „Zeihhan“ = Wunder, Wunderzeichen), welches nach Aristoteles auf etwas verweist, das außerhalb des Zeichens liegt und im weitesten Sinn alles bezeichnet, was für etwas anderes steht, soll hier als Oberbegriff für Symbole benutzt werden und aus der wissenschaftlichen Diskussion dieser Forschungsarbeit heraus näher definiert werden. Hier sei schon angemerkt, dass nicht nur von der Ambiguität der Objekte ausgegangen wird, sondern die definierenden Begriffe „Zeichen“ und „Symbol“ in den wissenschaftlichen Kontexten arbiträr, vage und unspezifisch genutzt werden und Zeichen teilweise synonym oder eben als Oberbegriff für Symbol steht. Diese Unklarheit geht wahrscheinlich auf die von Charles Sanders Peirce entwickelte „Universal- und Fundamentalwissenschaft“, so der Religionspädagoge Michael Meyer-Blanck (2002, S. 62), zurück, der das Zeichen zunächst mit dem Begriff „Symbol“ und erst später die konventionell vereinbarten Zeichen mit diesem Terminus, benennt – ansonsten hätte die „Semiotik“ (auf die ich im Folgenden noch eingehen werde) vielleicht den Namen „Symbolik“ erhalten (vgl. auch ebd.).

⁸⁴ Roland Barthes spricht in dem Buch *Das semiologische Abenteuer*, welches er im Jahr 1988 herausgab, von der „Semantik des Objekts“ (S. 187-198) und dem Begriff „Polysemie“, der die Idee ausdrückt, dass Symbole und Wörter oft mehrere Bedeutungen haben, welche immer im Kontext der Kultur und der individuellen Einstellungen zu sehen sind.

Nichtsdestotrotz sind beide, sowohl Zeichen als auch Symbole, die Verknüpfung von geistigen Inhalten mit physischen und abstrakten Formen. Diese Formen werden in bestimmten Zusammenhängen mit Bedeutungen verknüpft, die in der Semiotik, der Wissenschaft der Zeichen, diskutiert wird.

In der Sprache verbindet sich beispielsweise die „wahrnehmbare Form“ des gesprochenen Worts mit dem „mental Inhalt“ (Caspers 2018, S. 12) und bildet gemeinsam ein Zeichen. Der Designer und Künstler Markus Caspers beschreibt am Beispiel von Jonathan Swifts „Gullivers Reisen“, dass die „Zeichenverwendung“ uns von „Ort, Zeit und Gegebenheit“ (ebd. S. 13) unabhängig macht und uns ermöglicht, über Dinge zu kommunizieren, die abstrakt und symbolisch sind und die es in Wirklichkeit gar nicht gibt. Unser Denken braucht also Formen, die sich mit einer Idee, einem Begriff oder einem Konzept verbinden. In der Kunst stellen physische und abstrakte Formen grundlegende Konzepte in der ästhetischen Wahrnehmung und Bildung dar. Unsere sinnliche Wahrnehmung spielt hierbei eine entscheidende Rolle und erklärt, warum wir nicht nur „sehen können, bevor wir sprechen“ (ebd., S.14)⁸⁵, sondern, wir zuallererst tasten, um zu be-greifen! Der Tastsinn wird nicht nur als „erstes Wahrnehmungssystem vor allen anderen Sinnessystemen entwickelt“ (Grunwald 2017, S. 23), sondern stellt auch den wichtigsten Sinn dar, ohne den wir nicht leben können (vgl. ebd., u. a. S. 9), so beispielsweise der Psychologe und Pionier der Haptikforschung Martin Grunwald⁸⁶.

In der kulturellen Bildung, um die es hier im Schwerpunkt geht, spielt die sinnliche Wahrnehmung im Kontext der symboltheoretischen Grundlagen, auf die ich im nächsten Abschnitt genauer eingehen werde, eine bedeutende Rolle, da sie Kindern hilft, die komplexe Bedeutung und Symbolik von Kunstwerken und ästhetischen Ausdrucksformen zu erfassen.

„Zeichen werden gebildet, schon bevor man Laute formt oder jedenfalls bevor man Wörter bildet“, so der Philosoph und Soziologe Umberto Eco (1977, 2021, S. 108), der sich u. a. besonders intensiv mit dem Zeichen in der Kultur und seiner Geschichte auseinandersetzte. Er bezieht sich in seinem Buch: „Zeichen. Einführung in einen Begriff und seine Geschichte“ (1977, 2021) mehrfach auf den deutschen Philosophen Ernst Cassirer. Ernst Cassirer sprach vom Menschen als „animal symbolicum“ (in: Eco 1923), „ein symbolisches Wesen“ (in: Eco (1923), 2021, S. 108), also ein, wie es die Religionspädagogin Mirjam Zimmermann

⁸⁵ Ein Ausspruch, der auch von John Berger bekannt ist: „Sehen kommt vor Sprechen. Kinder sehen und erkennen, bevor sie sprechen können“ (1990, S. 7).

⁸⁶ Dessen Buch „Homo Hapticus“ wurde als das Wissenschafts-Buch des Jahres 2018 ausgewählt und stellt ein Standardwerk für die internationale Haptik-Forschung dar. Grunwald geht besonders auf die menschlichen Entwicklungsläufe in der frühen Kindheit ein und setzt sich mit der Aneignung von Lebenswelt durch den körperlichen Zugriff auf physisch-reale Dinge kritisch auseinander, worauf ich aber im Folgenden erst näher eingehen werde.

übersetzt, „symbolbildendes und werdendes Wesen“ (2016, S. 3), welches in ein „symbolisches Universum“ (ebd.) eingebettet ist und voller künstlerischer Bilder, mystischer Symbole und religiöser Riten ist. Insgesamt seien nach Cassirer „nicht nur die Wortsprache, sondern die Kultur insgesamt, die Riten, die Institutionen, die sozialen Beziehungen, die Bräuche usw. nichts anderes als symbolische Formen“ (Cassirer (1923), in: Eco 2021, S. 108). Der Mensch lebe in einer „symbolgeprägten Umwelt, inmitten imaginärer Emotionen, in Hoffnungen und Ängsten, in Täuschungen und Enttäuschungen, in seinen Fantasien und Träumen“, so zitiert von der Kunstpädagogin Constanze Kirchner (1999, S. 129, vgl. auch Cassirer 1990, S. 50). Cassirer bezeichnet Symbole auch als „innere Scheinbilder“ (Cassirer 2010, S. 3) oder die Vorstellung, die wir uns von physischen Gegenständen machen, um daraus Bilder abzuleiten, die uns wiederum als Erfahrung aus der Vergangenheit in die Zukunft begleiten (vgl. ebd.). Eco beschreibt die Entstehung von Zeichen als ein Loslösen von der reinen Wahrnehmung und dem Menschen, der im „hic et nunc“ (ebd.) anfangen zu abstrahieren: „Ohne Abstraktion gibt es keinen Begriff, und ohne Abstraktion gibt es erst recht kein Zeichen“ (2021, S. 108), so Eco. Er zweifelte berechtigterweise an, dass es für beispielsweise ein „Pferd“ etwas in unserem Geist, in dem Ding oder Gegenstand selbst oder einem jenseitigen Bereich gibt, das dem Wort oder Begriff von „Pferd“ entspricht (ebd.), was nun auch ganz einfach auf das Schlüssel-Wort übertragen werden kann. Der Mensch artikuliert die Zeichen und teilt ihnen einen Namen, ein Bild und eine Funktion zu, die über Wiedererkennung funktioniert und kulturell weitergegeben wird. Für Halbwachs (in: Jan Assmann, S. 37-38) müssen Ideen oder eben Abstraktionen versinnlicht werden, bevor sie als Gegenstände ins Gedächtnis Einlass finden. Es kommt zu einer Verschmelzung von Begriff und Bild, wobei jede Person und jedes „historische“ Erlebnis beim Eintritt in das Gedächtnis in ein Symbol, einen Begriff oder eine Lehre transponiert wird, somit einen Sinn erhält und zum Ideensystem gezählt wird.

Ein Symbol ist, um es zusammenfassend auszudrücken, ein Zeichen, das eine Bedeutung repräsentiert, die über seine abstrakte Darstellung oder eigene physische Existenz hinausgeht. Ein Symbol kann ein visuelles, sprachliches, auditives oder gestisches Zeichen sein, welches ein Bild oder eine Vorstellung im Gedächtnis hervorruft, die sowohl eine mentale Repräsentation von einem physischen Objekt als auch einem abstrakten Konzept sein kann. Symbole können also einen nicht-materiellen (abstrakten) oder materiellen (physischen) Bezug haben. Ein Symbol ist zudem ein wesentlicher Bestandteil der Kultur und menschlichen Kommunikation.

1.4.2 Symboltheoretische Ansätze

Es gibt verschiedene symboltheoretische Ansätze aus der Semiotik, der Hermeneutik, den Ästhetik- und Rezeptionstheorien, der Religion, Psychologie und schließlich der Symboldidaktik, die hier zu nennen sind. Diese Aufstellung soll einen komprimierten und kurzen Überblick über die vielfältigen Anwendungsbereiche von symboltheoretischen Ansätzen verschaffen, die sich mit der Interpretation von Symbolen und Zeichen auseinandersetzen.

Zunächst möchte ich hierzu kurz ein paar wichtige Aspekte aus der von der Sprachwissenschaft und Philosophie bezeichneten Semiotik herausstellen:

1. **Semiotik:** In der Semiotik werden alle wahrgenommenen Formen als Zeichen sowie ihre Entstehung und ihr kultureller Gebrauch beschrieben. Der „Wissenschaft der Zeichen“ bedienen sich Wissenschaftler der verschiedensten Disziplinen, von den Naturwissenschaften bis hin zu den Kultur- und Medienwissenschaften. Das Spektrum der Zeichen reicht von u. a. Mimik und Gesten über Buchstaben, Zahlen, Wegzeichen, Farben und Tönen bis zu künstlerischen Gestaltungen wie Skulpturen, Inschriften, Riten und den heute nicht mehr wegzudenkenden Emoji-Zeichen. Nach Umberto Eco kann „Kultur (...) völlig unter einem semiotischen Gesichtspunkt untersucht werden“ (Eco 1987, S. 54), da quasi „alle“ Zeichen zum Objekt einer zeichentheoretischen Forschung gemacht werden können.⁸⁷

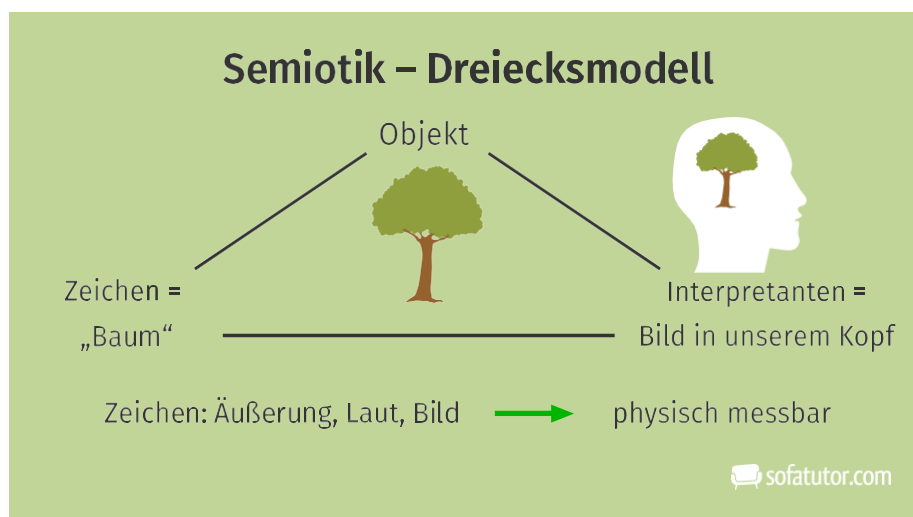


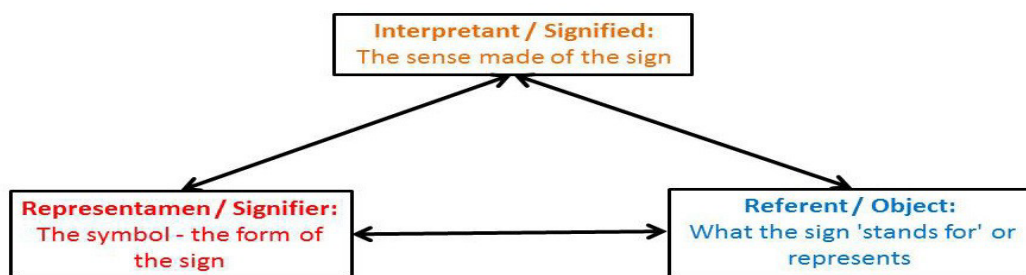
Abb. 14: Semiotik-Dreiecksmodell, Quelle der Grafik, s. u.⁸⁸

⁸⁷ Vgl. hier auch den Artikel von Dieter Mersch: Semiotik und Grundlagen der Wissenschaft, Deutsche Gesellschaft für Semiotik (DGS) e. V., S. 1, online: <https://www.semiotik.eu>.

⁸⁸ Sofatutor.com: <https://www.sofatutor.com/deutsch/videos/semiotik-lehre-von-den-zeichen#das-zeichenmodell-von-charles-sanders-peirce>.

Um die Wissenschaft der Semiotik besser zu verstehen, möchte ich zunächst kurz auf die grundlegenden Konzepte von Ferdinand de Saussure und den bereits erwähnten Charles Sanders Peirce eingehen, die für das Verständnis von Objektzeichen von Wichtigkeit sind. Ihre linguistischen und semiotischen Ansätze haben einen bedeutenden Beitrag zur Erforschung von Sprache und Zeichen beigetragen, welche dann beispielsweise von dem bereits häufig zitierten italienischen Semiotiker und Schriftsteller Umberto Eco⁸⁹ oder dem amerikanischen Semiotiker Charles W. Morris⁹⁰, dem französischen Literaturkritiker und Semiotiker Roland Barthes⁹¹ oder dem amerikanischen Philosophen und Semiotiker Nelson Goodman⁹², der sich besonders mit Themen im Bereich der Kunst und Ästhetik beschäftigte, weiterentwickelt wurden.

The Semiotics of Charles Sanders Peirce



Lesley Lanir

Abb. 15: Das semiotische Dreieck nach Charles Sanders Pierce, Grafik von:

Lesley Lanis, in: *Quelle s. u*⁹³, *Das semiotische Dreieck nach Charles Sanders Pierce*.

Der amerikanische Philosoph Charles Sanders Pierce kann als der Begründer der modernen Semiotik verstanden werden. Seine Zeichenlehre setzte sich besonders durch, da er sein Konzept nicht nur auf die Sprache anwandte, sondern viel weiter fasste als beispielsweise

⁸⁹ Umberto Eco beschäftigte sich in seiner Veröffentlichung von "Semiotics and the Philosophy" (1986) besonders mit Charles Sanders Pierces Konzept der Semiose, Kommunikation und Code und sonstigen semiotischen Ideen, um sie auf kulturelle Phänomene und Fragestellungen anzuwenden.

⁹⁰ Charles W. Morris hat mehrere Werke zur Weiterentwicklung von Pierces Ideen verfasst. Zu nennen wäre hier beispielsweise "Foundations of the Theory of Signs" (1938).

⁹¹ Roland Barthes untersuchte Symbole und Zeichen im Alltag und der Popkultur. Er argumentierte, dass Symbole in der modernen Kultur kulturelle und politische Botschaften vermitteln könnten, wobei er sich auf die semiotischen Konzepte von Peirce und seiner Untersuchung von Zeichen innerhalb einer Gesellschaft/Kultur bezog.

⁹² Nelson Goodman (vgl. Nelson Goodman (2019). Sprachen der Kunst. Entwurf einer Symboltheorie, Frankfurt: Suhrkamp Taschenbuch Verlag, Originalausgabe: Languages of Art. An Approach to a Theory of Symbols, Indianapolis: Hacket Publishing Company. 2. Auflage 1976), der sich besonders intensiv mit der Philosophie der Kunst beschäftigte, bezog sich nicht direkt auf Peirce, da sein Hauptinteresse im Bereich der Ästhetik lag und er seine eigenen Konzepte und Theorien zur ästhetischen Erfahrung und Struktur von Kunstwerken entwarf.

⁹³ Pierce 1894. Online:

https://languageinguisticcodeandspeech.weebly.com/uploads/2/6/0/5/26054312/charles_sanders_peirce.pdf.

der Semiotiker Ferdinand de Saussure, dessen Arbeit sich auf die Struktur der Sprache konzentrierte und die Untersuchung von Zeichen und Symbolen innerhalb der strukturalistischen Linguistik darstellte⁹⁴. Pierce entwickelte eine Theorie der Zeichen, welche die Grundlage für das moderne Verständnis von Symbolen darstellt. Er stellte in seinem semiotischen Dreiecksmodell (s. Abb. 15) Beziehungen zwischen dem Zeichenträger (Repräsentamen/Signifier), dem Objekt (Referenten) und dem Interpretanten (Gedanke/Signified) her. Der Interpretant bezeichnet das, was im Geist des Betrachters entsteht, wenn er ein Zeichen wahrnimmt und beschreibt. Der Interpretant kann verschiedene Formen annehmen, um wiederum ein Zeichen in unserem Kopf auszulösen und zu manifestieren. Repräsentamen sind die eigentlichen Zeichen. Sie können in Form von Bildern, Wörtern und Symbolen auftauchen. Das Objekt oder Referent wiederum ist das, was auf das Zeichen verweist oder sich bezieht. Das Wort „Baum“, wie in der Beispielgrafik (s. Abb. 14) oben, kann ausgesprochen oder geschrieben in unserem Gehirn ein Konzept oder ein Bild von einem Baum auslösen, womit wir dann in der Lage sind, alle Bäume oder Objekte zu beschreiben. Diesen unbegrenzten Prozess der Bedeutungsübertragung und Zeicheninterpretation bezeichnet Pierce als „Semiose“. *Semiose* ist also der Prozess, durch den ein Repräsentamen (ein Zeichen) in den Geist eines Interpreten gelangt und dort zu einer mentalen Repräsentation (Interpretanten) wird. Pierce unterteilte außerdem seine Theorie der Zeichen in drei Kategorien und unterschied zwischen Ikon, Index und Symbol, die ich hier etwas näher ausführen möchte (vgl. u. a. hierzu besonders Eco 2021, S. 60ff.; Hahn 2014, S. 122-123 und u. a. Meyer-Blanck 2002, S. 66). Die Differenzierung innerhalb jeder einzelnen Kategorie stellt eine bis heute grundlegende Theorie zum Verständnis von Zeichen und Kommunikation sowie eine Hilfe bei der Interpretation von Zeichen – gerade auch für diese Forschungsarbeit – dar.

Ein **Ikon** ist ein Zeichen mit bildhaftem Charakter. Sein besonderer Charakter liegt in der Ähnlichkeit zwischen dem Objekt und der Vorstellung von dem Objekt. Der Begriff „Ikon“ geht auf die im orthodoxen Christentum verehrten Heiligenbilder zurück, die als Bilder einen Zeichencharakter haben und auf einen bestimmten Heiligen verweisen. In den visuellen Künsten können Ikonen auch Kunstwerke oder Diagramme sein. Ein „Icon“ ist in der modernen Symbolsprache ein kleines grafisches Bild oder Piktogramm, das oft in

⁹⁴ Saussure entwickelte ein Modell, das auch als semiotisches Dreiecksmodell bezeichnet werden kann und sich aus den Elementen: dem Bezeichnenden (Verwender oder Besitzer/ signifiant), dem Zeichen (Artefakt, Objekt, Wort/signe) und dem Bezeichneten (seiner Bedeutung/ signifié) zusammensetzt und einfach auf Worte übertragen werden kann. Zeichen und Bedeutungen werden bei Saussure als „ein asymmetrisches, aber untrennbar verbundenes Paar aufgefasst“, so Hahn (2014, S. 118), welches er in einem Modell-Diagramm darstellt und dem semiotischen Dreieck nach Saussure angleicht und gut veranschaulicht. Das Symbol bezeichnet Saussure beispielsweise als „Typ von Bedeutungsträger“, der niemals inhaltlos sein kann, „sondern bei ihm besteht zu einem gewissen Grade eine natürliche Beziehung zwischen Bezeichnung und Bezeichnetem“. (Zimmermann, 2016, S.3; de Saussure, 2001, S. 80).

Benutzeroberflächen von Computern, auf Mobilgeräten oder sonstigen Software-Anwendungen benutzt wird, um den Benutzer auf visuelle Weise auf bestimmte Funktionen hinzuweisen oder abstrakte Informationen bereitzustellen. So steht beispielsweise das kleine Bild/Icon des Mülleimers für Löschen, ein Schlüssel-Icon möglicherweise zum Zutritt geheimer Botschaften. Im auditiven Bereich zählen auch die Onomatopoetika wie „Miau“ und „Wau Wau“ zu den Ikonen, da diese Lautnachahmungen den Lauten der entsprechenden Tiere (Katze, Hund) ähneln.

Der **Index** bezeichnet einen physischen Zusammenhang zwischen Zeichen und Objekt und beruht nicht auf einer Ähnlichkeit mit dem Objekt, sondern stellt als Anzeichen für ein Objekt einen kausalen Wissenszusammenhang her. Erlerntes Wissen ist notwendig, um beispielsweise Rauch als Zeichen für Feuer wiederzuerkennen.

Das **Symbol** schließlich, das hier im Mittelpunkt des Interesses steht, ist nach Peirce ein arbiträres Zeichen, das durch eine Vereinbarung oder Regel (Konvention) festgelegt wird. Es umfasst alle Zeichen und Sprachen, die auf einer kulturellen oder gesellschaftlichen Übereinkunft (Konvention) basieren. Dies bedeutet, dass ein Wort, ein Bild, eine Geste oder ein Laut willkürlich ausgesucht wurden, „um auf etwas anderes“ hinzudeuten. Symbole sind also arbiträr und konventionell und müssen erlernt werden.

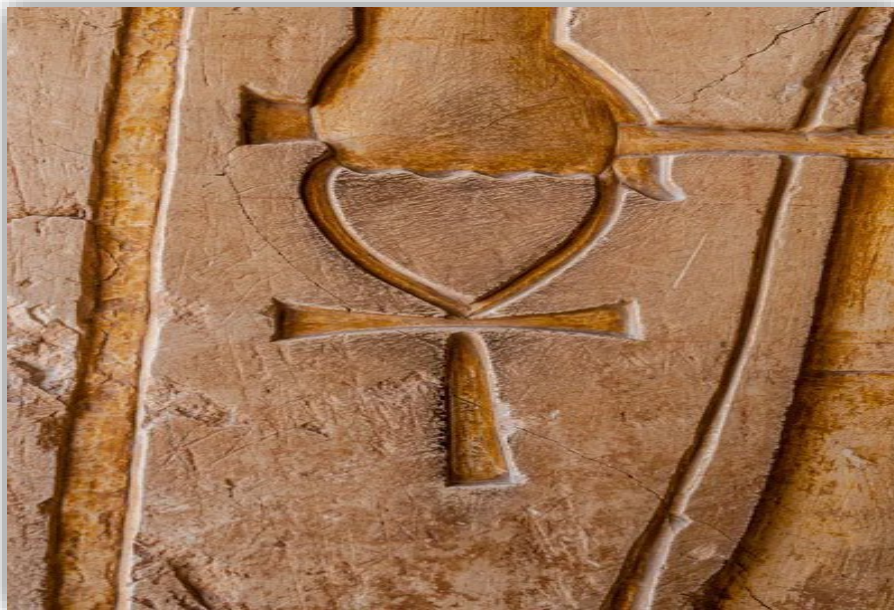


Abb. 16: Ankh-Symbol, Quelle: depositphotos, stone ankh.

Jede Gesellschaft hat demnach kulturelle Vorgaben, nach denen Symbole verstanden

werden, deren Bedeutung stark von kulturellen, religiösen und historischen Kontexten abhängig sind, was ich im letzten Abschnitt bereits angedeutet habe. Farbdeutungen und Handgesten beispielsweise können in verschiedenen Kulturen unterschiedliche Bedeutungen haben. So steht beispielsweise die rote Farbe in der westlichen Kultur oft für Liebe und Energie, während sie in der ostasiatischen Kultur mit Glück und Wohlstand assoziiert wird. Es gibt aber auch universelle Symbole, wie Sonne (Leben, Energie), Kreis (Einheit, Vollkommenheit), Wasser (Leben, Reinigung und Erneuerung) und Herz (Liebe, Emotion), die in den meisten Kulturen ähnlich verstanden werden. Der Schlüssel kann auch in den verschiedenen Kulturen tiefgründige und spezifische symbolische Bedeutungen haben. In der westlichen Kultur wird ein alter Schlüssel beispielsweise oft mit dem Zugang zu Geheimnissen, als Symbol für Autorität und Macht (Schlüsselübergabe an König – heute Bürgermeister) oder als der „Schlüssel zum Himmelstor“ (hierzu noch nachfolgend) in Verbindung gebracht. In der chinesischen Kultur symbolisiert ein Schlüssel oft Wohlstand und Sicherheit und dient als Schutz vor bösen Geistern. In der ägyptischen Kultur kann der Schlüssel mit dem Ankh-Symbol⁹⁵ (s. Abb. 16) in Zusammenhang gebracht werden und als ein Symbol für Leben und Unsterblichkeit stehen. Als letztes Beispiel ist der alte Schlüssel als ein starkes Symbol für Rückkehr und Heimat geflüchteter Menschen zu verstehen, worauf ich unter Punkt 1.4.6. noch kurz eingehen werde.

2. **Hermeneutik:** Der symboltheoretische Ansatz der Hermeneutik⁹⁶ befasst sich mit der Interpretation und Auslegung von künstlerischen Ausdrucksformen und Texten im kulturellen Kontext. Die Hermeneutik entwickelte sich aus seinen literarischen Wurzeln zu einer Interpretations-Methode, die auf eine breite Palette von Ausdrucksformen in Literatur, Musik und Kunst angewendet wurde. Die Hermeneutik kann bei der Interpretation von Symbolen und bei der Entschlüsselung von Kunstwerken herangezogen werden. Der Kunsthistoriker Erwin Panofsky beispielsweise übertrug die hermeneutische Methode auf die Kunstgeschichte und

⁹⁵ Das Ankh (ägyptisch für Leben, lat. Crux ansata) ist ein ägyptisches Symbolzeichen für Leben, ewiges Leben, Lebenskraft und Fruchtbarkeit. Die Hieroglyphe wird auch als Lebensschlüssel oder als Ankh-Kreuz, ägyptisches Kreuz, Henkelkreuz, Nilschlüssel oder koptisches Kreuz bezeichnet. Das Ankh Symbol (s. Abb. 16) findet man auf Pharao-Darstellungen, Hieroglyphen-Inschriften und Tafeln, Opfergaben, Grabstätten, Amuletten und Schmuck sowie an den Wänden und Reliefs von ägyptischen Tempeln. Es hat eine sehr tiefe kulturelle und religiöse Bedeutung, die bis heute von Relevanz ist und besonders mit der ägyptischen kulturellen Identität verbunden ist. Das Ankh-Symbol ist auch ein Symbol für die koptische Kirche, da es als Segens- und Schutz-Symbol gilt und seine obere Form der eines Kreuzes gleicht. Das Ankh-Symbol integriert außerdem Traditionen der vorchristlichen ägyptischen Kultur mit dem Christentum (vgl. u. a. Brian Fagan (2001): Egypt of the Pharaohs. Washington: National Geographic Society).

⁹⁶ Die Hermeneutik (Bezug zu Hermes, dem griechischen Gott der Kommunikation) ist die Kunst der Auslegung und bezog sich zunächst besonders auf die Interpretation von Texten. Der deutsche Theologe und Philosoph Friedrich Schleiermacher (1768-1834) und der deutsche Philosoph, Dichter und Theologe Johann Gottfried Herder (1744-1803) entwickelten diese hermeneutische Methode im 18. und 19. Jahrhundert, um zunächst die Bibel und Literatur zu interpretieren.

entwickelte die Ikonologie, eine Interpretationsmethode, die nach der Vorikonographischen Beschreibung und der Ikonographischen Analyse „die eigentliche Bedeutung oder [den eigentlichen] Gehalt“ (Panofsky 1955/1978, S. 40ff. und S. 50) eines Kunstwerks auszulegen versucht. Die Ikonologie versucht, über die starre, deskriptive und klassifizierende Beschreibung der Ikonographie hinauszugehen, um „symbolische Werte“ (Bezug Cassirer, ebd., S. 41) und die zugrundeliegende „Grundeinstellung einer Nation, einer Epoche, einer Klasse, einer religiösen oder philosophischen Überzeugung“ (ebd., S. 40) einschließlich der Persönlichkeit des Künstlers und seines Werks zu enthüllen und zu interpretieren. Dieser Ansatz wird im Folgenden kurz weiterdiskutiert und schließlich im 4. Kapitel dieser Forschungsarbeit, der Rezeption von zeitgenössischer Kunst im Kleinkindalter, näher durchleuchtet.

3. **Ästhetik- und Rezeptionsansatz:** Die Ästhetischen und Rezeptionstheorien haben, wie bereits erwähnt, in dieser Forschungsarbeit eine besondere Bedeutung, weil sie sich mit der Wechselwirkung von Kunst und Publikum bzw. Rezipient beschäftigen, wozu u. a. der Kunsthistoriker Wolfgang Kemp einen wichtigen Beitrag leistete. Seine Veröffentlichung von „Der explizite Betrachter“ (2019), in der er die bahnbrechenden Entwicklungen und die „Geburt der Rezeptionsästhetik“ mit Roland Barthes „La mort de l’auteur“⁹⁷ und der dreidimensionalen Herausgabe der Avantgarde-Zeitschrift, der „legendären Box 5/6“ (ebd., S. 11)⁹⁸ beschreibt, stellte „eine Wundertüte des (...) anbrechenden multimedialen Zeitalters“ (ebd.) dar, in der dem Leser eine neue Aufgabe zugesprochen wurde. Er wurde zum Benutzer (User), der sich „multisensorisch“ (ebd.) mit den in der Avantgarde-Box enthaltenen Dingen, welche von bildenden Künstlern und Musikern entwickelt wurden, beschäftigte. Kemp konzentrierte sich im Gegensatz zu Panofsky, welcher sich auf die o. g. Interpretationsmethoden (Ikonographie und Ikonologie) und die hermeneutische Deutung von Symbolen in Kunstwerken fokussierte, mehr auf die ästhetischen Aspekte von Gegenwartskunst und ihrer Wirkungsweise und der aktiven Beteiligung des Betrachters, der neben Rezipient auch Teilhaber, Benutzer, Akteur und sogar Produzent von Kunstwerken ist. Kems bahnbrechender Ansatz ist hierbei für die Kunstrezeption in der ästhetischen Bildung, die im Folgenden noch genauer unter die Lupe genommen wird, besonders hervorzuheben, da er den Betrachter selbst ins Bild zieht und der Rezipient somit an einem aktiven Prozess der sinnlichen Aufnahme,

⁹⁷ die Verbindung zwischen R.Barthes „La mort de l’auteur“ (1967) steht zentral für das Verständnis des Paradigmenwechsels von Autor zu Leser also auch der Geburt der Rezeptionsästhetik

⁹⁸ Sie enthielt 28 Einzelteile von Postkarten und Ausschneidebögen bis zu Essays und Schallplatten.

Wirklichkeitsaneignung und Bedeutungsbildung teilnimmt, sowie multi-sensorische Erfahrungen sammelt und tolerant und offen unterschiedliche Perspektiven verschiedener Betrachter aufnimmt.⁹⁹

Im Gegensatz zum hermeneutischen Ansatz geht es hier also mehr um die ästhetische Wahrnehmung und Rezeption von Kunstwerken, die auf die Interpretation und Reaktion des Betrachters vor symbolischen Artefakten abzielt und im Bereich der ästhetischen Bildung schon im Kleinkindalter näher untersucht werden soll.

Weitere Philosoph*innen, wie Susann K. Langer, die die Rolle von Symbolen in Kunstwerken und ihre emotionale Wirkung untersuchte, oder auch Nelson Goodman, der „die Sprachen der Kunst. Entwurf einer Symboltheorie“ (2019)¹⁰⁰ zum Thema veröffentlichte, oder auch Maurice Merleau-Ponty, der die Wahrnehmung und Metaphorik in Verbindung mit der bildenden Kunst untersuchte, wären hier u. a. unter dem Ästhetik- und Rezeptionsansatz zu nennen. Ihre wichtigen Beiträge werden unter dem folgenden Punkt „Symboldidaktik“ und im 4. Abschnitt des theoretischen Teils unter Symbolbildung und Symbolverstehen berücksichtigt.

4. **Psychologie:** Der Symbolbegriff taucht erstmals in den psychoanalytischen Schriften Sigmund Freuds in Form des „Erinnerungssymbols“¹⁰¹ auf. Freud entwickelt diesen Symbolbegriff später in seiner systematischen Lehre von den Traumsymbolen weiter (vgl. Freud 1900). Sein symboltheoretischer Ansatz versuchte, das Unbewusste in Träumen und freien Assoziationen zu untersuchen. Sein Schüler Carl Gustav Jung entwickelte seinen eigenen symboltheoretischen Ansatz (die analytische Psychologie). Er erweiterte die Ideen von Freud, indem er die archetypischen und kollektiv-unbewussten Aspekte von Symbolen betonte. Das „kollektiv Unbewusste“ bezieht sich im Gegensatz zu dem „persönlich Unbewussten“, welches nach Jung „angeboren“ (Jung 2021, S. 8) ist, auf ein gemeinsames Erbe der Menschheit, welches Archetypen, also universelle und symbolische Grundmuster des Denkens und Fühlens, enthält. Archetypen sind „urtümliche Typen“ (ebd., S. 9), Urbilder oder Urfiguren, die unsere Wahrnehmung, unsere kulturellen Überlieferungen, unsere Emotionen und Verhaltensweisen beeinflussen. Die Archetypen der Menschenwelt von Haus bis Schlüssel sind für

⁹⁹ Vgl. Kemp, Wolfgang (1992): Der Betrachter ist im Bild, Kunstwissenschaft und Rezeptionsästhetik, Berlin; Penzel, Joachim (2015): Rezeptionsästhetik – Der Betrachter im Bild. Information für Lehrende. Integrale Kunstpädagogik. Martin-Luther-Universität. Halle.

¹⁰⁰ Originalausgabe: Languages of Art. An Approach to a Theory of Symbols. Indianapolis: Hackett Publishing Company. 1967.

¹⁰¹ Erinnerungssymptom eines Schmerzes ohne Bedeutungsgehalt, also nicht das Erinnerungssymbol, das in dieser Arbeit erforscht wird!

diese Arbeit von besonderem Interesse und sollen u. a. unter 1.4.6 noch diskutiert werden.

Der deutsche Psychoanalytiker Alfred Lorenz bringt schließlich in seiner „Kritik des Symbolbegriffs“ (1984) und des symboltheoretischen Ansatzes Freuds den Symbolbegriff aus seiner alleinigen Bindung in die Psychoanalyse. Der Symbolbegriff wurde hierdurch metatheoretisch fundiert und erstmals interdisziplinär diskutiert und gleichzeitig die Aufmerksamkeit mehr auf soziale und kulturelle Dimensionen von Symbolen gelenkt.

5. **Symboldidaktik:** Als praktische Anwendung der oben genannten symboltheoretischen Ansätze von Symbolen im pädagogischen Kontext ist die Aufgabe der Symboldidaktik die Vermittlung von Wissen und Verständnis über Symbole. Symboldidaktische Konzepte finden sich besonders in der Psychoanalyse (von Freud bis Piaget) und der Pädagogik (besonders der Religions- und Kunstpädagogik). Die Symboldidaktik verwendet also symboltheoretische Ansätze, um Lehrmethoden für die Vermittlung von Symbolen zu kreieren.

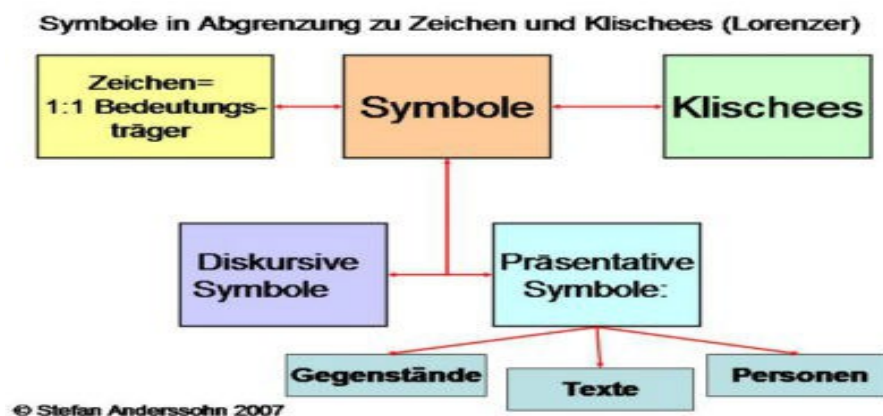


Abb. 17: Stefan Anderssohn 2007, Quelle: s. u.

Alfred Lorenzer integrierte in Anlehnung an die philosophischen Erkenntnisse von Susanne K. Langer (1942; *Philosophy in a New Key*) den symboltheoretischen Ansatz in seine psychoanalytische Praxis. Er griff ihr Symbol-Deutungs-Konzept und die Unterscheidung zwischen diskursiven (sprachlich-schriftlichen) und präsentativen (gestisch-affektiven) Symbolen auf und erweiterte es in Abgrenzung zu Zeichen und Klischees im Bereich der präsentativen Symbole (vgl. Abb. 17), indem er sie in Gegenstände (wie ein Kunstwerk oder einen Schlüssel), Texte (wie

einen Bibelspruch oder ein Gedicht) und Personen (wie Handgesten, Tänze, Rituale) unterteilte.¹⁰² Mit diesem Symbolkonzept, so Stefan Anderssohn, stellte Lorenzer „in seiner humanwissenschaftlichen Verankerung einen (...) Ausgangspunkt für religionspädagogische Überlegungen“ (2007, S. 3)¹⁰³ her, der ebenfalls gut auf die Kleinkind- und Kunstpädagogik, die hier im Fokus des Interesses steht, übertragbar wäre.

In der ästhetischen Bildung von Kleinkindern spielen symboltheoretische Ansätze eine entscheidende Rolle und werden im Rahmen der Symbolbildung und des Symbolverstehens von Kindern hauptsächlich von Kleinkindpädagogen und Psychologen (von Freud, Langer, Lorenzer, Piaget, Merlau-Ponty bis Gardner, Bruner, Froebel, Lowenfeld oder auch Malaguzzi) diskutiert. Sie sollen aber erst im vierten Abschnitt dieser Dissertation mit Hinzuziehung von Forschungen in der Kunstpädagogik (wenn man hier überhaupt von Kunstpädagogik im Kleinkindalter sprechen darf) und kulturellen Bildung von Vorschulkindern (wie u. a. von Kirchner, Peez, Uhlig, Neuß, Schäfer, Duncker, Lieber, Staeger, Bilstein, Völkl), näher untersucht werden.

Der rein symboldidaktische Ansatz wird jedoch hauptsächlich in der Religionspädagogik und Theologie (u. a. Tillich, Halbfas, Biehl, vgl. auch Meyer-Blanck, S. 11ff.) angewendet und findet in der ästhetischen Forschung im Kleinkindalter, wahrscheinlich aufgrund der Komplexität von Symbolen und des jungen Alters der Kinder, noch keine nennenswerte Beachtung. Ein weiterer Grund ist zudem, dass Symboldidaktik dem Lernbereich der Schulbildung ab der ersten Schulklasse zugerechnet wird. Die Frage, die sich hier stellt – so auch bei vielen der oben genannten Kunstpädagogen –, ist, ob und inwieweit eine intensivere Beschäftigung mit der Symbolik und Doppeldeutigkeit von Kunstwerken schon im Kleinkindalter zu fördern ist und zum „Curriculum“ eines Kindergartenplans verpflichtend hinzugefügt werden sollte. Wie kann die Schwierigkeit vom Verständnis von bildender Kunst überwunden und die ästhetische Erfahrung am Kunstwerk und die aktive Teilhabe an unserem kulturellen Erbe schon im

¹⁰² Stefan Anderssohn erforscht Symbole im Zusammenhang mit Religions- und Behindertenpädagogik aus der Perspektive der Theologie und Religionspädagogik und aus der Perspektive der Humanwissenschaften, s. Anderssohn, S. 3 (2007): Symbole: Grundlagen“, erschienen bei reliforum.de. URL: <http://reliforum.andersson.info/index.php/reliforum-artikel/75-was-ist-symboldidaktik>.

¹⁰³ Auf die unterschiedlichen symboldidaktischen Konzeptionen von Hubertus Halbfas (kath. Religionspädagoge und Theologe) und Peter Biehl (ev. Theologe) werde ich ebenfalls im 4. Abschnitt dieser Forschungsarbeit nochmals eingehen.

Kleinkindalter unterstützt werden? Wie können symbolische und alte kulturelle Artefakte wie der alte Schlüssel in den Kindergartenalltag sinnvoll integriert werden? Was kann damit erreicht werden, und wie können hier kreative Kompetenzen und Bildkompetenzen gefördert werden? Wie kann die Neugier, Offenheit und die Spielfreude der Kinder genutzt werden, um, wie Constanze Kircher beschreibt, „das genaue Wahrnehmen und die Suche nach Sinn im Werk“ (2013, S. 122) anzuregen? Wie kann Wissen über die Kunstwerke erschlossen werden und gleichzeitig die individuelle Identität, zu der das Hineinwachsen in Kultur mit Herz und Verstand“ (ebd., S. 140) gehört, ausgebildet werden? Inwieweit sind Bildungsmaßnahmen überhaupt nötig, um Kinder schon im Vorschulalter an die Ambiguität von Kunstwerken heranzuführen? Diese Fragen werden im Verlauf dieser Forschungsarbeit mehrfach aufgegriffen. Sie sollen in der Auswertung der empirischen Studie Zukunftsperspektiven und Möglichkeiten von Verbesserungen auch mit Hinblick auf den bi-nationalen Hintergrund aufzeigen.

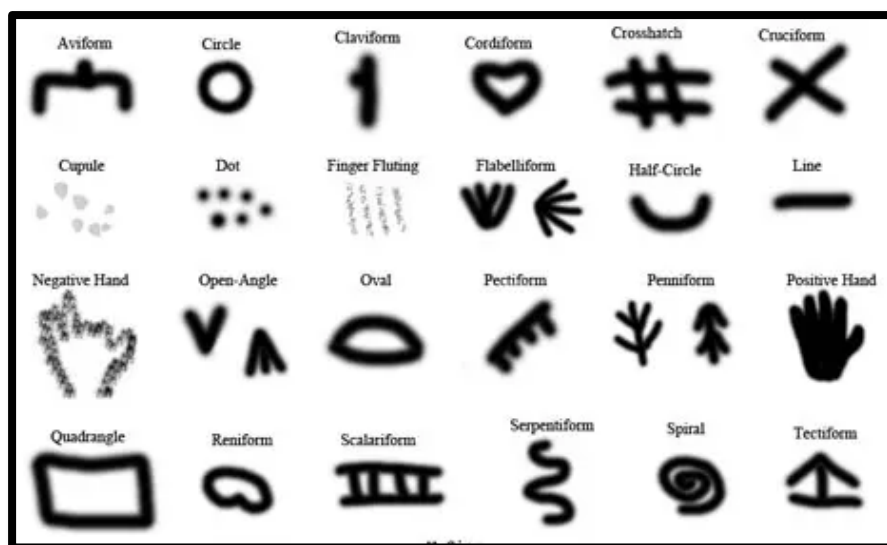
Um die Wichtigkeit des Symbol-Themas im Kleinkindalter noch weiter einzuzoomen, soll nun der Bezug zu universellen Ur-Zeichen und Kleinkindzeichnungen aufgegriffen werden.

1.4.3 Schlüssel-Urform aus *Claviform* und *Circle* und erste Kinder-Menschzeichnungen

„Claviform“ (= engl. Schlüsselbein!) und „Circle“ (= engl. Kreis) gehören zu den Urzeichen der Menschheit, die, wie bereits erwähnt, schon vor 30-40.000 Jahren von unseren Vorfahren an Höhlenwände gezeichnet wurden. Diese Symbole gehören neben der populären und bislang ältesten abstrakten Zeichnung des Homo Sapiens, dem Hashtag- Zeichen¹⁰⁴ (= Crosshatch, s. Abb. 5), zu den ältesten Kunstformen der Welt, die uns an graphischer Kommunikation besonders aus dem Europäischen Eiszeitalter erhalten geblieben sind. Die Paläontologin Genevieve von Petzinger (2017) fand zum einen heraus, dass die Zeichen ihrem Schöpfer etwas bedeutet haben müssen, da sich die gleichen oder ähnliche Symbole an verschiedenen Orten wiederholen, und zum anderen, dass diese nur insgesamt 32

¹⁰⁴ Das Hashtag bezeichnet ein Doppelkreuz-Schriftzeichen und dient als Schlagwort, welches, nach Wikipedia dazu dient, Nachrichten mit bestimmten Themen in sozialen Netzwerken auffindbar zu machen. Das Wort setzt sich aus „hash“ (engl. für Rautezeichen oder Doppelkreuz) und „tag“ (engl. für Markierung) zusammen; das Hashtag-Zeichen stellt die älteste abstrakte Symbolzeichnung des Homo Sapiens dar. Sie ist laut neuesten Forschungen 73.000 Jahre alt und wurde in einer Höhle in Südafrika entdeckt. Vgl. Auch Christopher Henshilwood (University of Bergen) et al.: <https://www.wissenschaft.de/geschichte-archaeologie/aelteste-symbolzeichnung-der-menschheit>. 12.09.2018.

geometrische Zeichen sind (s. Abb. 5), die in Höhlenzeichnungen immer wieder auftreten. Die frühe Felskunst kann man sehr schön in der rekonstruierten und kurz nach dem Zweiten Weltkrieg entdeckten jungpaläolithischen Höhle von Lascaux (auch Grotte von Lascaux genannt) in der französischen Dordogne erkennen. Auch wurden ähnliche Zeichen in australischen und indonesischen Höhlen gefunden. Die vielen ähnlichen und weit verstreuten Zeichen lassen vermuten, so Petzinger, dass deren gemeinsamer Ursprung in Afrika liegen muss, wie schon der Fund des „Hashtag“-Zeichens beweist. Es handelt sich demnach um spezifische, kulturell anerkannte Schriftformen, die, wie Petzinger in einem TED-Talk erklärt, nicht “out of a vacuum”¹⁰⁵ kamen. Sie stellt fest: “(...) Even 5.000 years ago, people were already building on something much older, with its origins stretching back tens of thousands of years – to the geometric signs of Ice Age Europe and far beyond, to the point, deep in our collective history, when someone first came up with the idea of making a graphic mark, and forever changed the nature of how we communicate” (ebd., S. 4). Diese Felszeichnungen stellen also eines der ältesten Systeme graphischer Kommunikation dar. Den Anspruch eines vollständigen ersten Schriftsystems, eines ersten Alphabets, hält sie allerdings für eher unwahrscheinlich. Sehr wahrscheinlich könnte hingegen die Tatsache sein, dass Menschen vor 4000 bis 5000 Jahren graphische Systeme, wie die Keilschrift, die ägyptischen Hieroglyphen und die chinesischen Schriften aus diesen Urzeichen ableiteten.



¹⁰⁵ TED Follows Retreat, August 2015: Genevieve von Petzinger: “Why are these 32 symbols found in ancient caves all over Europe?”, S. 7/8.

https://www.ted.com/talks/genevieve_von_petzinger_why_are_these_32_symbols_found_in_ancient_caves_all_over_europe?language=de; vgl. auch Robin McKie in: “The Guardian”: Did Stone Age cavemen talk to each other in symbols?, 11.03.2012 GMT: www.theguardian.com/science/2012/mar/11/cave-painting-symbols-language-evolution; vgl. Petzinger, Genevieve de: The First Signs: Unlocking the Mysteries of the World’s Oldest Symbols, 2017.

Abb. 18: Paläontologic Cave Art, Quelle: Petzinger 2015 und Webseite s. o.

Die „Claviform“ und der „Circle“ gehören also zu den 32 zumeist geometrischen Zeichen (s. Abb. 18), die über eine Spanne von 30-40.000 Jahren in Europa immer wieder an verschiedenen Plätzen gefunden wurden. Diese beiden Zeichen ergeben übereinandergesetzt eine Schlüsselfigur, wobei das Schlüsselbein- (Claviform) Zeichen allerdings mit dem „Fuß“, dem Bart des Schlüssels, nach unten zeigen müsste. Diese Vorstellung kann sich vielleicht für den einen oder anderen etwas weit hergeholt anhöhen, mich haben diese Formen aber direkt an die ersten Zeichnungen von Kindern erinnert und deren erste visuelle Präsentationen vom Menschen und sonstigen Lebewesen aus ihrer Lebenswelt.

Eine einfache Schlüsselzeichnung oder Menschzeichnung wird aus einem Kreis und einem Strich gebildet – wozu ich in meinen Feldstudien an den beiden ausgewählten Kindergärten einen „Key-Person-Test“ (s. vier Beispiel-Gegenüberstellungen in Abb. 6) durchgeführt habe, die im empirischen Teil unter Punkt 1.7 noch näher beschrieben werden. Die ersten „Kopffüßler“-Zeichnungen oder „pars-pro-toto-Gestalten“¹⁰⁶, wie sie Gier (2004, S. 29) bezeichnet, beweisen, dass Kinder im Alter von etwa drei Jahren ihr „Ich“ entdecken und sich eine erste Unterscheidung von Welt und Ich, zwischen Innen und Außen durch erste geschlossene Kreiszeichnungen vollzieht. Diese „Circles“ oder „Ich-Kreise“ werden auch „Mandalas“ genannt, da sie eine, nach dem Psychologen C. G. Jung, psychische Ganzheit und individuellen Schutz symbolisieren. Sie können auch als „Gestalt mit Inhalt“, wie sie Peez (2015, S. 44) bezeichnet, also eine Form, die sich von außen und innen abgrenzt, verstanden werden, in der „etwas enthalten ist“ (ebd., S. 44), oder als „Wesensgestalt für etwas Gemeintes“ (Seitz 2009, S. 42) bezeichnet wird. Diese Kreisformen oder Ich-Symbole stellen eine erste Selbstdarstellung dar, die in der weiteren zeichnerischen Entwicklung ein „Bein“ oder einen „Arm“ oder, wie der Begriff „Kopffüßler“ fälschlicherweise besagt, einen „Fuß“ erhalten, von dem aus, wie Renate Gier sehr passend schreibt, der kleine Mensch in eine neue Richtung (die Richtung der Außenwelt) Kontakt aufnimmt (vgl. Gier 2004, S. 24ff.). Angelika Martina Lébeus bezeichnet jene „Kopffüßler“ als „Säulenmenschen“ oder „Hieroglyphen der kindlichen Bilderschrift“ (Lébeus 1993, S. 44-45), womit sie einen vielleicht unbewussten Bezug zu den Urzeichen der Menschheit herstellt, der sich in universeller Form bei Kindern aus aller Welt zeigt. Diese Universalität des menschlichen

¹⁰⁶ Der Begriff stammt aus der frühen Erforschung der Kinderzeichnungen und wurde nach Peez von Kerschensteiner zu Beginn des 20. Jahrhunderts geprägt (vgl. Peez 2015, S. 45). Seitz hält diesen Begriff für falsch, da er nicht nur einen laufenden Kopf darstelle, sondern ein ganzer Mensch gemeint sei (Seitz 2009, S. 44).

Empfindens und Geistes wird von vielen Kinderzeichnungsforschern bestätigt, da ähnliche Themen und Symbole, wie Häuser, Bäume, Blumen, die Sonne, Tiere und Menschen in ähnlicher Weise in Zeichnungen von Kindern auftauchen (vgl. u. a. Di Leo 1989, S. 45). Die abstrakten Symbole aus Ich-Kreis und Strich, Schlüsselbein oder einfach Bewegungslinie präsentieren also einen Menschen und nehmen gleichzeitig Bezug auf die Persönlichkeit, das „Ich“ des Kindes in aufgerichteter Form. Es ist eine bildnerische Formensprache, aus der sich eine Art „Grammatik der Bildsprache“ (Arno Stern) entwickelt. Wichtig sei hier anzumerken, dass Zeichen geformt werden, bevor ein Kind zusammenhängende Sätze sprechen kann. Kinder drücken ihre Gefühle und Gedanken symbolisch über ihre Zeichnungen aus. Dies stellt ein notwendiges Ventil für Kinder dar, da ihr Wortschatz und ihre mündliche Ausdrucksfähigkeit im Kleinkindalter noch sehr beschränkt sind (vgl. de la Roche 1996): „This early use of symbols in artwork is very important because it provides a foundation for children’s later use of words to symbolize objects and actions in formal writing“, so auch der Kleinkindpädagoge Jill Englebright Fox und Kindergärtnerin Stacey Berry (2017, S. 1-2), die sich ebenfalls mit bildender Kunst im Kleinkindalter beschäftigten und die Symbolik in Kinderzeichnungen untersuchten.

Kinder sprechen also durch ihre Zeichnungen zu uns, sie drücken sich auf abstrakte und symbolische Weise aus, was von Erwachsenen oftmals nicht wirklich verstanden wird. Sie hinterlassen sichtbare, langanhaltende Zeichen, die, nicht wie die gesprochene und gestische Kommunikation, Überlebenscharakter haben. Die ersten Zeichnungen von Kindern, so Bettina Egger, „sind Ausdruck ihres physischen und psychischen Zustands und gleichzeitig Erinnerung an die Vergangenheit“ (1998, S. 9).

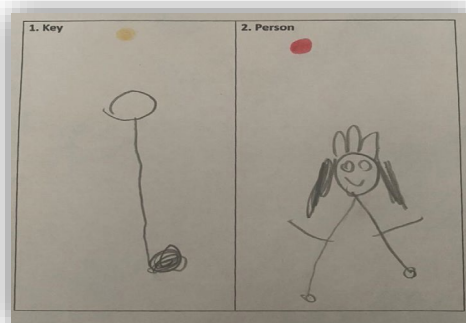
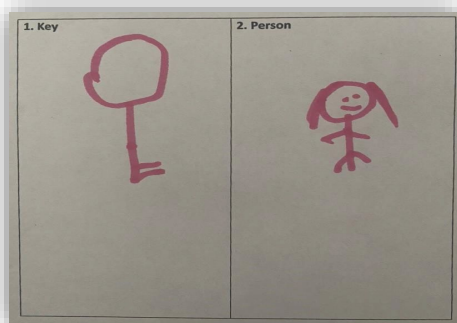




Abb. 19: Key-Person-Test, Zeichnungen von Kindern im Alter von 5 bis 6 Jahren (eine Auswahl); links: arabische Kinder, rechts: deutsche Kinder, 2022.

Um auf das „Circle“- und das „Claviform“- Zeichen im Zusammenhang mit den ersten Kinderzeichnungen und dem Schlüssel-Ding zurückzukommen, kann festgestellt werden, dass die Felszeichnungen in ihrer Formensprache Ähnlichkeiten mit den ersten graphischen Ausdrucksformen von Kindern aufweisen. Die zeichnerische Wiedergabe und Kombination von „Kreis“ (= circle) mit „Schlüsselbein“ (= claviform) kann die innere Grundstruktur einer Menschfigur (s. Abb. 6) darstellen. Die beiden Zeichen könnten aber auch, wie oben ersichtlich ist, einen Schlüssel zeigen oder auch eine Blume, einen Baum oder ein Tier abbilden. Hier sei auch kurz auf die Unterscheidung zwischen vor- und nachgeburtlichem Körpergefühl und den Kreis/Spiral- und Kreuzzeichnungen hingewiesen, also dem „Urknäuel“ (vorgeburtliches Körpergefühl) und „Urkreuz“ (nachgeburtliches Körpergefühl) (vgl. Gier 2004, S. 21).

Nach Gier zeigen diese gekritzelten Urzeichen „unterschiedliche Befindlichkeiten (an und) das Lebensgefühl in der Zeit vor und das nach der Geburt (womit sie) über Erfahrungen aus beiden Welten“ (ebd., S. 20) verfügen. Zusammengefügt ergäben diese beiden Formgestalten (vgl. Abb. 20) bereits ein erstes Abbild von einem Menschensymbol.

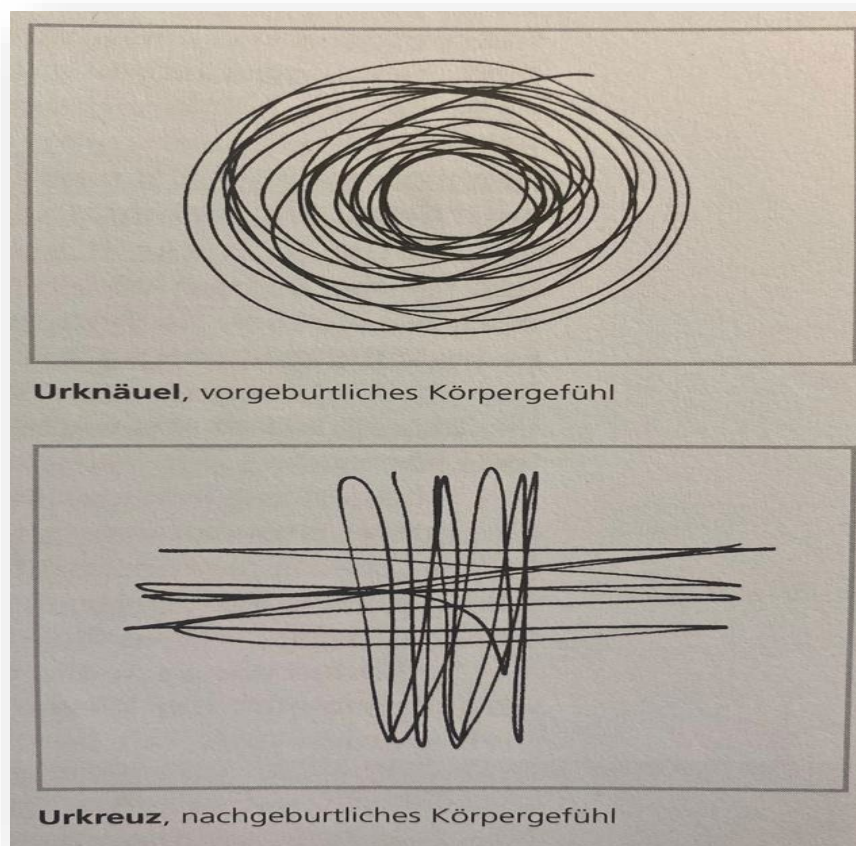


Abb. 20: Quelle: Gier (2004), S. 21.

Die Frage steht hier im Raum (die auch noch nicht erforscht wurde), inwieweit diese universellen Urzeichen, die sich aus geometrischen Zeichen wie Kreisen, Linien, Quadraten, Rechtecken, Ovalen und Dreiecken bilden und die wir, wie bereits erwähnt, in den Höhlenzeichnungen vorfinden, sogenannte Urzeichen darstellen, die mit uns Menschen geboren werden, also wie die DNA schon in uns angelegt sind. Pädagogen, wie Arno Stern, behaupten, dass die Formensprache in jedem Menschen angelegt ist, sozusagen „verwurzelt in der organischen Erinnerung (ist) ... (und eine) Äußerung der Embryoerfahrung“ (in: van Dieken et al., 2010, S. 57) darstelle. Leider scheint dies noch nicht weiter erforscht worden zu sein. Die Vermutung, dass es Zusammenhänge zwischen Felsenzeichnungen und Kinderzeichnungen geben könnte, möchte ich an dieser Stelle gerne in den Raum stellen und zu einer vertiefteren Forschung anregen.

Die Kinderzeichnungen beweisen jedenfalls, dass es Urzeichen gibt und jedes nicht gehandikapte Kind, ob aus Europa oder einem anderen Kontinent, zunächst Strichzeichen

und Spuren hinterlässt, in seiner Weiterentwicklung der kindlichen Formen- und Bildersprache sich zum „Ich-bewußten Kind“ (Lebeus 2001, S. 38ff.) entwickelt, aus der ersten Kreiszeichnung hinaus sich entwickelt und schließlich erste Menschdarstellungen präsentiert, die in ihrer ästhetischen Ganzdarstellung einer einfachen Schlüsselzeichnung (s. o.) ähneln. Diese spezifische Mensch- und Schlüsseldarstellung, die man oben an den zeichnerischen Beispielen von 5- bis 6-jährigen Kindern aus Israel und Deutschland erkennen kann, bewegen mich dazu, uns Menschen als „Schlüsselwesen“ oder „Schlüsselmenschen“ zu bezeichnen, wobei ich mich besonders auch auf die in der Philosophie diskutierten „symbolischen Formen (als) Energien des Bildens“ (Cassirer 2013, S. 31ff.) und den „Mensch(en) als symbolisches Wesen“ (ebd.) berufe.

Auf weitere Fachdiskurse aus der Kinderzeichnungsforschung von Georg Kerschensteiner, Jean Piaget, James Sully, Charles Ricci, Charlotte Götze und Viktor Lowenfeld bis hin zu Howard Gardner, Alfred Bareis, A. Lebeus, Christa Seidel, Daniel Windlöcher, Bettina Egger, Renate Gier und vielen anderen werde ich im 3. Abschnitt nochmals konkreter eingehen.

1.4.4 Archetypische Symbole

Ein Archetyp beschreibt, wie bereits besprochen, ein universales „Urbild“, eine „Urprägung“ oder „Urform“, die mit bestimmten Emotionen, Eigenschaften und Zielen verbunden ist. Von Archetypen spricht die Psychologie, die damit menschliche Handlungs- und Vorstellungsmuster beschreibt. Etymologisch stammt das Wort aus dem griechischen *arché* = „Ursprung“ und *typos* = „Schlag, Abdruck“.

Der bereits erwähnte tiefenpsychologische Ansatz des Psychologen Carl Gustav Jung stellt einen offenen Ansatz dar, durch den symbolische Bilder, die aus der Mythologie, der Religion, der Alchemie sowie aus Träumen, Märchen und Visionen stammen, erfahrbar gemacht werden. Laut Jung handelt es sich „bei den kollektiv-unbewussten Inhalten um altertümliche – besser noch – um urtümliche Typen“ (Jung 2021, S. 9), die auf den „Platonischen eidos“¹⁰⁷ (ebd.) zurückgehen.

¹⁰⁷ Jung spricht in Bezug auf Archetypen von „Platonischem eidos“, um die transzendentalen und universellen Muster oder Formen in den kollektiven unbewussten Strukturen, also archetypische Elemente, die in Mythen und Kulturen auftauchen, zu beschreiben.

Ein archetypisches Symbol ist ein universelles, im Unbewusstsein des Menschen tief verwurzeltes Bild. Diese Symbole gibt es in allen Kulturen. Sie können ähnliche Reaktionen hervorrufen und grundlegende Erfahrungen des Menschen widerspiegeln. Das “Archive for Research in Archetypical Symbolism” (ARAS), welches sich auf das Werk von Jung und das kollektive Unbewusste stützt, brachte das „Buch der Symbole“ (Ronnberg 2011) heraus, welches eine Sammlung von 17 000 fotografischen Darstellungen darstellt. Insgesamt ist es ein „Bild- und Textarchiv zu mythologischen, ritualistischen und symbolischen Bildern aus aller Welt und aus allen Epochen menschlichen Erlebens“ (Ronnberg 2011, S. 9). In diesem umfangreichen Band befinden sich Abbildungen und Texte, die die Bedeutungstiefe und geheimnisvolle Disparität von Symbolen von Schöpfung und Kosmos über u. a. Tierwelt und Menschenwelt bis hin zu der Geisterwelt behandeln. Die Archetypen Haus, Tür, Schloss und Schlüssel sind im Zusammenhang dieser Forschungsarbeit von besonderem Interesse, da sie von elementarer Bedeutung für das Erfassen der eigenen Verwurzelung und Verkörperung im Zuhause, seines Zugangs (oder Versperrens) und seiner Öffnung und Schließung in der kulturellen Zugehörigkeit unserer Menschenwelt sind.

1.4.5 Von Macht bis Magie: Die Symbolkraft von Schlüsseln in der Religion und dem Volksglauben

„Und ich sah einen Engel vom Himmel fahren, der hatte den Schlüssel zum Abgrund und eine große Kette in seiner Hand. Und er griff den Drachen, die alte Schlange, das ist der Teufel und Satan, und band ihn tausend Jahre und warf ihn in den Abgrund und verschloss ihn (...)“ (Apokalypse des Johannes, Vers 20, in: Morgenroth 2006, S. 54).

Ein Schlüssel hat in der Religion und im Volksglauben schon immer eine besondere Macht und Symbolkraft getragen. Schon vor 4000 Jahren, im alten Orient, so Morgenroth (ebd.), hätte man an den Schlüssel geglaubt, der die Himmelsporten öffnen oder schließen konnte, was später in der Bibel wieder auftauchte und niedergeschrieben wurde (s. weiterführender Text unten). Auf heraldischen Vatikanwappen¹⁰⁸ und dem Papstwappen wiederholt sich diese symbolische Dimension. Zu sehen sind (s. Abb. 21) zwei überkreuzte Schlüssel, die symbolisch das Himmelreich (goldener Schlüssel für spirituelle Macht) und das Erdreich (silberner Schlüssel päpstliche Autorität über weltliche und kirchliche Belange)

¹⁰⁸ In der Heraldik spielt der Schlüssel eine dominante Rolle. In Wappen wurde das Schlüsselsymbol bereits im 13. Jh. oftmals gebraucht.

repräsentieren (vgl. u. a. Brunner, ab S. 12), was im theologischen Kontext mit der päpstlichen Schlüsselgewalt einhergeht, die ihm, wie es im Matthäus-Evangelium ausgedrückt wird, übertragen wird.



Abb. 21: Wappen des Vatikanstaats und des Heiligen Stuhls (Schlüssel in Saltire mit päpstl. Tiara und verkreuzten Schlüsseln im roten Feld. Quelle: s. u.¹⁰⁹

Das Symbol des Schlüssels ist ebenfalls ein beliebtes Symbol, das auf europäischen Stadt-, Gemeinde- und Kantons-Wappen, wie beispielsweise auf den Wappen von Regensburg, Worms, Narbonne und Genf abgebildet ist und zumeist mit Unabhängigkeit der Stadt, Stadtherrschaft und Handelsmacht im symbolischen Sinn in Zusammenhang gebracht wird, durch regionale Bräuche und Traditionen sowie historische Ereignisse beeinflusst ist und aufgrund dessen auch sehr unterschiedlich aussieht. In diesem Zusammenhang kann im geschichtlichen Sinn die symbolische Übergabe des Stadtschlüssels genannt werden, die damals (ein Brauch aus dem Mittelalter) von Bürgern und Magistraten durchgeführt wurde, um einem neuen Fürsten oder Landesherren zu huldigen. Ihm wurde auf einem Samtkissen der Schlüssel übergeben. In der Kunstgeschichte finden wir Gemälde, wie das von Diego Velásques gemalte Bild (s. Abb. 22) von 1625, welches die Schlüsselübergabe als Zeichen der Kapitulation zeigt¹¹⁰ (vgl. Brunner 1988, S. 17).

¹⁰⁹ https://de.wikibrief.org/wiki/Coats_of_arms_of_the_Holy_See_and_Vatican_City.

¹¹⁰ Der holländische Kommandant Justin von Nassau übergibt dem spanischen Feldherren António Spinola den Schlüssel zur Stadt Breda.



Abb. 22: „Die Übergabe von Breda“ (oder: „Der Surrender von Breda“), um 1635 von Diego Velázquez (1599-1660, Spanien), Öl auf Leinwand, 307*370 cm, Museo del Prado. Quelle: ArtsDot.com.

Der „Übergabeschlüssel“, der heute beispielsweise noch immer einem Bürgermeister symbolisch bei seinem neuen Amtsantritt übergeben wird, geht ebenfalls auf diese mittelalterliche Tradition zurück.

Die Anfänge der Schlüsselsymbolik lassen sich schwer feststellen, es sei aber belegt, so Weissenberger (vgl. 2011, S. 260ff.), dass der Schlüssel schon bei den Kelten ein Symbol für besondere Würde und Macht gewesen sein muss. Weiterhin nennt er griechische, römische, ägyptische Anubisdarstellungen sowie mesopotamische Sonnengott-Schamasch-Abbildungen, die den Schlüssel und dessen Symbolkraft als Attribut für Weisheit, Würde und Macht darstellen (ebd.). Zu weiteren symbolischen Schlüsseln, die keine wirklichen Schlösser entsperren können, wie beispielsweise der Witverschlüssel, der Kirchenschlüssel, der bereits erwähnte Übergabeschlüssel, der Erinnerungsschlüssel, der Sargschlüssel, der Kammerherrnschlüssel oder auch der Heilschlüssel, treten in der Geschichte des Schlüssels in unzähligen Varianten und Brauchtümern auf, die hier aber nicht weiter berücksichtigt werden können. Interessant ist hier noch die Erwähnung des „Schlüsselgewalt“-Brauchs, da dieser bis heute eine allerdings veränderte Bedeutung im Bürgerlichen Gesetzbuch (BGB)¹¹¹ im Teil der Rechte von Ehegatten darstellt. Der Brauch, die „Schlüsselgewalt“ der frisch vermählten Ehefrau zu übertragen, indem man ihr die häuslichen Rechte in Form eines

¹¹¹ Die Schlüsselgewalt ist ein familienrechtlicher Begriff aus dem deutschen Zivilrecht des BGB. Durch die Schlüsselgewalt wird der haushaltsführende Ehegatte dazu berechtigt, ohne vorherige Absprache mit dem Lebenspartner Lebensgrundlagen (Einkauf von Lebensmitteln, Heizöl etc.) zu besorgen. Die Schlüsselgewalt führt auch dazu, dass bestimmte Verträge, die ein Ehepartner abschließt, für den anderen mitverpflichtend wirken können.

Schlüssels überreichte, geht auf die Zeit der Römer zurück, so Brunner (vgl. 1988, S. 14). Die Schlüssel verblieben bei der Jungvermählten und wurden im Fall einer Scheidung an den Ehegatten zurückgegeben – wenn der Ehegatte verstarb, konnte die Witwe in einer symbolischen Handlung (sie legte die Schlüssel auf sein Grab) auf das Erbe verzichten, war aber auch von möglichen Schulden des Ehepaars (Ehemanns) befreit.

Das Wort Schlüssel wird insgesamt achtmal in der Bibel erwähnt: in Richter 3,25; Jesaja 22,22; Matthäus 16,19; Lukas 11,52; Offenbarung 1,18; Offenbarung 3,7; Offenbarung 9,1 und Offenbarung 20,1.¹¹² Mit dem Symbol Schlüssel werden in der Heiligen Schrift, wie auch im Volksglauben und auf heraldischen Wappen, wie bereits erwähnt, besonders Macht, Würde, Geheimnis, Weisheit und Autorität verbunden. Der Symbol-Schlüssel öffnet im religiösen Kontext seinem Besitzer einen spirituellen Zugang zu übernatürlichen Türen, die im Himmelreich und der göttlichen Erkenntnis liegen und mit der Autorität und Macht über geistige und himmlische Bereiche in Verbindung gebracht werden.



Abb. 23: Pietro Perugino: Christus übergibt Petrus den Schlüssel, Deckenfresko, Sixtinische Kapelle, 335*550, Vatikan. 1481-82.

Die wohl bekannteste Stelle in der Bibel stellt die Schlüsselübergabe Christi an den Apostel Petrus dar. Die „Schlüssel Petri“ oder auch „päpstlichen Schlüssel“ stellen ein Attribut des Apostels Petrus und ein Symbol der Bindegewalt des Papstes dar, der als Stellvertreter Jesu Christi auf Erden gilt. Matthäus 16,19 ist wohl die bekannteste und am meisten diskutierte Stelle, wenn es um die Bedeutung des Begriffs „Schlüssel zum Himmelreich“ in der Bibel geht. Dort heißt es:

„Und ich will dir des Himmelreichs Schlüssel geben; und was du auf Erden binden wirst,

¹¹² Vgl. Jnj: „Die Schlüssel in der Bibel und ihre Bedeutung.“ In: <https://mt1820today.wordpress.com/2012/12/03/die-schlüssel-in-der-bibel-und-ihre-bedeutung/>. 03.12.2012.

das wird im Himmel gebunden sein; und was du auf Erden lösen wirst, das wird im Himmel gelöst sein.“

Diese Bibelstelle beschreibt Christus, wie er Petrus nach dessen Bekenntnis von Caesarea im Kreise aller seiner Jünger die sakramentale Macht des Bindens und LöSENS mit der symbolischen Übergabe des Schlüssels verleiht. In der Ikonographie wurde das Schlüsselsymbol vielfältig dargestellt und interpretiert. Eines der bekanntesten Gemälde zum Thema „heiliger Symbol-Schlüssel“ stellt das Gemälde von Pietro Perugino „Die Schlüsselübergabe an Petrus“ (s. Abb. 23), ein Seitenfresko der Sixtinischen Kapelle im Vatikan, Rom, dar, welches während der Renaissance-Zeit entstand. Die feierliche Darstellung, welche durch die Größe des goldenen Schlüssels, die huldigenden Gesten und den vor Christus niederkniefenden Petrus, der den goldenen Schlüssel entgegennimmt, veranschaulicht wird, verstärkt die metaphorische Bedeutung dieser festgehaltenen Szenerie. Die metaphorischen Schlüssel (goldener und silberner Schlüssel), die Petrus mit dem Wissen übernimmt, dass sein Meister bald sterben wird, bürden ihm eine große Verantwortung auf, die ihm die Fähigkeit „zu binden und zu lösen“ (Mt 16,19) verleiht und ihn in der Fantasie der christlichen Interpretation zum Pförtner der Himmelpforte machte, dessen goldener Schlüssel „die Macht des Heiligen“ (Ronnberg 2011, S. 562) symbolisiert, um Sünden zu vergeben und die Tür zum ewigen Leben zu öffnen, während er mit dem silbernen Schlüssel jene Seelen ausschließt, die es nicht würdig sind, durch das Himmelstor eingelassen zu werden (ebd.).

Schlüssel können uns neben ihrer realen Funktion des Öffnens und Schließens von Schlössern, sei es von Türen, Truhen oder einem Tagebuch, auch einen symbolischen Zugang zu verborgenen, geheimen, heiligen und verbotenen Dimensionen unseres Selbst und der Psyche, zu Wissen und Erinnerungen verschaffen. Sie führen uns außer in die heiligen und religiösen auch in mythologische Gefilde: in verschlossene Räume oder Gegenstände, wie die in Märchen reflektierten „geschützte(n) Räume der Psyche“ (ebd.), die Schätze, Geheimnisse oder Gefahren offenlegen. Es gibt auch Schlüssel, die zur Unterwelt (wie beispielsweise die mythische Hexe Hekate) führen oder in den Abgrund und zum angeketteten Teufel (wie beispielsweise der Engel in der Offenbarung des Johannes). Kybele schließt die kälteste Jahreszeit, den Winter, ab und öffnet das neue Wachstum, den Frühling (vgl. ebd.).

Schlüssel bewegen uns dazu, Wege zu öffnen. Der menschliche Geist ist ständig auf der Suche nach dem Schlüssel, der uns Zugang zu neuen Lebenswegen, Geheimnissen, Erinnerungen, Wissen, Seelenfrieden, Selbstfindung oder auch dem Herzen einer geliebten

Person gewährt. Aus diesem Grund hat das Einzelstück Schlüssel, das auch oft als Goldstück an einer Kette um den Hals getragen wird, eine so immense symbolische Bedeutung. Als Schmuckstück mit Gebrauchsfunktion wurde der Schlüssel in römischer Zeit auch als kurzer Schlüssel, der an einem Ring oder Siegelring befestigt war, getragen oder auch als Amulett mit beschützender Funktion und mythischer Bedeutung.

Schlüssel besonders aus Märchen und Geschichten können bereits Kinder im Vorschulalter in ihren Bann ziehen und eine symbolische Verbindung zu den Dingen und Erfahrungen ihrer Lebenswelt herstellen. Alte Schlüssel können im künstlerisch-kunstpädagogischen Bereich genutzt und gezeigt werden und eine nachhaltige Bedeutung für die Kinder hinterlassen, was die empirische Studie aufzeigen will.

1.4.6 Schlüssel aus der Heimat – gegen das Vergessen

Bei den Schlüsseln aus der Heimat handelt es sich zumeist um Haustürschlüssel, die als Erinnerungsstück und sozusagen Relikt oder Überbleibsel von dem einst in der Heimat bewohnten Haus übriggeblieben sind. Flüchtende Menschen, die wegen Krieg gezwungen sind, ihre Häuser und Heimat zu verlassen, tragen oft den Haustür-Schlüssel ihrer Wohnung oder ihres Hauses symbolisch, als schmerzhaftes Erinnerung an die verlorene Heimat, mit sich. Der Schlüssel repräsentiert in diesem Kontext die emotionale Verbindung zu ihrer Vergangenheit und Geschichte, die besonders im Zusammenhang der beiden Weltkriege thematisiert wird. Haustürschlüssel wurden beispielsweise nach dem Zweiten Weltkrieg auf den Schlachtfeldern gefunden, welche von gefallen Soldaten auf den Feldern zurückblieben¹¹³, oder sie verblieben als Erinnerungsstück beim Bewohner eines Hauses, welches im Krieg zerstört wurde oder durch Machtwechsel, Verfolgung oder Enteignung den Besitzer wechselte.

Es gibt auch alte, unbewohnte Häuser oder Bruchstücke von Häusern, die wie Erinnerungsdenkmale auf einem Stück Erde stehen. Diese sind Wohnstätten, welche einstmals von Menschen bewohnt wurden, die ihre Heimat oder ihr Haus verlassen mussten. Manchmal existiert noch ein alter Schlüssel als Symbol für die Vergangenheit. Er gewährt einen Zugang in einen vergangenen Lebensraum, der entweder ein wiederbelebtes und mit Möbeln und Inventar bestücktes Interieur (Beispiel: Freilichtmuseen) oder aber ein verwüstetes, verrottetes und kaputtes Innenleben widerspiegelt, dessen Lebensenergie

¹¹³ Mein Großvater hatte solche Schlüssel nach der Erzählung meines Vaters auf den Schlachtfeldern gesammelt, meinem Vater überlassen, der diesen gesammelten Schlüsselbund dann an mich weitergab.

vollkommen ausgelöscht zu sein scheint (vgl. auch Online-Projekt – Map-decoding game im Praktischen Teil).

In Gedenken an die Judenverfolgung und den Holocaust stehen Schlüssel als Mahnmal für das Leid und die Gräueltaten an den Juden. Sie stellen Zugänge zur Erinnerung dar, können als Symbol der Überlebenskraft stehen und sind ebenfalls Symbol für ihre verlorene Heimat und Verfolgung. Im Zuge eines Wettbewerbs der Universität für angewandte Kunst, Wien, schuf Julia Schulz 2008 beispielsweise das Mahnmal „Schlüssel gegen das Vergessen“ (s. Abb. 24). Diese Installation wurde 2008 in der Servitengasse in Wien in Gedenken an die jüdischen Bewohner, die in der NS-Zeit aus ihrem Wohnviertel vertrieben wurden, in den Boden eingelassen. Diese Installation ist mit 462 Schlüsseln und Namensschildern versehen und wurde in einer Glasvitrine in den Boden eingelassen. Dieses Schlüssel-Gedenksymbol oder Mahnmal symbolisiert die Existenz von jüdischen Einwohnern vor dem Zweiten Weltkrieg und erinnert an ihre Namen.



Abb. 24: Installation von Julia Schulz: „Schlüssel gegen das Vergessen“, 2008, Wien, Aufnahme: Ewald Judt, Austria-Forum, 17.04.2012¹¹⁴.

Der Schlüssel als Gedenk- und Erinnerungssymbol existiert auch im Kontext der Flüchtlinge, die aufgrund von Kriegen, politischer Verfolgung, wirtschaftlicher Unsicherheit und Naturkatastrophen in den letzten Jahren besonders nach Europa kamen. Flüchtlinge, die einst aus Syrien, Afghanistan, Irak, der Ukraine oder einem afrikanischen Land stammen, tragen oftmals einen Schlüssel als Erinnerung an ihre Heimat bei sich.

¹¹⁴ Vgl. Austria-Forum: Mahnmal „Schlüssel gegen das Vergessen“ von Julia Schulz 2008, https://austria-forum.org/af/Bilder_und_Videos/Bilder_Wien/1090/6064a.

Der Schlüssel steht außerdem als starkes Symbol für die Hoffnung und das Recht auf Rückkehr der Palästinenser in ihre Häuser und ihre Heimat, die sie im Zuge der Staatsgründung Israels und des arabisch-israelischen Kriegs von 1948 (auch bekannt als „Nakba“ = Katastrophe), des Sechs-Tage-Kriegs zwischen Israel und den Nachbarländern 1967 und bis heute verlassen mussten. Sie hüten oftmals diese alten Schlüssel zu den Eingängen ihrer Häuser, die von Generation zu Generation als Andenken weitergegeben werden. Viele dieser Flüchtlinge führen auch symbolische Schlüsselumulette mit sich oder hängen Schlüssel-Duplikate auf, die sie immer wieder an ihre Heimat erinnern.

Die palästinensische Künstlerin Rula Halawani schreibt¹¹⁵:

“Most refugees cherish their items, which not only fulfill a decorative function but also serve as reminders to their ancestral homes, thus preserving their identity, from one generation to another” (Rula Halawani; s. Fußnote 115).

Viele palästinensische und/oder arabisch-israelische Künstler haben das Schlüssel-Motiv in ihren Kunstwerken verarbeitet und thematisiert, wovon ich insbesondere den Künstler Ahmad Canaan, der eine Reihe von Schlüsselskulpturen kreierte, als Beispielkünstler für meine Feldstudien in den Kindergärten aufgegriffen habe (vgl. Praktischer Teil unter 1.8.2).

Der angeblich größte Schlüssel der Welt¹¹⁶ ist zu sehen auf dem Eingangstor zum palästinensischen Aida-Flüchtlingscamp (nähe Bethlehem). Er wurde 2008 von den Bewohnern des Flüchtlingslagers in einem Gemeinschaftsprojekt aus Stahl angefertigt. Er ist eine Tonne schwer und 7 Meter lang. Anlässlich der 7. Berlin Biennale im Jahr 2012 wurde dieser Schlüssel in aufwendigen Transporten über Wasser und Land für eine kurze Zeitspanne nach Berlin geholt, um Themen wie Heimat, Erinnerung und Identität (vgl. Text von Toleen Touq: „Key of Return...“, abgerufen am 15.05.2012¹¹⁷) auf verschiedenste Weise zu thematisieren.

¹¹⁵ “Traces” In Islamic Arts: <http://islamicartsmagazine.com>, aufgerufen am: April 10, 2013 – article about the Palestinian artist Rula Halawani.

¹¹⁶ Dieser wurde wahrscheinlich durch das 13 Meter hohe Wahrzeichen „Buochs“ überboten, welches vom 17.- 20. Mai 2012 anlässlich der Gewerbeausstellung „iheimisch“ auf dem Flugplatz Buochs, Luzern. aufgestellt wurde, vgl. Luzerner Zeitung: „In Buochs steht 13 Meter hohes Wahrzeichen.“ In: <https://www.luzernerzeitung.ch/zentralschweiz/nidwalden/in-buochs-steht-13-meter-hohes-wahrzeichen-ld.46444>. 27.04.2012.

¹¹⁷ Tolen Touq: „Key of return. Angeblich der größte Schlüssel der Welt. In: Berlin Biennale: <http://bb7.berlinbiennale.de/projekte/key-of-return-angeblich-der-groesste-schluessel-der-welt-19703.html>.



Abb. 25: “Key of Return” 2008. Links: Auf dem Eingangstor zum Aida-Flüchtlingscamp, bei Bethlehem; rechts: Derselbe Schlüssel erreicht Berlin; 7. Berliner Biennale, am 23. April 2012, Quelle: Berlin Biennale, Fotos von Marta Gornicka und Artur Zmijewski, vgl. Fußnote 117.

1.5 Bedeutungsträger Schlüssel – eine Zusammenfassung

Zusammengefasst versucht das erste Themengebiet, das Schlüssel-Ding als Sammler- und Museumsstück (Memorabilia, Semiophor, Nouophore), eingebettet in die Erinnerungs- und Materielle Kulturforschung und seine Doppelnatur zwischen kulturellem Gebrauchsgegenstand und Symbol- oder Bedeutungsträger, zwischen Antonymen wie alt und neu, physisch und mental, real und digital zu untersuchen. Die große Bedeutungsvielfalt und umfassende Bandbreite des Schlüssel-Symbol-Themas wurde in historisch-kulturellen, philosophischen, religiösen, mythologischen, psychologischen und besonders auch semiotischen Zusammenhängen betrachtet und mit ästhetischen Bildungsperspektiven sowie künstlerischen und kunstpädagogischen Kontexten verknüpft.

Im Fokus stehen materielle sowie immaterielle Bedeutungsdimensionen, die das Schlüssel-Thema als 1) kollektives Kulturgut und Alltagsstück, 2) persönlichen Wert- und Erinnerungsgegenstand, 3) Objekt und Teil eines originalen oder reproduzierten Kunstwerks und als 4) ambigen Symbolträger und Archetyp in der ästhetischen Erinnerungs- und Materialforschung und der reichhaltigen interdisziplinären Diskussion untersuchen.

Dieses erste große theoretische Kapitel versucht also, eine theoretische Basis zum Schlüssel-Bedeutungsträger zu bilden, um als Grundlage für die nähere Betrachtung ästhetischer Kulturbildung und materieller Kinderkultur zu dienen und auf Rezeption von zeitgenössischer Kunst im Kleinkindalter sowie den bi-nationalen Kontext kultureller Bildung im Vorschulalter in Israel (arabische Minderheit) und Deutschland hinzuleiten und um schließlich den theoretischen Hintergrund für die empirischen Feldstudien zu bilden.



„Ich bin Kunst“

2. Das Alltagsding Schlüssel und seine Symbolik, Transformation und Materialität in der bildenden Kunst

Dieser Abschnitt möchte einen kurzen Einblick in die symbolische und materielle Dimension des Alltagsstücks Schlüssel, seine Reichweite und Transformation in der bildenden Kunst, anhand von Beispielen verschiedener Epochen der Kunstgeschichte, darstellen. Er dient als Grundlage für die Frage, wie wohl Kinder im Vorschulalter mit Sinnträgern der Kunst umgehen, die das Schlüssel-Ding als symbolisches Motiv darstellen oder in zeitgenössischen Kunstwerken als ein materielles Objekt aus ihrer Alltagswelt auf konzeptuelle, abstrakte und/oder transformative Weise präsentieren. Hier geht es also um eine Heranführung an die Material- und Bedeutungsdimension des Schlüssels, um im Anschluss zu untersuchen, wie Kinder Materialität und symbolgeladene Kunstwerke rezipieren, symbolisch verarbeiten und verstehen.

Der Schlüssel als Attribut oder Symbol findet sich in zahlreichen Meisterwerken der Kunstgeschichte. In der westlichen Ikonographie nahm er Bedeutungen an, die dem Betrachter etwas über die christliche Motivid erzählen sollten. Die Schlüssel Petri sind das Attribut des Apostels Petrus sowie ein Symbol der Bindegewalt des Papstes als Nachfolger Petri und Stellvertreter Jesu Christi auf Erden, wie bereits im ersten Kapitel erwähnt wurde. Die Bibelstelle Mt. 16,19: „Ich will dir die Schlüssel des Himmelreichs geben: Was du auf Erden binden wirst, soll auch im Himmel gebunden sein, und was du auf Erden lösen willst, soll auch im Himmel gelöst sein“ ist Grundlage für die Darstellung in der christlichen Kunst. Peruginos Fresko „Christus übergibt Petrus den Schlüssel“ von 1481-82 (s. Abb. 23), vgl. auch 1.4.6) und „Schlüsselübergabe“ (s. Abb. 26) von Peter Paul Rubens stellen nur zwei von vielen weiteren Beispielen aus der Renaissance-Kunst und dem Barock dar.

Die Komposition des Gemäldes von Rubens folgt ebenfalls auf den Text des oben genannten Matthäus-Evangeliums. Die Übergabe des goldenen und silbernen Schlüssels¹¹⁸ an Petrus, der neben Jakobus und Johannes zu den engsten Vertrauten Jesu gehörte, zeigt sich durch die pathetische Gebärdensprache aller im Zentrum angeordneten Figuren und besonders auch durch die segnende Hand, die Christus über den demütig-ängstlich empfangenden Petrus hält.



Abb. 26: Peter Paul Rubens: „Christus übergibt dem Heiligen Petrus die Himmelsschlüssel“, 1613-15, Öl auf Eichenholz, 182*159 cm, Gemäldegalerie (Berlin).¹¹⁹

Der goldene und der silberne Schlüssel sind auch als heraldisches Element auf Wappen der Vatikanstadt und des Heiligen Stuhls sowie auf Städte- und Gemeindewappen (vgl. 1.4.6) zu finden (Beispiel: Abb. 21).

Den Dingen oder Gegenständen wurde außerhalb der christlichen Kunst in Objektensembles lebloser Dinge besonders in niederländischen Stillleben des 17. Jahrhunderts neue Aufmerksamkeit geschenkt. Dies lag, so Priem, König und Casale, an einem „erkenntnistheoretischen Impetus“ (Ontologie Aristoteles und den zwei neuzeitlichen Versionen der Phänomenologie: Hegels Phänomenologie der Geschichte und Husserls Phänomenologie der Lebenswelt), der die „vis veri“ (Kraft des Wahren), also das Physische und die konkrete Gegenständlichkeit in all ihrer Vielfalt sichtbar machte (vgl. Priem et al. 2012, S. 7).

Der Schlüssel taucht hier als Symbol für Macht und Herrschaft, Vormundschaft und Zugang zu Wissen, Geheimnissen, zu Himmel und Hölle in einem „Memento mori“ auf, in dem der Betrachter seine Anonymität, seine Eitelkeit und die Vergänglichkeit der weltlichen Dinge erlebt. In dem Stillleben des Barock-Meisters Jan Davidsz de Heem (s. Abb. 27) befindet sich der Schlüssel beispielsweise neben weiteren Vanitas-Symbolen, wie u. a. Papagei (Vergänglichkeit von Luxus und Reichtum), Obst (frisches Obst für die Vergänglichkeit des

¹¹⁸ Der goldene Schlüssel steht für das Himmelreich und der silberne für das irdische Leben.

¹¹⁹ Museum Digital: SMB-Digital, <https://smb.museum-digital.de/object/60956?navlang=de>.

Lebens), Blockflöte (Vergänglichkeit der Freuden an der Musik), Zinnteller (Vergänglichkeit materiellen Reichtums), die in verschwenderischer, gesellschaftskritischer Fülle von dem Künstler szenisch angeordnet wurden. Der Schlüssel kann hier unter anderem auch für die „Macht der Hausfrau, die sich um Speisen sorgt und die Vorräte bewacht (und) als Verwalterin dieser materiellen Dinge, die, wie sie selbst, vergänglich sind“ (Eckhard, S. 125-129) stehen, so Robert Eberhardt in seinem kurzen Artikel über die Schlüssel in der Kunstgeschichte. Der Schlüsselbund, der in der blauen Kiste steckt, kann in dem Gemälde von Davidsz de Heem außerdem als Symbol für Macht, den Zugang zu Reichtum und Geheimnissen gedeutet werden und vermag hier, eine „Brücke zum Verschlussenen, zum Inneren“ (ebd., S. 128) herzustellen und gleichzeitig auf die Endlichkeit des irdischen Lebens zu verweisen.



Abb. 27: Jan Davidz de Heem, *Stillleben mit Papagei (Prunkstilleben)* (1650), 169*116, Akademie der bildenden Künste, Berlin.¹²⁰

Die Darstellung von Alltagsgegenständen, wie sie sich bereits im 17. Jahrhundert zeigt, stellt inhaltliche Weichen für die moderne und schließlich zeitgenössische Kunst, in der ebenfalls Alltägliches zum Kunstwerk erhoben wird, nur einen anderen stilistischen Ausdruck entwickelt, der für diese Forschungsarbeit von besonderer Bedeutung ist.

¹²⁰Dr. Peter Hilgard am 22.08.2017, in: La Vineria: Die gastrosophische Faszination der Stilleben: <https://lavineria.de/2017/die-gastrosophische-faszination-der-stilleben/>.

2.1 Zwischen klassischer Moderne und zeitgenössischer Kunst

Zwischen der klassischen Moderne, die etwa vom späten 19. bis zum frühen 20. Jahrhundert reichte, und der zeitgenössischen Kunst bis heute liegen verschiedene Strömungen und Stile, die von bahnbrechenden und wegweisenden Künstlern, wie u. a. Claude Monet, Eduard Manet, Vincent van Gogh über Pablo Picasso, Henri Matisse, Wassily Kandinsky, Max Ernst, André Breton, Salvador Dali bis hin zu Andy Warhol, Jackson Pollock und besonders auch Marcel Duchamp geprägt wurden. Sie experimentierten mit Farben, Formen, Materialien, Perspektiven, aber auch mit unkonventionellen Techniken, welche die Traumwelt und das Unterbewusste und schließlich eine Vielfalt von Materialien und Alltagsgegenständen in die Kunst integrierten und somit die bildende Kunst in eine vielschichtige, ambige und grenzenlose Dimension beförderten, die in der damaligen Gesellschaft zunächst für Aufruhr und Umwälzungen sorgte. Unterstützt wurden diese traditionsbrechenden Bemühungen, welche die interdisziplinären Diskussionen des sogenannten „material-turn“, der im ersten Kapitel bereits ausführlich besprochen wurde, durch Philosophen, Ethnologen, Anthropologen, Psychologen und Kultur- und Sozialwissenschaftler wie beispielsweise Cassirer, Heidegger, Eco, Baudrillard, Habermas, Benjamin, die mitunter den Einfluss der Technik und Industrie auf die Dinge in der Kunst diskutierten. Hier sei auch besonders die Wirkung auf und Bedeutung für die ästhetische Bildung von Kindern betont, die durch Materialexperimente in künstlerisch-praktischen Aktionen heute schon im Kleinkindalter an vielschichtige Bedeutungsdimensionen herangeführt werden, die Türen in das Verständnis von Neudeutungen öffnen kann. In den Entwicklungen des Materiellen in der bildenden Kunst ging es um die „Thematisierung der Sachlichkeit der Dinge (und) um nichts weniger als um Rettung bzw. die Transformation von Kunst“, so Priem, König und Casale (in: Priem et al., 2012, S. 7), sowie die Hervorhebung des Künstlerischen gegenüber dem Handwerk und dem Gebrauchs-, Waren- und Tauschwert eines industriell hergestellten Produkts. Besonders erwähnenswert ist hier, dass die „aurea“ der Dinge durch die serielle und industrielle Herstellung von Gebrauchsgegenständen verlorengeht und nur durch den „Blick der Kunst“ (ebd., S. 7-8) wieder zurückgewonnen werden kann. Auch die technische Reproduzierbarkeit von Dingen (vgl. Benjamin), die Umwandlung der Dinge in Bedeutungs- und Symbolträger (vgl. u. a. Baudrillard) im sozialen, psychologischen und kulturellen Sinn, prägte diese interdisziplinäre Diskussion über „Materielle Kultur“, worauf die Künstler mit Stilbrüchen und Neudefinitionen von Kunst und Realität reagierten. Das massenhafte Zugänglichmachen von Kunst durch

Reproduktionen beispielsweise führte zu einer Entkopplung von Kunstwerken und ihrem traditionellen Erscheinen. Objekte und Kunstwerke konnten transformiert und in neue Kontexte übertragen werden, reproduzierbare Medien experimentell und neue Konzepte integriert werden, die den Künstler zum Ideengeber und nicht mehr Handwerker aufwerteten.

Relevant für diese Forschung ist besonders die Entwicklung von Assemblage zur Objekt- und Installationskunst heute, da auch Kinder in praktischen Gestaltungen Alltagsdinge und Abfallprodukte, wie Pappröhren und Flaschendeckel, zu Assemblagen verarbeiten und in neue Sinnzusammenhänge stellen.

Der Begriff Assemblage¹²¹ etablierte sich als Kunstbegriff mit Marcel Duchamps „Ready-mades“, Kurt Schwitters und Man Rays surrealistischen Objekten und im Besonderen den kubistischen Konstruktionen und Skulpturen von Pablo Picasso.

Die künstlerische Technik der Assemblage, die Materialien und gefundene Materialien in dreidimensionale Kunstwerke verwandelt, trug maßgeblich dazu bei, das traditionelle Kunstverständnis zu erweitern und neue Ausdrucksformen und Stile, wie Konstruktivismus, Surrealismus und Pop Art zu schaffen.



Abb. 28: Pablo Picasso: *The woman with key*, Vallauris/Cannes 1954/57, Quelle: Werner Spies, *Picasso. The Sculptures*, 2000, S. 272-275.

Picasso gilt hier neben Schwitters und Marcel Duchamp (der im nächsten Abschnitt noch einmal aufgegriffen wird) zu den Pionieren in der Verwendung von Materialien und Rohstoffen, wie Metall, Pappe, Textilien und Holz, sowie der Integration von alltäglichen Dingen, wie dem alten Schlüssel, in ihre Kunstwerke.

Pablo Picassos Assemblage „Frau mit Schlüssel“ („Woman with Key“ oder „La Madame“

¹²¹ Vgl. Tate, Art Term (2025): „Assemblage“, in: www.tate.org.uk/art/art-terms/a/assemblage.

oder „La Femme à la clé“, s. Abb. 28) zeigt bereits die Verwendung von „Junkobjects“ oder „found objects“, die in die Konstruktion der Skulptur einfließen und eine neue künstlerische Ära einleiten, in der alles zusammengestellt, nicht mehr modelliert, wird und eingefügte Fundstücke eine doppelte Bedeutungszuweisung erhalten. Nur „the key in the one hand (...) remains a key“ (Spies 2000, S. 273-274) in der Skulptur Picassos. Der Schlüssel bleibt also unberührt, während der Körper der Skulptur sich aus Abfallprodukten, wie Metallteilen, Rohren und Brennziegel-Bruchstücken zusammensetzt. Der Schlüssel bleibt „identical with itself; it does not become the bearer of a second meaning“, so auch der Picasso-Spezialist Werner Spies (ebd., S. 274). Hier wird die Bedeutung des Schlüssels, der die Geheimnisse und Tabus symbolisiert, nochmals besonders betont, da der Schlüssel, als unverändertes, physisches Objekt Bezüge zu Picassos Privatleben und seiner Trennung von seiner langjährigen Beziehung zu Frau Françoise Gilot (der Mutter seiner Kinder Paloma und Claude) verweist. Der Schlüssel kann hier also sowohl als Erinnerungsstück, hier in Verbindung mit Frau und Familie, Haus und Schlüsselgewalt, interpretiert werden als auch für die Geheimnisse und Tabus von Frauen und im Eheleben stehen. Der Schlüssel lässt weitere Interpretationsmöglichkeiten für den Betrachter offen, der ohne inhaltliche Bezüge auch eigene Bezüge und Assoziationen aufbauen kann – ein typischer Wesenszug, der bis in die heutige zeitgenössische Kunst Gültigkeit hat.

Anders als bei Picassos Assemblage-Arbeiten taucht der Schlüssel auch als Zeichen in Gemälden von verschiedenen Künstlern wie beispielsweise René Magritte (s. Abb. 31), Fernand Léger¹²² (s. Abb. 30) oder Paul Klee¹²³ auf und leitet mit Robert Rauschenbergs großformatiger Collage „Buffalo II“ (s. Abb. 29) von 1964 in die kommende Ära der bildenden Kunst über. Während in den genannten Gemälden noch verborgene Geheimnisse, unbekannte Aspekte des Lebens, überraschende und surreale Momente, Fantasiewelten und metaphorische Dimensionen untersucht, aufgedeckt und Raum für freie Lesearten und Interpretationen des Betrachters belassen werden, sollen nun neue Wege zu einer Erneuerung der Moderne führen. Kunst als raumgreifender Handlungsort und die „Eröffnung von Denkfeldern, die durch die Neudefinition von Vorhandenem erzeugt werden“ (Regel 2005, S. 222) sowie die Medien, internationale kulturelle Bezüge bis hin zu den ästhetischen Erkundungen und der „Transformation in den eigenen Erlebensbereich“ (Autsch & Hornäk 2017, S. 43) wirken in die Gegenwartskunst hinein.

Die allgemeine künstlerisch-gesellschaftliche Entwicklung zeigt hier auch einen Wandel im

¹²² Fernand Léger schuf mehrere Collagen, in die er Schlüsselobjekte einarbeitete bzw. als Bild oder Zeichen integrierte, wie in: „Keys“ 1928 und „Mona Lisa with the Keys“, 1930.

¹²³ Paul Klee malte das Gemälde „Der gebrochene Schlüssel“ (1938), zu Beginn des 1. Weltkriegs und könnte metaphorisch aufgrund der aufgebrochenen Formen mit Verlust und Unvollständigkeit einhergehen

Kontext des Schlüssels an, der hier in breitgefächerten Bedeutungsdimensionen präsentiert wird und den Weg zur Entfunktionalisierung und Umdeutung von Alltagsgegenständen anzeigt, der auch die Möglichkeiten in der ästhetischen Praxis mit Kindern erweitert und es erlaubt, Schlüssel konzeptuell in neue Sinnzusammenhänge zu setzen, wie Légers Gemälde “Mona Lisa and the keys”, welches eine Gegenüberstellung von Tradition und Moderne sowie Technik und Kunst preisgibt, veranschaulicht. Der Schlüssel kann hier als Symbol für den Zugang und Entschlüsselung des Kunstwerks (Mona Lisa) aus seiner traditionellen Bindung oder als Übergang in eine von Technik und Maschinen regierte Welt stehen.

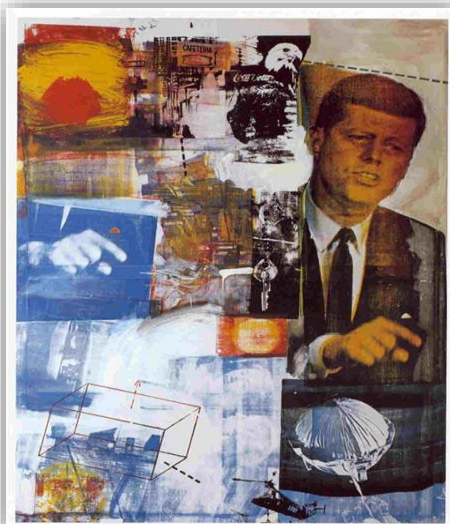


Abb. 29: Robert Rauschenberg, *Buffalo II*, 1964, 243,8*183.8 cm, Robert Rauschenberg Foundation, New York.¹²⁴



Abb. 30: Ferdinand Léger, *Mona Lisa with the keys*, 1930, Musée Nationale Ferdinand Léger, Biot, France.¹²⁵

¹²⁴ Vgl. Wikiart: <https://www.wikiart.org/en/robert-rauschenberg/kennedy>. (zuletzt aufgerufen am 23.05.2019)

¹²⁵ Vgl. Artchive: <http://www.artchive.com> (aufgerufen am 06.08.25)



Abb. 31: René Magritte, *La Victoire*, 1939, Brüssel, Belgien, Ölgemälde, 72.5 * 53.5.

Quelle: [URL:https://www.wikiart.org/en/rene-magritte/the-victory-1939](https://www.wikiart.org/en/rene-magritte/the-victory-1939)

„Jedes Ding, das wir sehen, verdeckt ein anderes, und wir würden sehr gerne sehen, was uns das Sichtbare versteckt (...)“ (R. Magritte, 1966).

Die Tür als wiederkehrendes Motiv repräsentiert beispielsweise im Werk des Surrealisten René Magritte die Idee des Unbekannten, der Übergänge, der Schwelle in geheimnisvolle, innere Welten – vom Materiellen ins Immaterielle – die surreale Atmosphäre regt den Betrachter in dem Gemälde „La Victoire“ dazu ein, die Grenzen des Sichtbaren zu überschreiten und sich mit der Leichtigkeit einer Wolke ins Ungewisse treiben zu lassen, um Neues zu sehen und zu entdecken. An diesem surrealistischen Kunstwerk, wie auch anderen seiner Kunstwerke, kann der psychologische Einfluss von Sigmund Freuds Theorien der Traumdeutung und der Idee des Unbewussten abgelesen werden. Alltagsgegenstände, wie die Tür, verschmelzen mit unerwarteten Momenten, wie der Illusion einer Wolke, und verfremden die Wahrnehmung des Betrachters. Es ist hier der Moment des Öffnens dargestellt, das, was sich nach dem Öffnen mit einem Schlüssel oder Knauf-Dreh langsam zeigt. Die Tür scheint auf sandigem Boden in einer irrealen Landschaft zu stehen, ohne Halt durch ein Haus, vor der sich das Meer und der Himmel – also die blaue Weite der Gedankenwelt und Imagination ausbreitet und neue Horizonte eröffnet.

An den Kunst-Beispielen, welche die Schlüssel-Thematik verarbeiten, zeichnet sich die Entwicklung zur heutigen multidisziplinären und internationalen Materialdiskussion in der

bildenden Kunst ab.

Es lässt sich zusammenfassend feststellen, dass Alltagsgegenstände, wie der Schlüssel, nicht nur als Träger kultureller, geschichtlicher, psychologischer, sozialer und individueller Bedeutung agieren, sondern auch Perspektiven und Interaktionen zwischen Materiellem und Immateriellem öffnen können.

2.2 Alltagsdinge in der zeitgenössischen Kunst – Von der Ambiguität zeitgenössischer Artefakte und dem Schlüssel als Symbolträger

Mit Marcel Duchamp, seiner „Ready-made-Kunst“ und dem Schlüsselwerk „Fountain“¹²⁶ (1917) und den anderen bahnbrechenden Kunstwerken der Postmoderne, wie den zuvor erwähnten Kunstwerken von beispielsweise Rauschenberg und Schwitters, stellen sich also die Weichen für die nachfolgende Kunstentwicklung wie beispielsweise der Konzeptkunst. Duchamps „Akt der Deklaration der Alltagsdinge zu Objekten der Kunst“ stellt, so auch Kämpf-Jansen, den Ausgangspunkt der nachfolgenden Kunstentwicklung dar, die alltägliche, banale und triviale Dinge zu Kunst machte und es heute „in der Folge kein Alltagsding mehr gibt, das nicht auf irgendeine Weise in die Kunst geraten ist“ (Kämpf-Jansen 2021, S. 54). Der erweiterte Kunstbegriff Duchamps und seine Integration und Transformation von einem Massenprodukt in ein Kunstwerk beeinflusste zunächst Künstler von Josef Beuys bis Yoko Ono, die ihre Ideen über materielle Objekte und Stoffe (Fett, Filz, Stoff, Holz) auf soziale, gesellschaftliche, politische, philosophische und auf metaphorisch-symbolische Weise erweiterten und zwischen Vermittler (Künstler – Beuys) und Betrachter, dem erstmals eine aktive Rolle beim Schaffen des Kunstwerks zukommt (Ono). Die Dadaisten orientierten sich ebenfalls an dem „Konzept einer ästhetischen Entnutzung alltäglicher Dinge“ (ebd., S. 67). Gegenstände der Alltagswelt wurden entwertet, indem die Künstler den Dingen den Nützlichkeitscharakter entzogen und sie so in einen neuen Kontext und Status eines Kunstwerks hoben.

In der zeitgenössischen Kunst zeigt sich heute, nach Dada, Beuys und Ono, eine immer größer werdende internationale Vielfalt und Multidisziplinarität, in der „praktisch alles zum bildhauerischen Material werden kann“, so auch Sara Hornäk (in: Autsch & Hornäk (Hrsg.) 2017, S. 57), und sich im Prozess künstlerischer Verarbeitungsverfahren (Konstruktion,

¹²⁶ Das berühmte Werk stellt das bahnbrechende Kunstwerk der sogenannten Konzeptkunst dar und gilt als Ikone der Avantgarde-Kunst. Das Werk besteht aus einem Pissoir, welches M. Duchamp mit „R. Mutt“ signierte und erstmals bei der Ausstellung der Society of Independent Artists in New York ausgestellt hat. Nach heftigen Diskussionen wurde es aus der Ausstellung entfernt.

Modellierung, Abguss, Installation ...) neue Formen und Inhalte bilden, die wiederum selbst kein in Form gepresstes „passive(s) Substrat“ sind, sondern eine eigene „Wirkmacht besitzt(en), die es zu erkunden und zu aktivieren gilt“ (ebd., S. 63).

Materialität ist heute ein breites Feld, in dem sich Künstler*innen nicht mehr nur von den Dingen selbst inspirieren lassen. Sie „begreifen den Umgang mit Material selbst als ästhetische Erkenntnispraxis“ (Kathke, in: Autsch & Hornäk, ebd., S. 40), wodurch sich in künstlerischen Lernprozessen „Sinnfelder“ (ebd.) öffnen können, die sich durch die bildnerischen Gestaltungsprozesse ergeben können, was hier auch von besonderem Interesse ist, da die Inszenierung von Materialität sinnreiche Verknüpfungen, Assoziationen und Erinnerungen hervorrufen kann und im Bereich des erkundenden Wahrnehmens von Kunstwerken durch den Betrachter (hier besonders die Vorschulkinder) und der praktischen Umsetzung eine erfahrungsbildende Rolle spielen – hierzu aber dann mehr im vierten Kapitel dieser Forschungsarbeit.

Die Integration von Materialität aller Art schließt heute also jegliches Material mit ein, welches vom Schrottplatz bis zum Souvenir vom Flohmarkt kommt und sogar bis zu körperlichen Stoffen, wie Haar und Blut, reicht. Gegenwärtig, so Wagner, „erleben handfeste Materialien auch außerhalb der Kunstsphäre als Spolien, Dokumente und Souvenir eine Aufwertung (...)“ (2013, S. 9), wobei wir bei den Erinnerungsstücken und besonderen Kultur-Objekten, wie dem Schlüssel, angekommen wären. Wagner nennt als Beispiel André Hellers Sonderauflage der „Brockhaus-Enzyklopädie 2000“, in die der Universalkünstler Heller 312 Objekte in Plexiglas-Boxen einarbeitete, die eine Art „Einbandgalerie“ präsentierten. Im achten Band ist hier auch ein alter Zylinderschlüssel zu sehen, der die kulturelle und sachliche Beschreibung und Zuordnung des erinnerungswürdigen Dings unterstreicht.

„In unserem Alltag sind wir umgeben von materiellen Dingen: Dinge in unterschiedlicher Größe und Materialität. Dinge in Bewegung, Dinge, die man geben und entnehmen kann. Dinge, die uns begleiten, oder die nur kurz bei uns bleiben. Dinge, die alt sind und als kulturelle Zeugen wahrgenommen werden. Dinge, die es gar nicht mehr gibt, die wir überhaupt nicht sehen oder achtlos wegwerfen. Dinge haben eine Bedeutung, sie sind Zeichen und Medium und werden oftmals auch als Sachen, Gegenstände, Objekte, Souvenir oder als Artefakte bezeichnet. Dinge begründen unsere materielle Kultur, sie stellen Identität

und soziale Distinktion her und vermitteln diese dem Betrachter“ (Sabine Autsch, in: Autsch & Hornäk 2017, S. 133).

Das Material als Ausgangsstoff für künstlerische Gestaltungen in der Kunst nach 1945 bzw. nach den 1960er Jahren hat eine veränderte Materialkultur und Umbewertung eingeleitet, die sich weit weg von den klassischen Materialien der bildenden Kunst entwickelte. An die Stelle der Gemälde aus Ölfarben und der Skulpturen aus Marmor sind Installationen, Objekte und Assemblagen getreten, welche die unterschiedlichsten Materialien, ob Rohstoff, Industrieware, Abfallprodukt, biologisches Material von Menschen, Pflanzen oder Tieren, integrieren und sogar Materialien aus der Kategorie des „Ding- und Materialfetischismus“ (Wagner 2013, S. 10), wie Luxusgüter, Sammlerstücke, Souvenirs oder auch antike Möbel oder Kunstwerke, einbeziehen. Das Material, wie Stein und Holz, welches in der Geschichte der bildenden Kunst nur als Medium der Form betrachtete wurde, suchte sich aus seiner klassischen Zweckmäßigkeit zu befreien, um das Material¹²⁷ in seiner verschobenen Bedeutungsdimension „nicht nur als technische Gegebenheit hinzunehmen, sondern als ästhetische Kategorie zu bewerten“ (ebd., S. 12), welche in seiner physischen Beschaffenheit und Eigenart sehr variabel sein kann. Thomas Strässle spricht hier (in: Strässle et al., 2013, S. 9) sehr passend von einem „Paradigmenwechsel“, in dem „das Material der Kunst in Emanzipation von seiner Prä-Formation“ sich zu einer „autonome(n), ästhetische(n) Kategorie“ verwandelt hat und versucht wurde, die Materialanalyse der Formanalyse gleichzustellen bzw. deren Dichotomie zu überwinden.

Das Material als Bedeutungsträger wurde bisher als „ungelöstes Problem der Kunstgeschichte“ (Wolfgang Kemp, in: Wagner ebd., S. 13) und bis heute durch die „fehlende Würde einer Begriffsgeschichte gehandikapt“ (Karl Ludwig Pfeiffer, in: Strässle et al., 2013, S. 7) dargestellt, welche, so Wagner, „noch keine adäquaten Instrumente“ (ebd.) entwickelt (hätte), die die „Missachtung des Materials“ (ebd., S. 11), von traditionsreichen Materialien bis zu den Materialien der Gegenwartskunst, beschreiben würden.

Trotz der bereits entwickelten Theoriekonzepte in den Geistes- und Kulturwissenschaften, die sich den institutionalisierten “Material Culture Studies”, dem “material turn” und der wachsenden interdisziplinären Material- oder Ding-Aufmerksamkeit widmen und bereits ausführlich im ersten Kapitel diskutiert wurden, scheinen in der kunstwissenschaftlichen Forschung das wissenschaftliche Erfassen und ein systematischer Überblick von Materialien der Gegenwartskunst zu fehlen, was wahrscheinlich an der Fülle an Material

¹²⁷ Hier verstanden als Ausgangsstoff für jede künstlerische Gestaltung, ob es Rohstoff oder auch ein industriell hergestelltes Produkt und Alltagsding ist.

liegt. Trotzdem gibt es einige Versuche, die das Ziel verfolgen, Materialikonographie wissenschaftlich festzuhalten.¹²⁸

Die Vielfalt des Zusammenspiels von Material in der zeitgenössischen Kunst kann auch sehr gut an der Schlüsselthematik demonstriert werden. Hier finden sich einige Kunstwerke von internationalen Künstlern, die das Schlüsselmotiv oder -objekt darstellen (u. a. Anselm Kiefer, Chiharu Shiota, Rita McBride, Suzan Lenz, Kathleen Kennedy, Ahmad Canaan, Rula Halawani, Vladimir Kush, Louise Bourgeois, Cornelia Parker, Kader Attia). Die Schlüssel tauchen hier in Skulpturen und Installationen zumeist als metaphorische Verweise auf die Vergangenheit und Heimat, die Suche nach Erkenntnis und Wegen, als Symbol für Machtstrukturen, für Hoffnung, als Symbole für Geheimnisse, Verslossenheit oder Freiheit, Erinnerung und Migration, Identität oder auch Unterdrückung und als personifizierte Objekte auf.



*Abb. 32: Vladimir Kush, Keys, 1997, Print on Canvas, 19*31 Inches, Signed and Numbered Limited Edition.¹²⁹*

Als Beispiel für ein zweidimensionales Kunstwerk wäre Vladimir Kush zu nennen, dessen Schlüssel beispielsweise die Tür zur Welt, ganz im Sinne von Einstein¹³⁰, und zu den Träumen und der Imagination zu öffnen vermögen. Das Schlüssel-Motiv in Kushs surrealistischen Gemälden tritt meistens in personifizierter Form auf, wie in seinem Gemälde “Keys” (s. Abb. 32), welches die Bevölkerung der Stadt metaphorisch gebündelt in einem Schlüsselbund zeigt und inhaltliche Bezüge zu Velásquez’ “Surrender of Breda” (s. Abb. 22), welches unter 1.4.6 bereits besprochen wurde, aufweist.

In dreidimensionalen Skulpturen und Installationen spielt der Schlüssel weiterhin in

¹²⁸ Ein „Archiv zur Erforschung der Materialikonographie“ befindet sich beispielsweise im Aufbau und soll am Kunstgeschichtlichen Seminar der Universität Hamburg in Zusammenarbeit unter der Leitung von Monika Wagner und den Mitarbeitern des Archivs realisiert werden (vgl. Wagner 2013, S. 15).

¹²⁹ Vladimir Kush: „Keys“, In: Kush Fine Art, in: <https://kushfineart.com/artworks/categories/8/9488-keys/> (aufgerufen am 06.08.25)

¹³⁰ Albert Einstein: „Fantasie ist wichtiger als Wissen, denn Wissen ist begrenzt.“. In: Bildungskick: <http://bildungskick.de> (zuletzt aufgerufen am: 10.11.2004)

Arbeiten verschiedener Künstler, wie beispielsweise Kathleen Kennedy (s. Abb. 33), Suzan Lenz, Rita McBride (s. Abb. 34) oder auch Rula Halawani (s. Abb. 35) eine sehr unterschiedliche Rolle, die von symbolischem Design-Kleidungsstück (Kennedy) und überdimensional als Menschgestalten dargestellten Schlüsselbeinobjekten („Clavis“ – McBride¹³¹) bis hin zu spezifischen Identitätssymbolen (Halawani) oder graphischen Zeichen (Lenz) reichen.

Suzan Lenz, die bereits im ersten Kapitel erwähnt wurde (s. Abb. 13) fügte ihren gesammelten Schlüsselobjekten handgestickte Anhänger hinzu, die mit Aufschriften wie „love, glory, peace or wisdom“ ihre symbolische Doppeldeutigkeit vermitteln und an einer Wand nebeneinander aufgehängt präsentiert wurden: „A single key could open a door, a wall of keys might open a universe“¹³², so Lenz. Die Künstlerin schafft es hier, durch die Anordnung der vielen nebeneinanderhängenden Schlüssel einen metaphorischen Zugang zu persönlichen Geschichten, Erinnerungen und Vergangenheit zu öffnen, der sich mit einem weitreichendem, kollektiven und narrativen Gedankenzusammenhang vermischt.



Abb. 33: Kathleen Kennedy: Pelt sculpture-a section of chainmail constructed with keys, Torpedo Factory Art Center, The Future of Textile Art 2016: <https://patch.com/virginia/oldtownalexandria/new-target-gallery-exhibition-explores-new-frontiers-textile-art>.

¹³¹ McBride, die in Los Angeles und Düsseldorf lebt und dort Rektorin der Kunstakademie Düsseldorf ist, bezieht sich in ihrer Installation „Clavis“ (Schlüsselbein!) auf die ersten römischen Schlüssel, Schlösser und Tore, die von dem bereits besprochenen zweiköpfigem Gott Janus beschützt wurden, der den Ein- und Ausgang und so die innere und äußere Welt bewachte. Siehe auch: Rita McBride: „Clavis“ (April 22 -June4, 2026) In: Artsy, Website: <https://www.galleriesnow.net/shows/rita-mcbride-clavis/> (aufgerufen am 08.08.25)

¹³² Suzan Lenz: „The Wall of Keys“, S. 2/6. In: <http://artbysuzanlenz.blogspot.com/2011/04/wall-of-keys.html> (April 23, 2011)

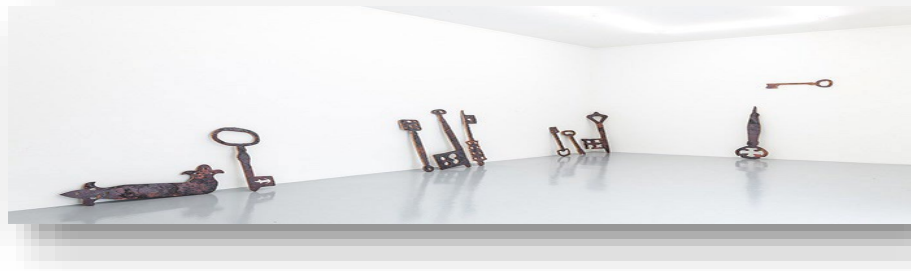


Abb. 34: Rita McBride: *Clavis*, Installation, Quelle: Rita McBride: *Clavis*, Mai 36 Galerie, Zürich, 2016,(zuletzt aufgerufen am 08.08.25)



Abb. 35: Rula Halawani: *A key*, 2013, Photographic Print, set dimension 68 *144w cm, Edition of 5, Courtesy of Selma Feriani Gallery, London, Quelle: Martin Macdonald: Rula Halawani: *Traces*, in : Artworld No: <https://www.artworldnow.com/2013/04/rula-halawani-traces.html?m=0>, April 10, 2013 (exhibition)



Abb. 36: Nasrin Abu Baker: *Paradise Key*, 2012, 60*50, Mixed Media, in privatem Besitz, Quelle: In: Museumsquartier Wien: www.mqw.at (August 2014) ,

Die Dinge der alltäglichen Lebenswelt von Tasse und Kaffeemühle bis Foto und Schlüssel können, so der Kunstpädagoge Andreas Brenne, durch einen transformativen Akt die „Poesie des Alltäglichen zur Sprache“ (in: Blohm 2006, S. 194) bringen. Eine Türgriffgarnitur (s. Abb. 36) kann so, wie das Beispiel der palästinensischen Künstlerin Nasrin Abu Baker¹³³ zeigt, dem Profilgemälde einer Frau eine neue Sichtweise und Zusammenhänge ermöglichen, die ohne die ungewöhnliche Verknüpfung mit dem alltäglichen Gegenstand nie entstanden wären. Sie regen an, sich mit der eigenartigen Kombination auseinanderzusetzen, werfen Fragen in den Raum und suchen auch, sich mit Zuhilfenahme von literarischem Material und Nachschlagewerken dem Phänomen und dieser neuen Lebensäußerung zu nähern, was natürlich nicht ohne Neugier und einen impulsgebenden Auslöser geschieht. Gebündelt liefert dann die Auseinandersetzung mit diesem Artefakt, dem „Paradise Key“, dessen Titel allein schon eine sehr individuelle Leseart des Rezipienten ermöglicht, eine sehr vielfältige Interpretationsmöglichkeit. Das Schlüsselloch liegt in dieser Arbeit direkt über dem angedeuteten Mund und verweist darauf, dass die Tür zu dieser Frau, die hier einen weißen Hijab (Kopftuch) trägt, verschlossen ist. Der Türgriff verdeckt zudem das linke Auge der Frau, womit sie nicht nur im Sprechen, sondern auch im Sehen gehandikapt dargestellt erscheint. Die Mehrdeutigkeit oder Ambiguität dieses Kunstwerks führt uns also zum einen in die verschlüsselten Geheimnisse einer arabischen Frau, wozu man zum Öffnen den „Paradise Key“ braucht, und zum anderen können hier auch Bezüge zur palästinensischen Identität und dem Titel der Solo-Exhibition von Nasrin Abu Baker hergestellt werden. Nasrin Abu Baker stellte dieses Werk 2014 zusammen mit einer Reihe von Kunstwerken aus, die sie „The Present is Absent“ titulierte. Salim Abu Jalal schreibt über die Künstlerin, dass der Titel als „a metaphor for Palestinians who were forced out of their homes during Al-Nakbeh in 1948“ steht, womit sie die reale Präsenz von Erinnerungs-Objekten aus dem täglichen kulturellen Gebrauch in ihren Kunstwerken hervorhebt und gleichzeitig durch die künstlerische Integration transformierter Objekte ein Zeichen für die unsichtbare, ungreifbare Absenz – den Verlust von Identität setzt.

Achmad Canaans „Refugee“-Skulpturen, auf die ich im praktischen Teil näher eingehen werde, können sich hier ebenfalls einreihen, auch wenn seine Kunstwerke aus der individuellen, weiblichen Interpretation einer Nasrin Abu Baker treten und sich mit einem kollektiven Empfinden verbinden, das Palästinenser in Bezug auf ihre Verwurzelung mit

¹³³ Ausstellungskatalog, Solo-Exhibition, Nasrin Abu Baker (dreisprachiger Katalog: in Englisch, Arabisch und Hebräisch), Text: Salim Abu Baker, „The Present is Absent“, 2014, Website: <https://www.nasrin-abu-baker.com/the-present-is-absent>.

dem Land ihrer Vorfahren teilen. Der Schlüssel transformiert zu einem Flüchtling, der durch den Verlust der Heimat auch ein Stück seiner Identität verliert.

Das Alltagsding verliert in der künstlerischen Transformation nicht nur, wie bereits im ersten Kapitel ausführlich diskutiert, seine Gebrauchsfunktion und seinen Warenwert, sondern auch seine, so Helga Kämpf-Jansen, „ehemalige Anmutsfunktion“ (2021, S. 55). Die Türgriffgarnitur von Nasrin Abu Baker erscheint als Ersatz für Nase und Mund, und der Schlüssel Ahmad Canaans als Personifikation für einen Menschen auf der Flucht, womit der ursprüngliche Sinnzusammenhang schwindet und, hier muss ich Kämpf-Jansen etwas widersprechen, dennoch etwas von dem schönen Antlitz des Alltagsdings erhalten bleiben kann.

Die Alltags-Dinge in modernen Skulpturen und raumerfassenden bis multimedialen Installationen, zu denen auch Avantgardistinnen der performativen Kunst, wie Eva Hesse, Rebecca Horn, Marina Avramovic und Chiharu Shiota (deren Schlüssel-Installationen für die Feldstudien ausgewählt wurden) zählen, haben eine neue Ausstrahlung, die billig, banal und trivial, aber auch poetisch, provokativ, nostalgisch, kritisch, absurd, vielversprechend, magisch, authentisch metaphorisch und symbolisch sein kann.

Der kurze „Schlenker“ in die Materialität der bildenden Kunst und die Auswahl an Kunstwerken, die das Motiv des Schlüssels oder physische Schlüsselobjekte integrieren, soll die Basis für die kommenden Kapiteln des theoretischen Teils und die empirischen Studien bilden.

“Living Inside” (s. Abb. 37), eine Installation Chiharu Shiotas, welche 2021 in der Galerie Templon in Brüssel gezeigt wurde, soll uns nun in die Welt der Kinder und ihrer Dinge führen, wobei die Dinge des täglichen, häuslichen Gebrauchs, die durch die Covid-19-Krise nochmals eine neue Bedeutung erlangt haben, nicht nur vernetzt erscheinen, sondern auch geistige und immaterielle Verbindungen zu dem Betrachter herstellen, der sich vor der Miniaturwelt eines Puppenhauses befindet und sich zwischen Innen- und Außenwelt hin- und her bewegt. Sie erinnern an die pandemische Situation, die wir mit allen Menschen geteilt haben, und laden uns ein “to mediate on the surrealism (...) when time was wrapped, and the macro became micro”.¹³⁴

¹³⁴ Hariett Lloyd-Smith: “Step inside Chiharu Shiota’s doll’s house”, website: <https://tlmagazine.com/chiharu-shiota-living-inside/> (aufgerufen am :04.06.2021).



Abb. 37: Installation "Living Inside" von Chiharu Shiota, 2021, Galerie Templon, Brüssel, Foto-Aufnahmen: Isabelle Arthuis. Harriett Lloyd-Smith: "Step inside Chiharu Shiota's doll's house", 04.06.2021, website <https://tlmagazine.com/chiharu-shiota-living-inside/>.



„Ich bin hier drin“

3. Der alte Schlüssel in der Hand von Vorschulkindern: Ästhetik und Ambiguität der dinglichen Lebenswelt – Zeichnungen und Symbole

In diesem dritten Themengebiet soll die Ästhetik und Ambiguität der dinglichen Lebenswelt von Kindern thematisiert und vertieft werden, die im Zuge der Covid-19-Krise eine neue Aufmerksamkeit erlangte. Themen, die bereits im ersten Kapitel in Bezug auf die materielle Kultur und den Bedeutungsträger Schlüssel angesprochen wurden, sollen im kindlichen Zusammenhang näher untersucht werden und durch das individuelle Darstellungsrepertoire, sprich Kinderzeichnungen, erweitert und ergänzt werden.

Die Interaktion mit Dingen aus der alltäglichen Lebenswelt beginnt bereits in den ersten Lebensmonaten eines Kindes. Sie ist ein zentraler Aspekt der sensorischen, kognitiven und ästhetischen Entwicklung von Kindern, womit sich beispielsweise Entwicklungspsychologen (u. a. Piaget, Vygotsky), (Kunst-)Pädagogen (von Fröbel, Steiner, Montessori, Lowenfeld bis Peez, Schäfer, Kämpf-Jansen und vielen anderen) sowie Neurowissenschaftler (u. a. Grunwald) beschäftigen. Es wird untersucht, welche Lernprozesse Kinder im ästhetischen Umgang mit Objekten ihrer Lebenswelt machen, wie Kinder soziale und kulturelle Bedeutungen erfassen und wie sich dies in ihren Zeichnungen ausdrückt. Im Verlauf dieses Kapitels sollen die Dinge also von entwicklungspsychologischen bis kunstpädagogischen Aspekten reflektiert und dargestellt werden.

Der Säugling erkundet seine gegenständliche Umgebung mit all seinen Sinnen.¹³⁵ Die erste, *visuelle, Wahrnehmung* (Sehen) ermöglicht dem Kleinkind, Formen, Farben und Muster zu erkennen, durch die *zweite, haptische, Wahrnehmung* (Tasten) erforscht das Kind Textur, die Festigkeit und Temperatur von Gegenständen, die dritte, *auditive, Wahrnehmung*

¹³⁵ Neben den fünf Hauptsinnen oder grundlegenden Sinnen könnten hier auch noch der Gleichgewichtssinn, der Temperatursinn, der Schmerzsinne und die Propriozeption (Körperbewusstseinssinn) genannt werden, die zur ganzheitlichen Wahrnehmung der Lebenswelt beitragen.

(Hören) ermöglicht dem Kind, Geräusche, Sprache und Klänge zu unterscheiden, die vierte, *olfaktorische, Wahrnehmung* (Riechen) hilft dem Kind, Gerüche zu erkennen und zu unterscheiden, und schließlich die fünfte, *gustatorische, Wahrnehmung* (Schmecken) ermöglicht dem Kind, Dinge nach ihrer Geschmacksrichtung von süß bis sauer zu unterscheiden.

Die haptische, taktile Wahrnehmung oder das Tastsinnsystem, welches sich als erstes und größtes Sinnessystem bereits ab der siebten Schwangerschaftswoche im Embryo (vgl. Grunwald 2017, S. 76ff.) entwickelt, spielt eine ganz besondere Rolle beim Erkunden und Erforschen der materiellen Dinge. Die Handflächen verfügen über eine „hochsensible sensorische Ausstattung“ (ebd., S. 77), die sich besonders durch den Greifreflex des Säuglings zeigt, der Untersuchungen zufolge, die Textur, das Gewicht und die Form durch längeres Festhalten erfasst. Gibt man demselben Säugling dasselbe Objekt in die Hand, wird die Greifdauer kürzer, was auf einen Lernprozess zurückgeführt wird (vgl. auch Piaget, Vygotsky oder Montessori).¹³⁶ Das Ergreifen, also das Zusammenspiel von Motorik und Sensorik, von physischen Objekten kann als Aneignung oder Be-greifen von der gegenständlichen Umwelt des Kindes verstanden werden. Je mehr Kinder in den ersten drei Jahren über ihre Sinne und besonders ihren haptischen Sinn Eigenschaften von Gegenständen erforschen, umso mehr entwickeln sich feinmotorische und sensorische Systeme, welche eine Grundlage für alle Lernprozesse darstellen.¹³⁷ „Nichts ist im Verstand, was nicht vorher in den Sinnen war“, meinte auch schon der Philosoph John Locke (in: Seitz 2012, S. 108), der als philosophischer Vorreiter des „Lernens über die Sinne“ betrachtet wird, worauf auch im vierten Kapitel noch näher eingegangen werden soll.

Sinnliches Erleben über den Tastsinn, der in direktem Kontakt zur realen Welt der Kinder steht, ist also der Schlüssel (!) zum Be-greifen und Lernen mit allen Sinnen (vgl. u. a. Dewey 1980 (1958), Steiner¹³⁸ 1907, Gadamer 1978, Lowenfeld 1980, Schäfer 2007, Heyl & Schäfer 2016, Seitz 2012, Dunker et al. 2014, Peez 2015). Der Spracherwerb entwickelt sich folglich auch aus diesem multisensorischen Gemisch und beginnt mit dem Begreifen und Benennen der eigenen Körperteile, Körperbewegungen und Körperkontakte (vgl. Grunwald 2017, S.

¹³⁶ Verschiedene Entwicklungspsychologen, wie Jean Piaget in: “The Construction of Reality in the Child” (1937), Lev Vygotsky in: “Thought and Language” (wurde posthum 1934 veröffentlicht) und Maria Montessori in: “The secret of childhood” (1936), haben schon vor Grunwald darauf hingewiesen, dass die Greifdauer sich verkürzt, sobald Kinder ein Objekt erfassen und verstanden haben.

¹³⁷ In den ersten drei Jahren werden die grundlegenden neuronalen Netze, laut Grunwald (2011, S. 88-92) gebildet. Um die Sprache zu erwerben, „müssen die Objekte der äußeren Welt eine Bedeutung für das Kind erhalten, und diese Bedeutungen sind zu Beginn der Sprachentwicklung durchweg körperlicher Natur“ (ebd., S. 91), vgl. auch Seitz 2012, S. 108ff.

¹³⁸ Der Pädagoge und Anthropologe Rudolf Steiner veröffentlichte 1907 das Buch „Die Erziehung des Kindes von den Gesichtspunkten der Geisteswissenschaft“ und seine Gedanken zur spirituellen Natur, zu Sinneserfahrungen des Menschen und seine Ansichten zur Walddorfpädagogik, die er erstmals 1919 in Stuttgart einführte.

91) und geht dann von dem körperlichen Bezug auf die Erfassung der alltäglichen Dingwelt des Kindes über. Kinder müssen die Dinge mit ihren Händen anfassen, befühlen, greifen, halten und formen. Sie müssen Dinge ästhetisch wahrnehmen, mit ihnen spielen und gestalten, sie sammeln und symbolisch erfassen, um sie zu benennen und zu begreifen.

Die Kunstpädagogen Thomas Heyl und Lutz Schäfer betonen die Notwendigkeit der künstlerischen Bedeutungsaneignung der materiellen Umgebung schon im Kleinkindalter, wobei die „Deutung der dinglichen Umwelt und das Potenzial, auf der Basis ästhetischer Erfahrungen selbst gestalten zu können“ (2014, S. 6) auf einem Bildungsverständnis beruht, das sich in „besonderer Weise an künstlerischem Denken und Handeln orientiert“ (ebd.). Kinder lernen also durch das Erfassen der materiellen Dimensionen unserer Lebenswelt „Wirklichkeit lesen“ (ebd., S. 7) und bilden ihr schöpferisches Individuum über künstlerisch-ästhetische Prozesse.

Im Laufe der frühkindlichen Entwicklung beginnt das Kind, Dinge selbst zu entdecken und zu erforschen. Die sinnlich wahrnehmbare Oberfläche oder ästhetische Qualität der Dinge spielt dabei eine entscheidende Rolle und gibt vor, inwieweit sich das Kind mit einem neuen Ding auseinandersetzt und mit welcher Intensität es Dinge ins Auge fasst, in die Hand oder auch in den Mund nimmt. Die „Navigationsinstrumente“ Mund und Hände, von denen Donata Elschenbroich (2010) in ihrem Buch über die Dinge, die Alltagsdinge, besonders im Kindheitsalter spricht, helfen, die Dingwelt vorsichtig mit immer größerer Reichweite zu erkunden. Die Dinge der Lebenswelt scheinen einen besonderen Sinnesreiz auf Kinder auszulösen, der ihre Neugier und ihren Forscherdrang weckt. Das Kind entdeckt Neues, indem es mit „offenen Sinnen Streifzüge durch die Lebenswelt“ (Duncker et al., 2010, S. 14) macht, so auch der Erziehungswissenschaftler Ludwig Duncker. Kinder lassen sich auf „atmosphärische Stimmungen und szenische Kontexte (ein und lassen) sich von der Aura und der Faszination der Dinge einfangen“ (ebd.).

Kinder entdecken Gegenstände und Dinge, die ihr Interesse und ihre Freude wecken und im Laufe der Kindheit den Wunsch auslösen können, sich mit bestimmten Dingen näher auseinanderzusetzen und sie zu sammeln. Diese noch wenig erforschte Sammeltätigkeit kann bereits im Vorschulalter beginnen (vgl. Duncker 2014, Heyl & Schäfer 2016, Kämpf-Jansen 2011, Dienstbier 2016), was die bi-nationalen Feldstudien dieser Forschungsarbeit in Deutschland und Israel ebenfalls darstellen wollen. Hier kommen die alten Erinnerungs-Gegenstände (Memorabilia, Lieblingsstücke oder die mit Emotionen aufgeladenen “evocative objects” (Turkle 2007)), wie Schlüssel, Fotografien, Souvenirs von Reisen, ausgefallene erste Zähne, aber auch gesammelte Naturmaterialien oder kommerziell gesammelte Dinge wie Motivsticker, Kuscheltiere oder die Figuren aus Ü-Eiern, zum

Tragen.

Der Kinderanalytiker Donald Winnicott, der besonders intensiv die „Übergangsobjekte“ (wie Teddybär und Kissenzipfel) erforschte, bezeichnet die kindliche Beschäftigung mit den Dingen als „Grundform des Lebens“, welche sich durch das Spiel des Kleinkindes konstituiert (Winnicott 1973, S. 11). Das Spiel mit den Objekten der Lebenswelt stellt sozusagen einen „intermediären Raum, in dem innere psychische und äußere Realität fließend ineinander gehen“ (ebd., S. 11; Schachtner 2014, S. 37) dar. Schachtner erklärt, dass Kinder im Laufe ihrer frühen Kindheit die Fähigkeit entwickeln, mit den Dingen der äußeren Welt unendlich zu verschmelzen, und die Gegenstände erst allmählich im spielerischen Prozess als abgegrenzte Einheit und eigenständige Objekte (Schachtner 2014, S. 37/38) erleben. Diese „Verschmelzungs-Fähigkeit“ des Kindes kann veranschaulichen, wieviel Urvertrauen ein Kind in die Dinge der Welt mitbringt und wie es sich ästhetisch mit diesen auseinanderzusetzen versucht. Die im Spielprozess angeeignete geistige „Trennung“, also die Dualität von Materiellem und Immateriellem, scheint nach Schachtner für die Kinder notwendig zu sein, um die Dinge schließlich in der Alltagswelt in ihrer Eigenheit überhaupt erst einmal wahrzunehmen. Eine Erklärung für die Fähigkeit, Dinge erst einmal aufmerksam wahrzunehmen, liefert beispielsweise der Sozialpsychologe Kurt Lewin, der den Dingen einen „Aufforderungscharakter“ (Lewin 1982, S. 64) mit „willensartigen Tendenzen“ zuschreibt, die im Kleinkindalter an Gefühlsäußerungen gekoppelt sind und über einen stimulierenden Reizimpuls Neugier auslösen und zu einer rezeptiven und produktiven Auseinandersetzung und ästhetischen Erfahrung – hierzu mehr im anschließenden Kapitel – mit dem Material (der Welt) führen.

Kinder lernen die Dinge der Welt außerdem auch durch andere kennen, da, so der Entwicklungspsychologe Michael Tomasello, andere „intensionale Wesen, die einem selbst ähnlich sind, (...) entscheidend für das kulturelle Lernen des Menschen“ (2015, S. 17) verantwortlich sind. Kinder lernen über soziale Interaktionen und kulturelle Einflüsse, wobei sie sich bestimmten Normen und Traditionen ihrer Gesellschaft anpassen. Kulturelle Lernprozesse entwickeln sich nicht nur durch die Aneignung von Sprache und die verbale Kommunikation im sozialen Kontext, sondern auch durch den Umgang mit physischen Werkzeugen und Objekten ihrer Umgebung, deren Bedeutung und Funktion angeeignet wird. Sie lernen, sich allmählich und in vielen kleinen Schritten in der materiellen Welt individuell und sozial, also im kulturellen Gesellschaftsumfeld, zu orientieren.

Der Schlüssel als kulturelles Erbgut und Erinnerungsstück kann in diesem Kontext einbezogen werden, da er schon von Vorschulkindern sowohl als Alltagsgegenstand erkannt wird als auch in Symbolen und Zeichen ihrer eigenen Zeichnungen seinen Platz kennt und

zudem aus Geschichten und Märchen bekannt ist, in denen er eine geheimnisvolle oder symbolische Rolle spielt.

An den Kinderzeichnungen kann man die Entwicklung des individuellen Darstellungsrepertoires aus Urzeichen und Symbolen sehr gut ablesen, da die bildnerische Formensprache den physischen und geistigen Zustand von Kindern in Bezug zu ihrer materiellen Umwelt ausdrückt und über die Grenzen der real erfassbaren Welt hinausgeht (vgl. u. a. van Dieken/Effe/Metzler 2010, DiLeo 1992, Egger 1984, Lebéus 2001, Tomasello 2005, Peez 2015, Schäfer 2013, Seidl 2007 und Seitz 2012, Widlöcher 1991).

Zeichnungen von Menschen, Häusern, Türen und Schlüsseln bzw. Schlüssellöchern treten in großem Umfang auch bei Kindern aus aller Welt auf. Sie wurden bereits von verschiedenen Wissenschaftlern (u. a. Peez 2015, Richter 2001, Stern 2012, Yusuf 2011, „Dessine-Toi“ – Projekt von Gilles Portes¹³⁹) untersucht, finden hier aber nur eine kurze Erwähnung, um auf der einen Seite der Bedeutung von Schlüsseln im Zusammenhang mit den Hauszeichnungen von Kindern auf die Spur zu kommen und um auf der anderen Seite der symbolischen Zeichensprache, besonders aufgrund des bi-nationalen Kontextes dieser Forschungsarbeit, besondere Aufmerksamkeit zu schenken.

3.1 Materielle Kinderkultur und ihre kreative Exploration

Der Philosoph und Pädagoge John Dewey argumentiert, dass der Mensch von Natur aus schon im Kleinkindalter eine Neigung zur Erkundung seiner materiellen Umwelt hat (Dewey 1916)¹⁴⁰, und betont die Bedeutung von Interaktion und Erfahrung mit der materiellen Umwelt, welche für die ästhetische Entwicklung von Kindern von besonderer Bedeutung ist. Kinder, so Dewey in seinem Buch „Kunst als Erfahrung“ (1980), gehen „mit Leichtigkeit eine Ehe zwischen den Werten der Vergangenheit und den Ereignissen der Gegenwart“ (Dewey 1980, S. 87) ein. Die unbelastete Natürlichkeit, Spontaneität und Unvoreingenommenheit von Kindern bei der kreativen Erforschung ihrer Umgebung

¹³⁹ Der Filmemacher und Regisseur Gilles Portes konzipierte 2009 mit der Schirmherrschaft von u. a. Unicef, der UNESCO und dem Pariser Rathaus sowie der Unterstützung von Solidarité laïque und der Human Rights League ein Multimediaprojekt, für das Kinder aus Europa, Afrika, Asien, Südamerika und Kanada Selbstporträts auf eine Glaswand zeichneten. Der Zeichenprozess wurde verfilmt und in einer Anzahl von Ausstellungen auf den verschiedenen Kontinenten gezeigt.

¹⁴⁰ In seiner Schrift „Democracy and Education“ betont er die Bedeutung von Handeln und Erfahrung im Bildungsprozess und wie schon Kindern ihre Umwelt durch ihre natürliche Neugier erkunden.

ermöglicht es Kindern also, Erfahrungen und Werte der Vergangenheit ohne Hindernisse in ihre Lebenswelt zu integrieren, während ältere Menschen oftmals Konflikte bewältigen müssen und Wunden aus der Vergangenheit mit sich schleppen (vgl. ebd.) und selten einen „Reichtum an Spontaneität der Äußerung“¹⁴¹ aufweisen, in denen sie sich „ganz konkret in die Erfahrung konkreter Situationen hineinbegeben, die sich (...) mit der Beobachtung verwandten Materials beschäftigt und sich in ihrem Denken lange mit der Rekonstruktion des Gehörten und Gesehenen beschäftigen“ (ebd.). Deweys Vergleich mit einem Vulkanausbruch und der Weinpresse beschreibt sehr eindringlich und beispielhaft, wie ein spontaner Ausdrucksakt durch einen inneren Druck oder inneren Antrieb (im Falle des Vulkans durch die Verwandlung des Ausgangsmaterials in flüssige Lava und im Falle der Weinpresse die gepressten Früchte, die den Saft herausbringen) entsteht und alles kreative, spontane Schaffen, jede Idee, im Unterbewusstsein (also sich mit rohem Material) binden muss, um eine Neugestaltung und Ausdruckshandeln zu erreichen (vgl. ebd., S. 87-89). Man kann diesen inneren Antrieb auch mit dem Impuls gleichsetzen, der zu kreativen Neuschaffungen anregt und schon bei Vorschulkindern zu spontanen ästhetischen Handlungen und Gestaltungen führt.

Kinder beginnen, wie bereits im ersten Kapitel erwähnt, sehr früh mit dem sinnentfremdenden Umgang mit Dingen. Ein Flaschendeckel wird in (kunst-)pädagogischen Aktivitäten zu einem Wagenrad oder Auge umfunktioniert und kann auch als abstrakte Collage oder Assemblage „wiederbelebt“ und neu gedeutet werden. Die Mehrdeutigkeit begegnet den Kindern im kreativen Spiel oder der praktisch-ästhetischen Auseinandersetzung mit den Dingen der Alltagswelt. „Ideen entstehen, wenn man Dinge kombiniert, die man bisher nicht miteinander in Zusammenhang gebracht hat“ (Fink 2015, S. 12), so der Kunstpädagoge Michael Fink. Es gilt, die Materialien, die man für ein Bild, eine Plastik oder sonstige Konstruktion zusammenfügt, zu sammeln, zu betrachten, zu befassen, um sie schließlich neu zu kombinieren. Kinder sortieren und sammeln – sie experimentieren und erkunden die Dinge nach Größe, Farbe, Struktur, Textur und Gewicht, wobei jedes Kind seine individuellen Präferenzen aufweist und aus den „Wunderkammern“, wie die Kunstpädagogin Helga Kämpf-Jansen die Ding- und Materialansammlungen bezeichnet, schöpft (vgl. Kämpf-Jansen 2011, S. 53). Auch Donata Elschenbroich, die eindringlich die Alltagsdinge in Bezug zu Kindergartenkindern erforscht hat, spricht von solchen „Wunderkammern des Alltags“, womit sie besonders die Elternhäuser meint, die hier einen „entscheidenden Bildungsort“ (2010, S. 19) darstellen.

¹⁴¹ Er beruft sich hier auf einen Brief Vincent van Goghs an seinen Bruder Theo.

Die ästhetische Erforschung der Dingwelt beginnt, wie bereits erwähnt, mit den kleinen Dingen und in der Auseinandersetzung mit „Selbst und Welt“. Sie beginnt mit der selbstdeckenden Wahrnehmung und gestaltenden Erforschung – indem die Kinder den „Dingen auf die Spur“ (Seyel, in: Kämpf-Jansen 2006, S. 39) kommen oder auf den Grund gehen und „hinter die Dinge sehen“ (van Dieken et al. 2010, S. 95). Es ist ein magischer Reiz, der von den Dingen ausgeht. Die Dinge verfügen oftmals über eine besondere Anziehungskraft, die schon von Kleinkindern wahrgenommen werden kann und sie zur individuellen Erforschung anregt. Der Kunstpädagoge Andreas Brenne spricht davon, dass Objekt-Wahrnehmungen „im Spannungsfeld von Zusammenbruch und Neuschöpfung“ (Brenne 2019, S. 12, in: Kunstpädagogische Positionen 47) entstehen und einen künstlerischen und kreativen Akt auslösen können. Hierbei spielt es keine Rolle, ob es sich um Objekte von hoher oder auch niedriger Qualität handelt, die akademisch zwischen „High & Low“ (vgl. ebd.) unterschieden würden. Somit wären Spielzeuge von Barbie bis Playmobil oder sonstige Lerngegenstände, zu denen auch I-pads und andere intermediale Darbietungen gehören, für die kindlichen Lernprozesse von ähnlichem Interesse wie Dinge von Naturmaterialien bis hin zu Erinnerungsstücken und kulturellen Wertgegenständen. Wenn man nun davon ausgeht, dass Kinder ihre materielle Umwelt mit ähnlicher Neugier entdecken, dann heißt das, dass kulturelle Artefakte, Memorabilia und Kunstwerke Kinder ebenfalls in ihren Bann ziehen und ästhetisches Handeln mit diesen Dingen auslösen können.

Im Fokus dieser Arbeit steht das symbolträchtige Einzelstück Schlüssel. Einer künstlerischen Auseinandersetzung mit Erinnerungsstücken wie dem alten Schlüssel liegt eine Faszination im Erinnern an Dinge der Vergangenheit zugrunde. Es sind, so meint auch Kämpf-Jansen, „die zurückgelassenen Dinge, (die mit ihren) (...) verbliebenen materiellen Resten etwas verbinden, was sich nicht schließen lässt“ (2021, S. 33) – eine Lücke füllen, welche zwischen dem Phänomen des Vergessens und der Erinnerung steht. Diesen Resten einer vergangenen und symbolischen Ordnung (vgl. Baudrillard 2007) wohnt ein Phänomen inne, das sich stets in Struktur, Aussehen und Bedeutung verändert und schließlich auflöst. Das Ding aus der Kindheit verschwindet, so wie das Kind erwachsen wird und irgendwann nicht mehr da ist. Es gibt im Gegensatz zu den „langlebigen Dingen“, wie den Erinnerungsstücken (die ausführlich im ersten Abschnitt diskutiert wurden), wozu auch der alte Schlüssel gehört, auch „kurzlebige Dinge“. Diese sind Alltagsdinge, wie ein Teelicht, welches nach seiner Benutzung abbrennt, Schuhe, die nach ein paar Monaten zumeist abgelaufen sind, oder auch Küchenrollen, die nach Benutzung des Papiers nur noch eine Papprolle zurücklassen. Auch hier stellt sich die Frage, ob „kurzlebige“ oder eher „langlebige“ Dinge auf Kinder mehr

Faszination ausüben und welche rezeptive Wirkung diese dann auf die Lernprozesse und Entwicklung des Kindes haben.

Laut wissenschaftlichen Erkenntnissen fordern symbolische Spiele, die im Vorschulalter Experimentier-Prozesse mit den Dingen der Alltagswelt vorbereiten, die kognitiven, innovativen und kreativen Fähigkeiten der Kinder heraus (vgl. u. a. Piaget, Dewey, Winnicott, Langer).

Denk- und Erinnerungsprozesse, die sich während langjähriger Veränderungen in jedem Kind entwickeln, so der Schweizer Psychologe Jean Piaget, (1969/2000, 1994, 2016) bilden Erkenntnisse, zu denen das Kind über Erfahrungen, mentale Bilder und symbolische Gedanken gelangt. Die Metakognition steht, in der zweiten Stufe nach Piagets Theorie, als Auffassungsgabe auf zwei Ebenen, einer imaginären und einer realistischen gleichzeitig zu denken, im Mittelpunkt des Interesses. Eine Plastikbanane kann also im Spiel zu einem Telefonhörer umfunktioniert werden, obwohl das Kind weiß, dass die Banane immer noch eine Banane ist, auch wenn diese wiederum nicht echt und aus Plastik ist (vgl. Piaget 1994, 2016 und 2000). Zu untersuchen wäre hier aber, ob Kinder im konkreten Vorschulalter von 5 bis 6 Jahren immer noch Schwierigkeiten haben, die Dinge aus verschiedenen Perspektiven zu sehen, wie Piaget behauptet, und wie weit das abstrakte Denken und die Symbolbildung wirklich fortgeschritten sind (hierzu Gegenargumente bei Judy Deloache 2003, 2004; Michael Tomasello 1999; Victor Lowenfeld 1975; B. Duffy 1998). Die Themen der Symbolbildung, Bildungsdynamiken ästhetischen Verhaltens und kindlichen Lernens sollen aber erst im vierten Kapitel dieser Forschungsarbeit noch ausführlicher diskutiert werden.

Inwieweit Erinnerungsstücke wie alte Schlüssel in der künstlerischen Produktion mit Vorschulkindern nun auch neu kombiniert werden können und sich problemlos und spontan in eine neue Formgestalt einfügen lassen, dem soll nun auf die Spur gekommen werden, indem zunächst die Alltagsmaterialien und der „Schrott“ der modernen Welt in der künstlerischen Auseinandersetzung mit Kindern unter die Lupe genommen werden.

3.1.1 Kinder und Alltagsmaterialien – Bildungsräume – Kunst

Kinder entdecken ihre materielle Alltagswelt mit all ihren Sinnen. Diese frühkindlichen Bildungsprozesse setzen voraus, dass Kinder über ihre ästhetischen Wahrnehmungen Beziehungen zu den Dingen ihrer Umwelt, zu Bildern und ihren Überlegungen aufbauen.

Schäfer spricht von der Notwendigkeit, „Entwicklungsräume“ (Schäfer 2007, S. 180ff.) für Kinder bereitzustellen, um eine „anregungsreiche und herausfordernde Umgebung“ (ebd.) zu schaffen, die besonders in den Innen- und Außenräumen von Kindertagesstätten gestellt werden solle. Spielräume mit ausgewähltem und sinnvollem Spielmaterial, Bewegungsräume und von Erzieher*innen, Künstler*innen und Handwerker*innen professionell gestaltete Räume sollen durch die Ausstattung und sinnanregendes Material die Selbstbildungspotenziale anregen (vgl. ebd., S. 194-95). Der vorstrukturierte und vorbereitete Spielraum soll aber nie „fertig“ (ebd.) sein und von Kindern mitumgestaltet werden können. Kinder seien hier also aufgefordert, Veränderungsbedarf durch ihr Handeln und Verhalten mitanzuregen, Materialien selbst miteinzufordern und ihren eigenen Bildungsraum mitzugestalten. Fraglich ist, ob dieser Bildungsansatz, auf den ich unter Kapitel fünf noch näher eingehen werde, und der besonders die in Deutschland gängigen Bildungsvorgaben für die Kindergartenstätten beschreibt, auch wirklich auf diese Weise in allen deutschen Kindergärten durchgesetzt wird.

Diesen eher vorstrukturierten Bildungs- und Materialvorgaben und -räumen möchte ich jetzt den alternativen Bildungsansätzen von Montessori, Waldorf/Steiner und Reggio Emilia¹⁴², auf die ebenfalls im fünften Kapitel nochmals etwas näher eingegangen werden soll, gerne noch eine andere Bildungsidee entgegensetzen, die besonders im Bereich Materialitäten im Kleinkindalter zum Überdenken und Erweitern anregen kann.

Die Rede ist von der deutschstämmigen Pionierin, Kunstpädagogin und Kindergärtnerin Malka Haas¹⁴³, die im Umgang mit „alltäglichem Schrott“ in den 1940er und 1950er Jahren im damaligen britischen Mandatsgebiet Palästina den ersten sogenannten “Junkyard-education”-Kindergarten gründete. Sie gehört seit 1939 zu den Gründer*innen des religiös geprägten Kibbuz Sdeh Eliyahu im heutigen Israel, wo sie den ersten israelischen Kindergarten ins Leben rief. Die Kinder durften (und dürfen bis heute!) in diesem “Junkyard” mit alten, ausrangierten und kaputten Artefakten aus der Erwachsenenwelt, wie Radios, Autos, Stühlen, Fernsehern und sonstigen Geräten und Dingen spielen, und bei der Erforschung dieser in neue Spiel-Zusammenhänge bringen. Der „Schrottplatz“ für Kinder wird bis heute durch ein Malatelier à la Arno Stern ergänzt, an dessen Wänden die Kinder frei ihre Gefühle und Ideen ausdrücken können. Haas entwickelte mit diesem kunstpädagogischen Konzept, welches in ähnlicher Form auch in “Sorenson’s Junkyard” in

¹⁴² In Bezug zu Material kann bei Montessori von scheinenden, ästhetisch schönen und sauberen, bei Steiner von natürlich anmutenden, pastellen und harmonischen und bei Reggio Emilia von der Nutzung von anregendem und sozial in Fluss bringendem pädagogischem Material gesprochen werden.

¹⁴³ Malka Haas ist 1920 in Berlin geboren und wanderte in den 30er Jahren mit dem “Youth Immigration Movement” nach Israel aus, wo sie an der Gründung des religiösen Kibbuz Sde Eliyahu südlich von Beit Sheán beteiligt war.

Dänemark und “Lady Allen’s¹⁴⁴ adventure playground” in Großbritannien (vgl. Golden et al. 2017, in: *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, S. 13) existierte, ein Gegenkonzept zu den von Froebel und den o. g. alternativen frühkindlichen Bildungsansätzen, die, so Golden, für eine harmonische, „perfekte“ Welt mit ihren “aesthetically pleasing environments” und ihren “always beautiful shining materials” (ebd.) sorgen soll(t)en.

Einwände gegen dieses Konzept wurden auch in Israel wegen der Sicherheit der Kinder und der Gefahren im Umgang mit kaputten Materialien erwogen und führten dazu, dass dieses Konzept keine größere Auswirkung auf die heutigen Bildungspläne der Frühpädagogik hat(te) – hier ist besonders das in dieser Forschung zur Betrachtung stehende Land Deutschland, aber auch Israel gemeint. Zudem kann diese dörflich geschützte Konzept-Idee in den städtischen Kindergärten praktisch schwer angeboten werden, da ein großer Außen-Spielplatz erforderlich wäre.

Dennoch vermag dieses Konzept, eine Tür zu kunstpädagogischen frühkindlichen Erweiterungsideen zu öffnen, die beispielsweise auch von dem Kunstpädagogen Andreas Brenne in den wissenschaftlichen Betrachtungs-Fokus gezogen wurden. Er beschreibt das Kunstkonzept von Malka Haas, bei welchem in einem ästhetischen Materialspiel die einzelnen Materialien und Gegenstände „genutzt, dekonstruiert (und) transformiert (würden), um Teil eines neuen Sinnspiels“ (vgl. Brenne 2019, S. 20) zu werden. Er betont, dass den Kindern dadurch der Alltag symbolisch nähergebracht würde, und verweist auf den Moment der Erinnerung, den Malka Haas in ihrem Konzept immer wieder aufgreift. Die Erinnerung stellt sich, so Brenne, durch wiederholende Handlungen an den Objekten ein, die „Freud- und Lustvolles, aber auch destruktive und aggressive Affektionen“ (ebd., S. 21) beinhalten können. Dieser übergroße „Schrott-Spielplatz“ stellt nach Haas ganz explizit einen Kontrast zu dem „polierten“ bürgerlichen Lebensstil dar, indem das Kind als schöpferischer, selbstentdeckender Mensch in den Mittelpunkt oder sogar in den Vordergrund gerückt wird. Die Anthropolog*innen Deborah Golden, Ora Aviezer und Zair Ziv sprechen deshalb von einem „anti-style style“ des “Junkyard”-Konzepts, dem sie den “urban, bourgeois style” und ihre “ready-mades” (Golden et al. 2017, S. 13)¹⁴⁵ gegenüberstellen.

¹⁴⁴ Diese beiden Spielplatz-Ideen existieren als “Junkyard” und Experiment in England und Dänemark, die mit ihren “playgrounds of the future” (ebd.) und den aus der echten Alltagswelt gegriffenen Alltagsmaterialien Aufmerksamkeit erregen (vgl. auch Golden et al. 2017, S. 5ff.)

¹⁴⁵ Vgl. auch: Deborah Golden, Ora Aviezer & Yair Ziv (2017): Modern pedagogy, local concerns: the Junkyard on the kibbutz kindergarten, *Paedagogica Historica*, DOI: 10.1080/00309230.2017.1345956: <http://dx.doi.org/10.1080/00309230.2017.1345956> (aufgerufen am 09.08.25)

Deborah Golden, die sich sehr intensiv mit der Erforschung von Malka Haas' kunstpädagogischem Konzept beschäftigt, erzählte mir in einem Gespräch an der Universität Haifa, dass der „Junkyard“ auf einzigartige Weise die Selbstbildung von Kindern anrege und der Gebrauch von „junk“ als Spielzeug für Kinder Teil ihrer Suche nach Authentizität darstelle und das freie Spiel draußen unter dem freien Himmel bei Kindern den Lernprozess spielerisch anregen würde.



Abb. 38: *The Junkyard* – Malka Haas, Sde Eliyahu, Aufnahmen vom 27.04.2015.¹⁴⁶

Inwieweit dieses besondere Konzept die Kindergartenbildung doch noch beeinflussen könnte, obwohl es, wie bereits erwähnt, besonders von Eltern und Erziehern, die besorgt um die Sicherheit ihrer Kinder waren, kritisiert wurde (vgl. ebd., S. 13), soll noch einmal im fünften Kapitel aufgegriffen werden. Zudem könnte es auch gemieden worden sein, da es ein zionistisches Projekt darstellt(e), dessen „purposeful avoidance of etiquette intended to repudiate what was deemed to be the hypocritical behaviour of bourgeois Jewish society in the Diaspora” (ebd.). Hierzu soll aber keine Stellung bezogen werden, da es hier um Materialbezüge im Kleinkindalter und ein rein kunstpädagogisches Interesse geht.

Interessant scheint mir bei diesem Konzept die Verbindung zur Assemblage Art, von Duchamp bis Picasso bis hin zur zeitgenössischen Kunst zu sein. Der „anti-aesthetic aesthetic-style” (ebd., S. 13), der von der „Junkyard“-Pädagogik angenommen wurde, kann im erweiterten Sinn in Bezug zur bildenden Kunst eine anregende Wirkung auf Kinder haben. Über den „Junkyard“ hinaus können Künstler der klassischen Moderne (von Pablo Picasso bis zu den Dadaisten, wie u. a. Marcel Duchamp, Kurt Schwitters, Hans Arp, Man Ray), sowie besonders auch zeitgenössische Künstler (von Joseph Beuys bis Anthony Cragg), die ebenfalls Alltagsmaterialien und Gegenwartsthemen verarbeiten, das Interesse der Kinder wecken, da ihnen diese Materialien und Dinge oftmals aus ihrer Lebenswelt bekannt sind.

¹⁴⁶ Orbach, Nora: Malka Haas – the Junkyard, Artikel vom 22.12.20, in: <http://thegoodenoughstudion.com/malka-haas-the-junkyard/>.

Es scheinen die Relevanz und Zugänglichkeit dieser Themen und die unerwartete Kombination und Transformation von Material zu sein, welche die natürliche Neugier der Kinder ansprechen und sie ermutigen können, eigene kreative Ausdrucksweisen durch die Betrachtung und die Rezeption von Kunstwerken zu finden, was auch im nächsten Kapitel noch detaillierter unter die Lupe genommen werden soll.

Die Experimentierfreudigkeit zeitgenössischer Künstler jedenfalls und ihre originell verarbeiteten Überraschungseffekte und Neuerfindungen in ihren Kunstwerken, von Assemblage bis Installation, können Kinder in eine aufregende Welt geleiten, die sie anregen kann, sich damit auseinanderzusetzen.

Kämpf-Jansen fragt sich im Zusammenhang mit den Alltagsdingen als Kunstobjekten nach der „Faszination des realen Dings“ (Kämpf-Jansen 2021, S. 55) und seiner Transformation durch die Einwirkung des Künstlers und inwiefern durch den musealen Kontext eine Grenze überwunden und den Dingen eine neue „Anmutsqualität“ (ebd.) zugeschrieben würde. Hier sind wir wieder auf der Schwelle, die wie durch das Aufschließen einer Tür übertreten wird und in neue Dimensionen und Zusammenhänge führen kann.

Künstler wie Duchamp, der 1917 erstmals Alltagsgegenstände in seine Kunstwerke („Fountain“) integrierte, wie im zweiten Kapitel bereits erwähnt, bahnte durch seine „Readymades“ den Weg zu neuen Ausdrucksformen der bildenden Kunst. Duchamp entfremdete dafür vorgefertigte, alltägliche Objekte, zog sie aus ihrem gewöhnlichen Kontext und platzierte sie in einen künstlerischen, neuen Rahmen, womit er herkömmliche Vorstellungen von künstlerischem Schaffen und Originalität in Frage stellte und den Weg zur Konzeptkunst, Performancekunst, Installationskunst und anderen zeitgenössischen Strömungen freilegte. Mit Duchamp zog also sämtliches Material von banal bis kitschig in die Kunstwelt ein und wurde von Künstlern wie Beuys, Oldenburg bis zu Koons zu kunstwürdigen Dingen mit neuen Sinnzusammenhängen erklärt.

Dieser „Alles-Einzug“ von jeglichem Material in die bildende Kunst zeigt sich nicht nur an den vielfältigen Ausdrucksformen der gegenwärtigen Kunst, sondern hat längst auch die frühkindliche Bildung beeinflusst. Kreatives Denken und Experimentierfreude mit unterschiedlichen Materialien haben dazu beigetragen, dass sich traditionelle Ansätze der Kunstpädagogik und frühkindlichen ästhetischen Bildung erweiterten. Es geht hier auch um die Erweiterung und Zusammenführung von generell unvereinbaren Sprach- und Denkstrukturen der Kunst und Frühpädagogik, die eigentlich in Denken und Handeln

getrennte Welten darstellen und im stetigen, gegenseitigen Spannungsverhältnis aufgefordert sind, „aus der gegenseitigen Konturierung und Abgrenzung (zu) lernen (...) (und) ihre je eigenen Sinne für die je eigenen Probleme zu schärfen und so vielleicht – ein Stück Eigen-Sinn zu bilden“ (Bilstein 1997, S. 130) – dies soll aber auch erst im nächsten Kapitel näher betrachtet werden.

Um im Fortlauf das Kind in Bezug auf seine Alltagswelt und die Dinge zu erfassen, die es in seiner persönlichen Welt umgeben, und zu untersuchen, inwieweit abstrakte und symbolische Dinge wie der Schlüssel in Kunstwerken und als Sammelobjekt hier hineinpassen, sollen nun zunächst kurz die Spielsachen der Kinder unter die Lupe genommen werden.

3.1.2 Kinderdinge versus Erwachsenendinge

„Das (...) Spielzeug ist im Allgemeinen ein Imitationsspielzeug, es will aus den Kindern Benutzer, nicht Schöpfer machen“ (Barthes 2020, S. 75).

Mit dieser Kritik eröffnet Barthes die Diskussion über Spielsachen, die in großem Umfang einen Mikrokosmos und oftmals eine verkleinerte Reproduktion von Objekten der Erwachsenenwelt – eine „Miniwelt“ also – darstellen, in der sich der kleine Mensch, „ein Homunkulus“, so Barthes (ebd., S. 74) mit an seine Größe angepassten Dingen befindet. Die Präfiguration der Erwachsenenwelt spiegelt sich in der Spielzeugwelt des Kindes wider, worin vergesellschaftete Formen von Architektur (Puppenhaus), Medizin (Krankenstation) bis zum Transportwesen (Autos und Zügen) als nachgebildete kleine Spielzeuge erscheinen. Hierbei werden sehr früh Geschlechterrollen zugeteilt, die sodann das kleine Mädchen im Spiel mit den Puppen, dem Puppenhaus und der Puppenküche in eine Mutterrolle einweisen können, wenn die Erwachsenen oder Eltern, die ja sozusagen im „Bildungshaus“ (Elschenbroich) mit ihren Nachkömmlingen wohnen, nicht gegensteuern und das Familienhaus mehr zu einem offenerem Entdeckerort, ob für Jungen oder Mädchen, werden lassen.

Den „verbürgerlichten“ Kinderdingen und fertigen Spielzeugen, die zum Spielen und Lernen dienen, stellen sich nun aber auch andere „Erwachsenendinge“ in den Weg, die das Kind allmählich zu nutzen lernt und die seine Neugier auf ästhetische Weise entfachen. Hier werden physische Sachgegenstände und Werkzeuge – die „Wunderkammern des Alltags“ (Elschenbroich 2010) – von Topf bis Wäscheklammer als auch bedeutendere “evocative

objects” (Turkle 2007), wie Erb- und Erinnerungsstücke, Souvenirs und auch Schlüssel entdeckt und erkundet.

Barthes schlägt das Holz als ideales Spielzeug vor, welches sich wegen seiner natürlichen Festigkeit und Wärme und seiner „vertrauten, poetischen Materie“ (ebd., S. 76) der Kinderhand anpasse, während metallische Dinge „scharfe Kanten“ und „chemische Kälte“ (ebd.) aufwiesen. Hier zeigt sich, wie wichtig es ist, das kindliche Interesse an allem Dinglichen seiner Alltagswelt teilhaben zu lassen. Eine Bereicherung durch den freien Umgang mit den Dingen der Alltagswelt auf der Suche nach Authentizität und als Anregung in einem Lernprozess, um nochmals auf Malka Haas zurückzukommen, sollte vor keiner Materialität halt machen, es sei denn, die Sicherheit des Kindes sei wirklich dadurch gefährdet. Die Frage ist, inwieweit wir als Erwachsene in der heutigen Waren-Welt das Entdeckerverhalten des Kindes beeinflussen dürfen und welche Verantwortung in solch einem Verhalten verborgen liegt. Wie können wir die Kinder am besten auf ihrer Selbstsuche und ihren Lernwegen durch die materielle Welt begleiten?

Was ist nun also mit den vorgefertigten, industriell hergestellten Dingen von Ball und Lego bis i-pad und Fernseher? Was haben diese erworbenen Güter für einen Bezug zur Welt der Kinder? Haben sie eine größere Anziehungskraft als natürliche Dinge oder alte Dinge? Was interessiert eigentlich die Kinder? Was zieht sie an, und wodurch werden sie angezogen? Um dem etwas weiter auf die Schliche zu kommen, sollen nun zunächst die Konsumdinge unter die Lupe genommen werden.

3.1.3 Konsumdinge und Kinder

„Man muss nur immer mehr und mehr haben, dann langweilt man sich niemals. (...) Die Sache ist endlos fortzusetzen, und es bleibt immer noch etwas, das du dir wünschen kannst“ (Momo: Michael Ende 1973).

„Momo“¹⁴⁷, die geduldige ZuhörerIn und zentrale Figur in Michael Endes Märchenroman, bevorzugt wahre soziale Beziehungen und verzichtet bewusst auf materielle Dinge wie eine Puppe, die ihr die „grauen Männer“ schenken wollen, die für den Konsumwahn der Gesellschaft und das ständige Verlangen nach Materiellem auf Kosten zwischenmenschlicher Verbindungen stehen. Momos Talent, zuzuhören betont die

¹⁴⁷ Der vollständige Titel lautet: „Momo oder die seltsame Geschichte der Zeit-Diebe und von dem Kind, das den Menschen die gestohlene Zeit zurückbrachte.“ Das Buch wurde 1973 veröffentlicht.

Wichtigkeit, mehr Zeit für die Mitmenschen aufzubringen, um mehr Lebensfreude zu haben.

Kinder wollen nicht mit materiellen Geschenken überschüttet und „stillgestellt“ werden, sondern sie suchen die Aufmerksamkeit der Erwachsenen. Sie wollen nicht nur den Erwachsenen, ob Elternteil oder Erzieher*in zuhören, sondern wollen auch gehört werden und vor allem den Dingen selbst auf den Grund gehen. *Momo* erinnert daran, dass es wertvoller ist und viel mehr Freude bereitet, Geschichten zu erzählen und den Mitmenschen zuzuhören, als im Besitz beispielsweise einer großartigen Puppe zu sein, die möglicherweise sogar „sprechen“ und „laufen“ kann und nur einen Ersatzmenschen darstellt, mit dem man nicht spielen und sich wirklich unterhalten kann.

Brauchen Kinder heute all diese digitalen und vorgefertigten Konsumgüter, oder suchen Kinder eigentlich eher wie *Momo* oder auch *der kleine Prinz* (A. de Saint-Exupéry) zwischenmenschliche Beziehungen, Freundschaft und Empathie? Uns Erwachsenen kommt hier in der stetig wachsenden “material world” eine große Verantwortung und Aufgabe zu, Werte in der Welt von Waren zu vermitteln – ein gutes „Vorbild“ zu sein und über offene Kommunikation und praktische Umsetzungen kritisches Denken gegenüber den Konsumgütern zu entwickeln.

Elschenbroich meint, dass ein „Kind sich nicht nur mit den Dingen (...) (und) ihrer Materialität auseinander(setzt), sondern mit den vielen Botschaften der materiellen Kultur“ (2010, S. 90). Kinder lernen, dass Dinge einen Gebrauchswert und Tauschwert haben und dass kleine Dinge (Beispiel: Ring) oftmals mehr wert sind als ein größerer Wecker (vgl. ebd., S. 90-91). Kinder setzen sich sehr früh mit dem „Prinzip Eigentum“ auseinander, wobei sie lernen, dass die Dinge im Familienhaus und ihren Zimmern, wie die eigene Zahnbürste, das Kuscheltier oder die Jacke sowie die Teller und Töpfe in der Küche und der Fernseher nur ihnen selbst oder der eigenen Familie gehören und nur von ihnen selbst benutzt werden. Im Kindergarten lernen sie andere Regeln über die Dinge – sie sind für alle Kinder da und müssen geteilt werden, und im Supermarkt können Dinge nur erworben werden, wenn man sie bezahlt und sie dann zum Eigentum macht. Kinder können schnell zu „spießigen Eigentümern“, so Barthes (2020, S. 75) gemacht werden, wenn man ihnen zu viel Fertiges vorsetzt. Das Kind würde zum „Nutzer“ (vgl. ebd.) degradiert und verliere seine schöpferische, kreative und von Neugier getriebene Entdeckungsfreude – ein weiterer Hinweis, der von uns Erwachsenen ernst genommen werden muss.

Die Exploration der alltäglichen Dinge, so der Erziehungswissenschaftler Sebastian Schinkel, sei weder in ihrer „konkreten materiellen Beschaffenheit noch hinsichtlich ihrer soziokulturellen Bedingtheit“ (in: Bollig et al. 2020, S. 189) in der sozialwissenschaftlichen

Kindheitsforschung bisher ausreichend betrieben worden, obwohl es sich bei den Kinderspielsachen hauptsächlich um Konsumdinge handele, die in massenhafter, industrieller Anfertigung gezielt für Kinder hergestellt und vermarktet würden. Spätestens aber seit der COVID-19-Pandemie sind die Materialitäten der Kinder, wie bereits mehrfach erwähnt, mehr und mehr in den Mittelpunkt des sozialwissenschaftlichen Forschungsinteresse gelangt, in dessen Fokus Körperlichkeit, Dinglichkeit und Räumlichkeit debattiert werden. Die Sozialwissenschaftler Lars Alberth, Sabine Bollig und Larissa Schindler beschreiben, wie durch Home-Schooling eine „Re-evaluation der Nutzung von Smartphones, Laptops und Tablets durch die Kinder erzwungen wurde“ und durch sonstige Verhaltensvorgaben und Ausgangsbeschränkungen Kinder in ihrem natürlichen Umgang mit Dingen (Hygiene-Vorschriften), ihrer Kontaktfreudigkeit (Besuche von Großeltern und den Peers) und ihrer räumlichen Bewegungsfreiheit (gesperrte, unzugängliche öffentliche Plätze – wie Spielplätze) eingeschränkt wurden.

Unter der Argumentation von Kurt Lewin, die im letzten Abschnitt erwähnt wurde, dass Dinge einen „Aufforderungscharakter“ (Lewin 1982) besitzen und dieser „willensartige Charakter“ bereits in jedem Kleinkind angelegt ist (vgl. Schachtner 2014, S. 9), versteht man, dass auch die industriell angefertigten Konsumdinge mit ihrem oft glitzernden und „schön-reinen“ Erscheinen einen besonderen Reiz auslösen können, der auch an Kinderhänden und -augen nicht vorbeigeht. Ein neues Spielzeug, das vielleicht noch besondere Funktionen aufweist und sich drehen (Krahn) oder sprechen (Puppe) kann, übt sicherlich eine erste Faszination aus. Hier sei angemerkt, dass der materielle Charakter der Dinge ohne ihren ihnen eigenen Sinn (vgl. Barthes), der ihren instrumentellen Charakter übersteigt (vgl. Schachtner 2013, S. 33), wertlos ist.

Dinge besitzen einen Doppelcharakter zwischen Materiellem und Immateriellem. Sie haben neben ihrem Gebrauchswert auch eine „Erlebnisbedeutung“ (Lorenzer, in: ebd.), die aus dem rationalen und instrumentellen Gebrauch im sozialen Umfeld führt. Die Dinge sind vielmehr, so der Psychologe Lorenzer, „das Gehäuse unseres Erlebens (und) das Spielfeld einer Selbstverwirklichung“ (Lorenzer 1981, S. 19, in: ebd., S. 34) und sind von Emotionen aufgeladen („evocative things“, Turkle 2007), die sich mit Erlebnisgehalt füllen können. Die Frage ist nun, ob die angesammelten Konsumdinge in den Kinderzimmern diese Erlebnisbedeutung erfüllen oder die subjektbezogene Neigung des Menschen, die Dinge näher zu erkunden (Dewey), einschränken. Kann eine tiefergreifende gesellschaftliche Dimension (von Marx bis Bruno Latour) mit Hilfe dieser Dinge erreicht werden und können diese Konsumdinge psychologische (Identitätsbildung: vgl. u. a. Habermas 2012) sowie kulturwissenschaftliche Perspektiven (u. a. Miller 2019; Foucault 2020; Baudrillard 2007 in

der Entwicklung des Kindes unterstützen und die Bedeutungssuche oder anders gesagt die Suche nach der Symbolik der materiellen Welt nachhaltig beeinflussen?

Um auf die Bezüge dieser Forschungsarbeit zurückzukommen, sollen nun kurz die Kinderzimmer von arabisch-israelischen und deutschen Kindern in den Fokus genommen werden.

3.1.4 Kinderzimmer und Mediendinge im bi-nationalen Kontext

Kinder beseelen die Dinge ihrer Kindheit. Sie sprechen mit ihren Puppen und Teddys. Sie spielen mit den Gegenständen in ihrer Lebenswelt. Ding-Funktionen können austauschbar sein und sich im Spiel verändern – Legosteine können die Nudeln in dem Puppensuppenteller sein, und ein alter Schlüssel könnte die Tür zu einem Spielladen, der in einer Ecke eines Kinderzimmers provisorisch aufgestellt wurde, oder zu einem geheimen Versteck sein.

Finden wir diese Symbol-Spiele sowohl unter arabisch-israelischen als auch den deutschen Kindern, die hier im Mittelpunkt des Interesses stehen? Sind die Kinderzimmer von 5- bis 6-Jährigen heute ähnlich mit Mediendingen ausgestattet, und spielen die Kinder in ihren Zimmern gerne? Spielen Kinder auch mit alten Gegenständen, und mit was beschäftigen sich Kinder am liebsten in ihrer Freizeit und der familiären Umgebung?

Mediendinge befinden sich seit etwa dem 18. Jahrhundert in den Kinderzimmern von deutschen Kindern. Zu Spielzeugen, Bildern und Bücher gesellten sich zu den Kinder-Dingwelten im historischen Verlauf, so der Kindheitsforscher und Pädagoge Burkhard Fuhs (*1956), der die Mediatisierung der Kindheit und Kinderdinge erforscht, auch die neuen Medien, wie i-pad, Fernseher, PC und Spielkonsole.

*„Kinder entdecken nicht nur die Welt der Dinge, sondern gestalten auch ihre Identität und ihre Beziehungen über Dinge. Das Leben der Kinder ist immer auf Dinge bezogen, die im Handeln mit dem eigenen Körper verbunden und immer emotional aufgeladen sind. In den Dingen vereinen Kinder als Akteur*innen die Innen- und Außenwelt, und über die Fantasie werden die Dinge mit ihrem Handlungspotenzial Teil der kindlichen Welt und Bildungserfahrungen“* (Fuhs, in: Schachtner 2014, S. 63).

Nach Fuhs gehören die Dinge, die sich zumeist im Kinderzimmer ansammeln, wie Teddybär,

Eisenbahn und Puppenküche, zu den in der Geschichte der Kindheit identifizierten Kinderdingen, während Erwachsenendinge, die zuvor besprochen wurden, wie beispielsweise Töpfe, die zu Musikinstrumenten von Kindern umfunktioniert werden können, zu den temporär angeeigneten Dingen der Kinder zählen.

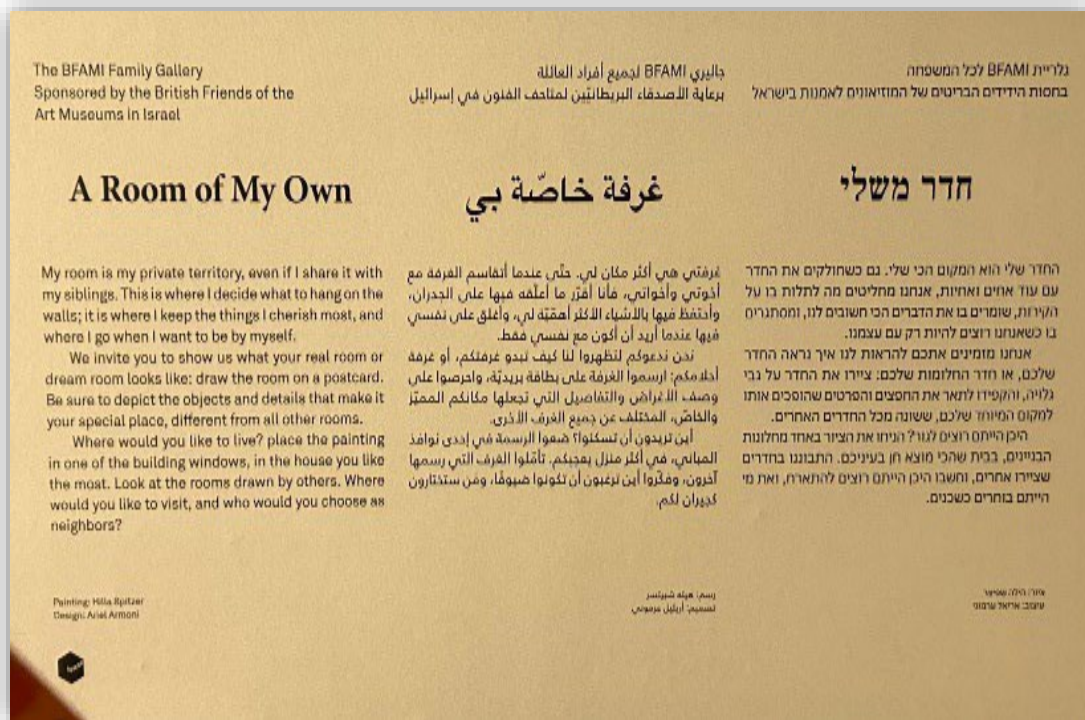


Abb. 39: Ausstellungsschild der Ausstellung im Museum of Art in Haifa, Israel; Kurator: Dr. Kobi Bein-Meir, Design: Ariel Armani, Gemälde an der Wand: Hilla Spitzer, BFAMI Family Gallery, Privatfoto, s. auch Link zur Ausstellung:

https://www.hma.org.il/eng/Exhibitions/10667/At_Home%3A_Dwelling_of_Loves_and_Anxieties.



Abb. 40: Studentinnen der Kleinkinderziehung, College Sakhnin im "Children's Private Room", Museum of Art, Haifa (s. o.), Juni 2024, Privatfoto.

In der Ausstellung “At Home: Dwelling of Loves and Anxieties” (01.02.24 – 29.06.24) im Museum of Art in Haifa, welche von der BFAMI Family Gallery¹⁴⁸ gesponsert wurde, wurden Kinder (und Museumsbesucher, wie meine Studentinnen der Kleinkinderziehung, s. Abb. 40) aufgefordert, ihr privates Zimmer zu zeichnen und was sie, auch wenn sie es mit anderen Geschwistern teilen, an ihrem Zimmer schätzen und welche besonderen Dinge sie dort aufbewahren. Es ist, als ob das „Memo-Box-Projekt“ (s. auch Feldstudien, Praktischer Teil), welches ich für diese Forschungsarbeit 2019 ausgearbeitet hatte, in dem die beteiligten Kinder aus Israel und Deutschland ihren Privatraum mit allen seinen individuellen Dingen darstellten, hier im öffentlichen Raum aufgegriffen wurde und die aufkommende Aktualität dieses Themas unterstreicht und meine empirische Studie unterstützt. Unser Zuhause und die Dinge, die wir besitzen, erzählen Geschichten über uns (vgl. u. a. Baudrillard 2007; Barthes 2020; Habermas 2012), die sich an den Objekten festmachen, die für uns einen symbolischen, kulturellen, persönlichen oder auch funktional-vorübergehenden Wert haben. Sie können in der künstlerischen Darstellung wie ein Stilleben von Matisse aussehen und ein Interior offenbaren, das vor der Gesellschaft verborgen bleibt und nur in der Familie und im Freundeskreis bekannt ist. Die Privatheit dieses Raums ist auch schon im Kleinkindalter wichtig. Kinder können sich dort zurückziehen, mit sich selbst sein und diesen Raum zu einem besonderen Raum machen, in dem sie alle Dinge aufbewahren, die für sie eine Bedeutung haben. Ein Zimmer lässt sich aber auch zeichnen und malen, und es können Dinge hinzugefügt werden, die vielleicht nicht real da sind, sondern nur in der Imagination von einem Zimmer. In einem weiteren Privatfoto sind private Zimmer-Zeichnungen erkennbar, die von verschiedenen Besuchern (hauptsächlich Kindern) gezeichnet wurden und in die Freiflächen der angedeuteten Häuserfassaden gestellt wurden und somit zu einem Teil der Ausstellung wurden (s. Abb. 41). Die Kinder-Besucher durften sich im Anschluss aussuchen, wen sie als Nachbar haben möchten und in welchem Viertel und welchem Stockwerk sie sich wohlfühlen würden, um dort ihre bezeichnete Karte hineinzustellen, womit die soziale und kulturelle Dimension dieser Aktion in den Fokus gerät und den Blick von Innen (Privatzimmer und individuelle Zeichnung) nach Außen (Häuserfassaden in einer Straße) in die soziale Umgebung freigibt.

¹⁴⁸ The BFAMI (British Friends of the Art Museums of Israel) sind eine gemeinnützige Organisation, die sich der Beschaffung von Mitteln zur Unterstützung von Bildungsprogrammen der Kunstmuseen in Israel widmet.



Abb. 41: Aus der Ausstellung, Museum of Art, Haifa, s. o., Privatfoto.

Kinderzimmer und deren Ausstattung haben immer auch etwas mit sozialen und kulturellen Ungleichheiten zu tun. Die soziale Dimension zwischen arm und reich und somit einer kargen bis reichhaltigen Einrichtung und Bestückung der Kinderzimmer hat sich mit der Kommerzialisierung und den internationalen Wirtschaftsentwicklungen der letzten Jahrzehnte verändert und belegt, dass die Spielzeuge Eingang „in den Alltag fast aller Kinder“ (ebd., S. 66) und die Kinderzimmer von heute gefunden haben. Der zunehmende Wohlstand vieler Gesellschaften, der sich bezogen auf diese Forschungsarbeit in der deutschen und heute auch ähnlich in der israelischen Gesellschaft zeigt, beweist, wie sehr sich die Kinderdingkultur verbreitet und verändert hat.

Gibt es also keine gravierenden Unterschiede zwischen den Kinderzimmern deutscher und arabisch-israelischer Kinder? Die Entwicklung des Kinderzimmers und seiner Ausstattung, die ich seit mehr als 25 Jahren in Israel in dem arabischen Sektor, zu dem arabische Moslime, Christen und Drusen zählen, beobachte, hat sich mit den Jahren sehr verändert. Das Kinderzimmer hat sich in vielen Familienhäusern (die Rede ist hier von einem guten Durchschnitt der im Norden lebenden arabischen Familien) von einem sehr einfach mit Bett und Schreibplatz ausgestatteten Ort meist in einem Mehrbettzimmer, in dem oftmals zwei bis drei Geschwister unterkamen, zu einem „gestylteren“ Zimmer gewandelt, in dem sich nunmehr ordentlich aufgereihete Spielzeuge, Fotos, ein paar (meist wenige) Kinderbücher und andere Dinge ansammeln, die oftmals mit Plüschtieren dekoriert, ein „perfektgeordnetes“ Ganzes präsentieren (vgl. Abb. 42 und 43). Diese Beschreibung kann aber nicht wissenschaftlich belegt werden, da es hierzu keine konkreten Studien gibt.

Adel Yusuf, der Menschzeichnungen von deutschen und arabisch-israelischen Kindern

untersuchte, bezog sich in seiner Forschungsarbeit auf Aspekte der palästinensischen (arabisch-israelischen) Minderheit in Israel, die auch hier im Fokus des Interesses stehen. In seiner Forschung weist er auf kulturelle und soziale Begebenheiten der arabischen Gesellschaft hin und beschreibt die Dinge und Aktivitäten von Kindern in Israel und Deutschland. Er unterscheidet zwischen einer „kollektivistischen“ (arabische Gesellschaft in Israel, deren Wohnsituation immer noch eng an die Familie gebunden ist und bei der das Gemeinwohl im Vordergrund steht) und einer „individualistischen“ Gesellschaft (westlichen Gesellschaft, Beispiel Deutschland, bei der hingegen die persönliche Freiheit und individuelle Rechte im Vordergrund stehen). Kulturelle Unterschiede offenbaren den Umgang der Kinder mit ihrer sozialen und materiellen Alltagswelt auch in den Kinderzeichnungen, worauf im nächsten Abschnitt noch eingegangen werden soll (vgl. Yusuf 2010, S. 263ff.).

Yusuf spricht zwar nicht spezifisch von den Kinderzimmern, aber er beschreibt die Aktivitäten der Kinder bis zum 14. Lebensjahr, die sich, aufgrund des guten Wetters in Israel, in ihrer Freizeit gerne draußen aufhalten und in ihren Zimmern gerne vor dem PC, i-pad und Computerspielen sitzen, während deutsche Kinder mehr in Bücher, Zeitschriften und in Comichefte schauen würden, obwohl auch hier die zunehmende Entwicklung hin zu dem häufigeren Gebrauch der deutschen Kinder von digitalen Medien mitberücksichtigt werden muss (ebd., S. 272ff.).

Nach meiner eigenen Einschätzung und Beobachtung vieler arabischer Haushalte, über einen Zeitraum von vielen Jahren, hat sich dieses Verhalten besonders auch nach der COVID-19-Krise noch weiter verändert. Die arabischen Kinder spielen weniger draußen, sitzen vermehrt in ihren Zimmern vor dem Laptop, Computer, Handy und Fernseher, haben aber nun auch mehr Gesellschaftsspiele, wie Puzzle, Memory und sonstige Spiele in ihr Freizeitleben integriert. Die Kinderzimmer sehen heute etwas bunter und fröhlicher aus und beinhalten oft geschlechtsspezifische Spielzeuge aller Art. Jungen haben Legosteine und Autos (oftmals elektrisch betriebene Fahrzeuge) und Mädchen mehr Puppen und Puzzlespiele im Zimmer.

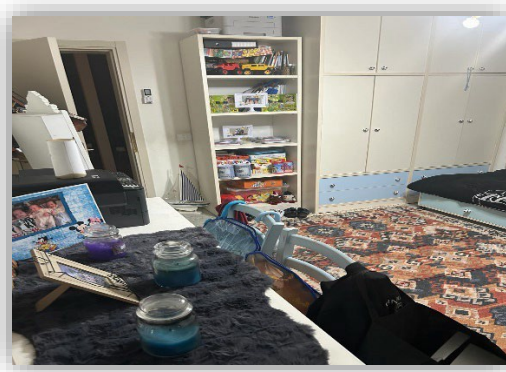


Abb. 42 u. 43: Kinderzimmer von zwei 6-jährigen arabischen Kindern aus Israel, private Aufnahmen vom 04.03.24.

Auffällig ist bei Betrachtung des Bildbeispiels (Abb. 44) eines deutschen Kinderzimmers, dass neben der eher fröhlichen Ansammlung verschiedener Spielparadiese und Bilder das Kinderzimmer belebt und bespielter wirkt, während das arabische Kinderzimmer keinen wirklichen Spielraum darstellt und die Dinge unbeweglich und dekorativ wirken.



Abb. 44: Deutsches Kinderzimmer in NRW.¹⁴⁹

Die Frage, ob Kinder auch alte und Erinnerungs-Gegenstände in ihr Spiel einbeziehen, kann hier anhand des Vergleichs der Kinderzimmer nicht wirklich beantwortet werden. Innerhalb der Feldstudien an der arabischen und der deutschen Kindergartenstätte wurde das Thema im Endprojekt in einer „Memo-Box“ (s. Abb. 46-49 unter Punkt 3.1.5) verarbeitet, wobei die Kinder Zeichnungen mit wichtigen Dingen aus ihren Kinderzimmern, mitgebrachten Fotos und Sammlerstücken sowie ihren mitgebrachten und in Ton verarbeiteten Schlüsseln integrierten. Um theoretisch dem Thema alte, alltägliche, symbolische, persönliche und seltene Gegenstände, die oft einen sentimental Wert haben, in Bezug zu Kindern näher zu

¹⁴⁹ Das Beispiel für ein deutsches Kinderzimmer wurde folgender Quelle entnommen, da mir kein aktuelles für das entsprechende Alter zur Verfügung stand: <https://www.laecheln-und-winken.com/2020/08/31/einblick-in-echte-kinderzimmer/>. (zuletzt aufgerufen am 11.08.25)

kommen, soll nun die Sammeltätigkeit von Kindern fokussiert werden.

3.1.5 Kinder sammeln

„Kinder sind Sammler“, so Duncker (2014, S. 5). Sie „treffen auf Dinge und Gegenstände, die ihr Interesse wecken und den Wunsch auslösen, sie zusammenzutragen und sich mit ihnen intensiv und hingebungsvoll zu beschäftigen“ (ebd., S. 5). Kinder beginnen schon im Vorschulalter zu sammeln und bilden so ihre eigenen Interessen und ihre eigene Persönlichkeit aus, wenn sie in ihrem Tun nicht von Erwachsenen gesteuert oder unterbunden werden, was ich in meiner empirischen Studie leider auch feststellen musste. „Das kindliche Sortierverhalten“, so die Kunstpädagogin Constanze Kirchner, zählt zu der grundlegenden „Tätigkeit zur Ausbildung von Intelligenz und Kommunikationsfähigkeit“ (2013, S. 14) und führt durch Handlungsschemata zu einem „Wissen über die Dinge“ (ebd.). Diese Aneignung von Wissen, die durch Ertasten, Sammeln, Sortieren, Ordnen, Aneinanderreihen und das Übereinanderstapeln von Gegenständen erst möglich wird, ist die Voraussetzung für Denkprozesse, die die Reflexion letztendlich auch über Doppeldeutigkeiten und symbolische Bedeutungen von Dingen anregt.

Was sammeln Kinder heute? Sind es immer noch die klassischen Dinge, wie Muscheln, getrocknete Blumen, Murmeln, Spielfiguren und Legoteile, die schon vor 40 Jahren von Kindern gesammelt wurden, oder sind es heute andere Dinge? Ist die Sammeltätigkeit kulturgebunden oder eher ein natürlicher menschlicher Trieb? Sammeln deutsche Kinder anders als Kinder, die aus anderen Kulturkreisen kommen? Kann ein alter Schlüssel als Kulturgut und Erinnerungsstück von Vorschulkindern gesammelt werden, und können sich diese Kinder in den Bann dieses kleinen Stücks aus der Vergangenheit ziehen lassen, oder werden „lebendige Geschichtserfahrung(en)“ (Reinhart Kosellek, in: Aleida Assmann 2018, S. 14) heute eher von farblosen und ernüchternden Geschichtsschreibungen abgelöst, die nicht einmal mehr ein Kind interessieren? Geht durch den Generationswechsel die lebendige Erinnerung an Dinge und Erlebnisse verloren, und werden diese dann nur noch reduziert und instrumentalisiert – als archiviertes, veraltetes, also marodes Zeitzeichen bewahrt, das keinen mehr interessiert, oder spielt die Erinnerung heute doch eine wichtige Rolle?



Abb. 45: Private Zahnsammlung (Milchzähne) meiner Kinder Jasmin und Amir, private Aufnahme 2022.

Heyl und Schäfer sprechen vom Ausfallen des ersten Scheidezahns als „einschneidendes Erlebnis“ (2014, S. 8) in der Entwicklung eines Kindes. Der ausgefallene Zahn wird sodann in kleinen Behältnissen (zumeist im motivierenden Dabeisein der Eltern) gesammelt. Dieser Meilenstein in der Entwicklung und dem Wachstum eines Kindes, welcher meistens um den sechsten Geburtstag herum passiert, trifft genau auf die Übergangszeit von Kleinkindphase zu Kinderphase, also zwischen Kindergarten und Grundschule, was auch für diese Forschungsarbeit im Fokus der Betrachtung steht. Der Zahnausfall hat eine nicht unbeträchtliche entwicklungspädagogische und psychologische Dimension, die mit dem Selbstwahrnehmungsprozess (Umgang mit Veränderungen, Ängsten, Verlust), der eigenen Wertschätzung (Verantwortungsübernahme für die folgenden zweiten Zähne) und der Selbstständigkeit des Kindes einhergeht und von Eltern und Erziehungsberechtigten eine unterstützende Rolle abverlangt.

Zähne werden also in Beteiligung der Eltern von den Kindern meist stolz, wie die Abbildung oben zeigt, gesammelt. Der Vergleich der eigenen Zähne mit anderen Zähnen führt zu einer differenzierten Erfassung von Form und Größe unterschiedlich aussehenden Materials. Die ereignisreiche Erfahrung, zusammen mit dem ästhetischen Reiz des Dings/der Dinge aus der Lebenswelt oder dem eigenen Körper (Zahn) und einem inneren Antrieb, treiben Kinder sodann dazu an, sich weiter mit dieser Sammeltätigkeit zu beschäftigen und dieser schließlich einen besonderen persönlichen Wert zu geben. Was aber sammelt ein Kind ohne den gewissen Antrieb der Eltern?

„Nahezu alle Kinder sammeln“, so meinen auch die Kunstpädagogen Heyl & Schäfer (ebd.). Sie folgen einem natürlichen Impuls, der nicht mit der Sammeltätigkeit eines Erwachsenen, dessen tradierte Sammelbereiche von Münzen und Briefmarken bis hin zu Antiquaren

reichen, vergleichbar ist. Kinder sammeln u. a. Steine, Muscheln, Deckel, Knöpfe, Kabel, Spielfiguren, Plüschtiere, Murmeln, Figuren aus Ü-Eiern, und später wird diese Sammeltätigkeit oftmals kommerziell beeinflusst durch Warenangebote, wie Stickeralben und Pokémon-Figuren, die von Kindern oftmals mit dem ersten Taschengeld oder mit Hilfe der Eltern erworben werden. Wie oben bereits besprochen, kann das Sammeln durch Kinder über Marktstrategien, in die zudem geschlechtsspezifische Aspekte (Barbies in allen Ausführungen und mit all ihren Attributen für Mädchen und Eisenbahnen mit unzähligen Wagons und Schienenteilen für Jungen) miteinfließen, beeinflusst werden und Kinder schon sehr früh zu Waren-Sammlern machen.

Zurück zu den Vorschulkindern und ihren ersten ästhetischen Sammelerfahrungen. Kinder begreifen die Dinge ihrer Alltagswelt und nehmen Objekte bewusst wahr, die ihnen in die Hände fallen und ihre Aufmerksamkeit erregen. Dies sind oftmals Dinge, die mit einem persönlichen Erlebnis oder einer besonderen Beziehung zu einem bestimmten Objekt zusammenhängen. Dies können beispielsweise Muscheln, die am Strand gesammelt wurden, sein, die eine schöne Urlaubserinnerung auslösen. Hier könnten es auch Schlüssel sein, die an ein geheimnisvolles Märchen, Orte in der Fantasie oder auch eine Kindheitserfahrung erinnern.

Gesammelte Dinge verfügen auch über gewisse „magische und animistische Kräfte und Fähigkeiten“, so die Kunstpädagogin Helga Kämpf-Jansen (2001, S. 57), was man an Talisman, Fetisch und anderen Symbolträgern, wie den Schlüsselanhängern, erkennen kann. Die zumeist „schönen“ gesammelten Dinge sind also auch in eine Art Bedeutungssystem gebunden, zu denen die im ersten Kapitel dieser Forschungsarbeit bereits ausführlich besprochenen Memorabilia gehören. Die gesammelten Dinge können über ihre Erinnerungsfunktion nostalgische Gefühle auslösen, die an Kindheitserinnerungen, Sehnsüchte und Heimatgefühle gebunden sind (vgl. hier auch ebd., S. 57ff.). Es sind Souvenirs von einer Reise, Fotoalben und zumeist kleine Dinge und Erinnerungsstücke, die in besonderen Kisten, Vitrinen, Schmucktruhen oder Schubladen aufbewahrt werden und nicht zu den „Krimskrams“-Kisten oder Schubladen gehören, in denen Werkzeuge, Schlüssel und sonstige Teile gesammelt werden, die nicht weggeworfen werden können, aber zumeist auch keine Funktion oder einen besonderen Wert mehr haben.

Die Sammelstücke hängen mit unserer Vergangenheit und Erinnerung zusammen und repräsentieren eine Art Lebensgeschichte. „Die Sammlungen“ bilden, so Duncker „wie ein Tagebuch eine Art Text, der die Vergangenheit nachlesbar macht“ (2014, S. 18). Sie sind somit in der kulturanthropologischen Forschung in einem „Zwischenfeld zwischen mündlicher und schriftlicher Überlieferung“ (ebd.) angesiedelt, die er in Bezug zu den

beweglichen, oralen Mythenbildungen (im Gegensatz zu den schriftlich festgehaltenen Erinnerungsschriften) und ihrem an die Bedürfnisse der Gegenwart angepassten Charakter setzt. Dieser flexible und anpassungsfähige Charakter macht jedes Sammelstück, das nach gewissen Kriterien und Ordnungsprinzipien ausgewählt wird, zu einem Teil einer größeren Sammlung. Diese vielfältige Sammeltätigkeit löst wiederum Lern- und Erkenntnisprozesse aus, die das Sammeln zu einer „bildenden und identitätsstiftenden Tätigkeit“ (ebd., S. 19) erheben, die Kindern bei der Sinnsuche helfen und denen eine besonders große pädagogische Achtung zugemessen werden muss.

Das individuelle Sammeln, Bewahren und Ordnen von Dingen in Kisten, Dosen, Kartons, Setzkästen und Vitrinen zählt zu dem ästhetischen Verhalten und den Prozessen, durch die das Kind sich „Welt aneignet“. Die Kunstpädagogin Constanze Kirchner betont ebenfalls das „kindliche Sortierverhalten“ (Kirchner 2013, S. 14), welches sich durch das Ordnen und Sammeln ergibt. Gegenstände würden nicht umgestaltet, sondern „aufbewahrt“. Dieses „Sortierverhalten“ stelle, so Kirchner weiter, „die grundlegende Tätigkeit für die Ausbildung von Intelligenz und Kommunikationsfähigkeit“ (ebd.) dar und führe dazu, dass, wie von anderen Wissenschaftlern der Kindheitsforschung und Kunstpädagogen bestätigt (vgl. u. a. Duncker 2014; Peez 2015; Heyl & Schäfer 2016; Elschenbroich 2010; Schachtner 2014, Kinder sich das „Wissen über die Dinge“ (ebd.) aneignen.

„Jeder Gegenstand steht für ein Erlebnis, ein Spiel, eine Entdeckung. Und er hat eine bestimmte Funktion. Es ist ein Spiel, diese Funktion zu verändern. Damit wird zugleich ein Stück Wirklichkeit erkundet und das Denken geübt“ (Kirchner 2013, S. 14).

Im emotionalen Bereich hat die Sammeltätigkeit des Kindes zudem einen besonderen Stellenwert, da sich schon Kleinkinder damit identifizieren und darstellen. Hinter der Sammeltätigkeit schon von Kindesalter an stehen ein leidenschaftliches Besitzen wollen und der Wunsch, Dinge zu seinem Eigentum zu machen, so der Philosoph und Soziologe Jean Baudrillard, der im ersten Kapitel mehrfach in Bezug auf den Wert und Mythos, der in alten Dingen steckt (2007, S. 96ff.), erwähnt wurde. Er verweist außerdem darauf, dass gesammelte Dinge nicht nur einen materiellen Gebrauchswert für eine Person haben, sondern auch ein „geistiges Reservat“ darstellen, „in dem ihr Besitzer herrscht“ (2007, S. 110) und die Objekte seiner Sammlung leidenschaftlich sammelt und anhäuft, bis er eine „komplette Serie“ (ebd., S. 111) zusammen hat. Die exzessive Sammel-Leidenschaft, die bei Erwachsenen, je nach Alter und sozialer Stellung, schnell in Fanatismus ausarten kann, ist bei Kindern aber noch nicht ausgeprägt. Kinder unternehmen zunächst Entdeckungsreisen und richten ihren Fokus auf Dinge, die ihr besonderes Interesse erregen und sie sodann

anregen können, mehr davon zu sammeln.

Das Sammeln stellt also auch eine Tätigkeit dar, bei der Kinder sich ihren eigenen kleinen Besitz aneignen können, der nicht von den Erwachsenen mit- oder vorbestimmt wird. Das macht die Sammeltätigkeit im Kleinkindalter zu einer identitätsbildenden und bereichernden Erfahrung.

Kämpf-Jansen (vgl. 2021, S. 45-53), die sich mit dem Phänomen des Sammelns von Kindern über Erwachsene und Künstler intensiv auseinandergesetzt hat, spricht von verschiedenen Bedürfnissen, die mit der Sammeltätigkeit verbunden sind und das eben beschriebene zusammenfassend darstellen. Sie spricht von dem:

1. Bedürfnis nach Repräsentation und Distinktion
2. Bedürfnis nach Besitz und der „Macht über die Dinge“ (ebd., S. 49)
3. Bedürfnis nach Vertrautheit, nach Überschaubarkeit und Ordnung sowie der Selbstfindung, wie beispielsweise das „individuelle Bedürfnis nach Harmonie und Klarheit“ (ebd.) sowie der Befriedigung unerfüllter Bedürfnisse und Sehnsüchte.

Kinder lernen durch die Sammeltätigkeit, Dinge von wertvoll und ästhetisch schön bis unbrauchbar, gefährlich oder eklig einzuschätzen, und verstehen allmählich, dass Dinge, wie die aus den Überraschungseiern gesammelten Figuren, nicht nur einen Geld-, sondern auch einen Tauschwert haben, der sie dazu auffordern kann, diese Dinge mit ihren Peers auszutauschen.

Das ästhetische Verhalten von Vorschulkindern, die hier im Mittelpunkt stehen, kann zunächst mit dem künstlerischen Sammeln eines Künstlers verglichen werden. Der Unterschied zwischen den Ding- und Materialsammlungen, die sowohl Kinder als auch Künstler mit „Kopf, Herz und Hand“ (ebd., S. 51) sammeln und ordnen, besteht letztendlich „nur“ darin, dass Kinder unorthodox und frei für sich selbst sammeln und Künstler (wie Louise Nevelson, Daniel Spoerri, Joseph Beuys) ganz spezifisch für Kunstwerke, die dann allerdings neue Bedeutungsbezüge herstellen und in Museen und Galerien aufgewertet werden.

Erwähnenswert sind im Zusammenhang der Sammeltätigkeit mit Kindern auch die Forschungsprojekte von Donata Elschenbroich (2010)¹⁵⁰, die in Kindergärten und Grundschulen den Versuch startete, von Eltern und Pädagogen gesammelte

¹⁵⁰ Elschenbroich gilt als Expertin der frühen Kindheit. Sie hat auf dem internationalen Gebiet der Kindheitsforschung am Deutschen Jugendinstitut gearbeitet und zusammen mit dem Dokumentarfilmer Otto Schweitzer zahlreiche Filme zum Thema „Weltwissen“ gedreht und verschiedene Bücher zum Thema veröffentlicht.

Alltagsgegenstände von Werkzeugen bis Fundstücken in sogenannten „Weltwissen-Vitrinen“ oder „Wunderkammern des Alltags“ (2010, S. 18ff.) auszustellen. Einzelne Objekte aus diesen Vitrinen wurden den Kindern für ein paar Tage mit nach Hause gegeben, um zusammen mit den Eltern die einzelnen Dinge zu erforschen. Notizen zu den Erkenntnissen wurden in einem „Bildungstagebuch“ (ebd., S. 19), sprich Portfolio, festgehalten und zurückgegeben. Die Essenz dieses Experiments war, die Wichtigkeit des Elternhauses als Bildungsort herauszustellen, denn „nur wenn zu Hause weiter geforscht und gefragt wird, kann ein Kind das Lernen als einen Teil seines Lebens erfahren“ (ebd.).

Im Rahmen der empirischen Studien dieser Forschungsarbeit sollte u. a. auch untersucht werden, wie Kinder im Vorschulalter das Sammlerstück Schlüssel rezipieren und ob es Unterschiede im ästhetischen Sammelverhalten von deutschen und arabisch-israelischen Kindern gibt. Die Eltern wurden ebenfalls eingebunden und gebeten, alte Schlüssel mitzugeben und den Kindern deren Geschichte und ursprüngliche Funktion und Bedeutung zu erklären. Es wurden, um den empirischen Studien kurz vorzugreifen, Schuhkartons zu „Memo-Boxen“ (Beispiel: s. Abb. 46-49), also persönlichen Erinnerungs- und Sammelkisten umfunktioniert, in denen eigens mitgebrachte Sammelgegenstände (von Muscheln bis Spielfiguren und alten Schlüsseln), Selbstporträt-Fotos und Ergebnisse der Kunst-Projektwoche bewahrt wurden, die wiederum mit einer kleinen Zugangs-Tür (die mit einem kleinen, goldenen Skeleton-Schlüssel „verschlossen“ werden konnte) ausgestattet wurden.

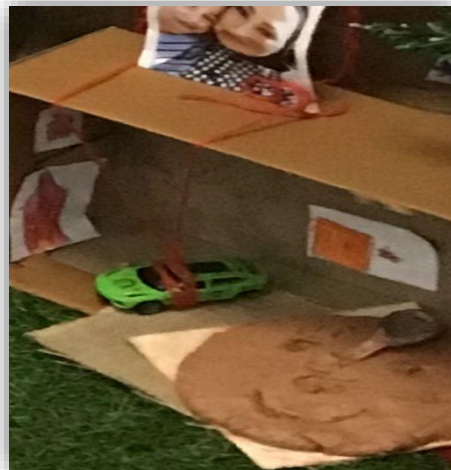
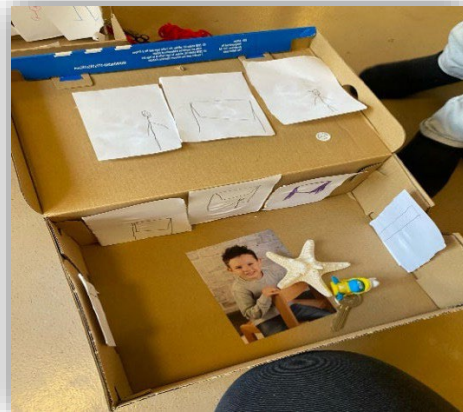
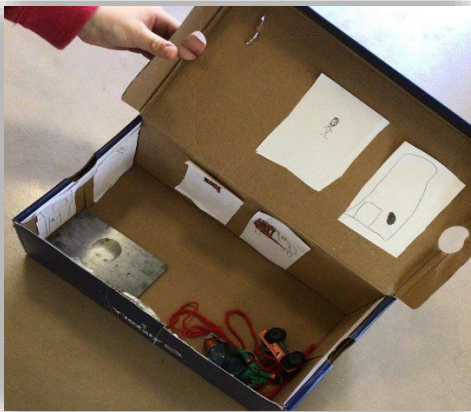


Abb. 46-49: „Memo-Box“ persönliche Aufnahmen aus der Feldstudie in Kommern, April 2022 (oben) und Sakhnin 2021 (unten).

Die Frage, ob der natürliche kreative Drang, zu sammeln, in uns angelegt ist oder wir uns das eher über die kulturelle Gemeinschaft und ihre symbolischen Zeichen aneignen, soll in den letzten zwei Abschnitten dieses Kapitels näher diskutiert werden, wobei dem Schlüssel und seiner Symbolik in Bezug auf Kinder nochmals besondere Aufmerksamkeit zukommt.

3.1.6 Kinder, Geschichten und Schlüssel

Die Dinge beschäftigen unsere Wesenskräfte (Paraphrase nach K.Marx 1844).

Der Schlüssel ist in seiner symbolischen, handlichen Form ein Ding, das schon Kinder unter drei Jahren fasziniert. Neben den kommerziell angefertigten Spielzeugschlüsseln, die verschiedene Funktionen haben können (Aufschließen eines Plastik-Fahrzeugs oder Geräusche machen wie der elektronische Schlüsselanhänger, mit dem man das Auto öffnen kann), ergreifen Kleinkinder gerne den Schlüsselbund der Eltern, mit dem sie sogleich zu sämtlichen Türen eilen, um auszutesten, ob sie auch funktionieren. Das Einstecken des Schlüssels in das Schloss und dann das Klicken beim Entsperren zu hören, prägt sich sehr schnell in das Gedächtnis der kleinen Kinder ein. Eine wundersam beruhigende Wirkung scheinen die Schlüssel, die an einem Ring wie eine „Familie“ zusammenhängen, auch zu haben, da die kleinen Eisenteile so schön klingen, wenn die sehr unterschiedlich aussehenden Mitglieder aneinanderstoßen. Da hängen neben Zylinderschlüsseln für die Haustür auch Autoschlüssel, Fahrradschlüssel oder vielleicht auch ein Buntbartschlüssel für die Tür zur Abstellkammer, die zusammen einen interessanten Klang abgeben und die zumeist noch von einem besonderen Stück, einem symbolischen Charm (Schlüsselanhänger) begleitet werden, der wie ein Schutz-Patron oder Engel über sie alle wacht. Das Erlebnis mit realen Objekten der Lebenswelt kann also besonders einprägsam und von symbolischer Bedeutung sein.

Hierzu fällt mir eine kleine Anekdote ein, die ich vor geraumer Zeit erlebte: Der einjährige Sohn meiner Schwägerin beobachtete mich, wie ich den Schlüssel seiner Mutter ergriff, um festzustellen, wie er wohl darauf reagiert. Ich erhielt einen kritischen Blick, der mir direkt zu verstehen gab, dass das doch nicht mein Schlüssel sei! Zudem, als hätte der scharfe Blick nicht gereicht, ergriff er mit seiner kleinen Hand den Schlüsselbund und reichte ihn seiner Mutter hin, damit sie ihren Besitz doch festhalten und wegnehmen solle. Hier wurde mir klar, dass der Schlüssel eine besondere symbolische Bedeutung und Macht hat, die schon Kleinkinder, die noch keine Sätze sprechen und vielleicht noch nicht laufen können, verstehen.

Was ist nun mit dem alten Schlüssel, der seinen Glanz verloren hat, oftmals rostig aussieht und als Einzelstück ohne das passende Schloss daherkommt? Kann so ein Schlüssel auch noch Vorschulkinder im Alter von fünf bis sechs Jahren, die im Gegensatz zu uns selbst die Kindheit heute mehr und mehr als Medienkindheit zwischen Spielzeug, i-pad und Fernseher erleben, noch interessieren?

Die Kunstpädagogin Adelheid Staudte forderte schon 1993 dazu auf, die Desorientierung und Formung der Kinder durch die Unterhaltungsindustrie und ihr „buntes und flüchtiges Weltbild“ (Staudte 1993, S. 53) zu ändern und ein Bewusstsein zu entwickeln für „die Medien mit ihrer Allgegenwart und Allesverbildung“ (ebd.). Die Dinge sollten von Kindern im Prozess des Be-greifens auch als zentrale Aufgabe der ästhetischen Bildung einen Zugang zur Wirklichkeit, zu eigenen Sichtweisen und Vorstellungen schaffen und nicht durch die Erwachsenen und das mediale Umfeld vorbestimmt werden und damit eine Richtung und Orientierung vorgeben, die vom Kind nicht selbst gewählt wird.

Donata Elschenbroich fordert diesbezüglich uns Erwachsene dazu auf, die Kinder bei ihren individuellen Entdeckungsreisen durch die materielle Alltagswelt zu unterstützen:

„In den Dingen, den Alltagsgegenständen, steckt das Wissen der Welt, und die Gegenstände des täglichen Lebens sind spannender als viele Spielzeuge. Sie erweitern unsere Möglichkeiten, sind uns unerlässlich, kostbar oder auch lästig, vertraut und fremd zugleich. Was liegt näher als sie, gemeinsam mit den Kindern einmal genauer zu befragen, um gemeinsam mehr zu erfahren über die Kräfte in den Dingen, über diese Welt“ (Elschenbroich 2010, Cover-Rückseite).

Die Gegenstände der Alltagswelt müssen also zunächst wahrnehmend erkannt werden, um dann, mit Hilfe der Erwachsenen und über eigene Fragestellungen, an das Objekt des Interesses und an den Sinn des Dings zu gelangen. Hierbei soll das entdeckende Erforschen auch dazu führen „Erinnerungen zu aktivieren, zu phantasieren und zu spekulieren“ (Staudte 1993, S. 57) und sich, wie bei der Sammeltätigkeit, Dinge anzueignen und zu durchleuchten. Es sind echte Erfahrungen, die Kinder mit den Dingen ihrer Umwelt machen, und die ein Computer, i-pad oder Fernseher nicht vermitteln kann. Letztendlich geht es nicht um ein besessenes Anreichern von Schätzen, wie es so mancher erwachsene Sammler tut, sondern um Aneignung von Kultur und persönliche Differenzierung. Kinder differenzieren, wenn sie einen Gegenstand betrachten, befassen, befragen und ausprobieren. Sie lernen, zu unterscheiden, ob ein Ding wie der Schlüssel „schmutzig“ (= rostig) und alt ist oder ob er neu ist (oder auch nur so wirkt) und glänzt. Ein Schlüssel kann unecht (wie ein

Spielzeugschlüssel) oder echt sein. Er kann symbolisch oder sinnbildlich aufgeladen (Geschichte, Erinnerung) sein oder ein unbedeutendes, bezugsloses, konkretes Ding sein, das wenig Interesse erweckt.

Das Interessante ist hier aber, dass den Dingen neues Leben und Geschichten „eingehaucht“ werden können, um sie damit wertvoller und gehaltvoller zu machen und ihnen schließlich auch einen neuen Sinn zuzuschreiben (auch wenn sich dieser weit ab von seiner ursprünglichen Funktion und Bedeutung ergibt). So können unbedeutende Dinge plötzlich zu kleinen oder großen Kunstwerken aufgewertet und umgewertet werden. Sie können auch einfach nur Gegenstände sein, in die man eine Geschichte hineinprojiziert, um sich in eine Phantasiewelt führen zu lassen.

Die Phantasiewelt der Kinder kann mit Hilfe von Geschichten, Mythen und Märchen geformt werden. Märchen, als „Urwissen der Menschheit“ können Kinder in „verschlossene Räume“ führen, welche die „geschützten Räume der Psyche reflektieren“ (Ronnberg 2011, S. 562), um herauszufinden, welche Möglichkeiten, aber auch Gefahren dahinterstecken. Märchen, die fiktive, aus der Volkskultur kommende und über Generationen mündlich überlieferte, traditionelle und phantastische Geschichten erzählen und weitergeben, können die Phantasie und Vorstellungskraft der Kinder wecken. Sie können dazu ermutigen, eigene Geschichten und Lösungen zu finden, zudem Mitgefühl erregen und neben den moralischen Lektionen, die jedes Märchen vermittelt, die Neugier fördern, um Türen zu unbekannten Welten zu öffnen. Der Schlüssel spielt in Märchen oftmals eine besonders geheimnisvolle Rolle. Schlüssel entsperren nicht nur die Türen und Tore von Häusern und Palästen, sondern sie vermögen auch, in mystische Welten zu führen sowie Wissen, Erinnerungen und die „verborgenen Dimensionen der Psyche“ (ebd.) aufzusperren.

Während der Feldstudien in Israel und Deutschland wurden den Kindern verschiedene Schlüssel gezeigt, wobei der große goldene Schlüssel (s. Abb. 50) einen ganz besonderen Eindruck machte und als guter Übergang zu dem letzten der gesammelten Märchen (200. Märchen) der Brüder Grimm diente. Die Reproduktion eines alten mittelalterlichen Schloss-Schlüssels eroberte direkt ihre Herzen und besondere Aufmerksamkeit, als hätte man die Kinder mit dem Zeigen und Herumreichen des Schlüssels selbst in ein Märchenschloss versetzt. Das offene Märchen „Der goldene Schlüssel“ der Brüder Grimm, wurde den Kindern mit Hilfe des japanischen Kamishibai-Theaters¹⁵¹ präsentiert und eröffnete den

¹⁵¹ Das Kamishibai-Theater ist ein japanisches Erzähltheater oder wörtlich „Papiertheater“. Es besteht zumeist aus einem Holz-Wechselrahmen mit Klapptüren, die sich wie ein Theater öffnen lassen. Bilder werden beim Erzählen einer Geschichte in den Rahmen gesteckt und ausgewechselt. Kamishibai ist eine uralte Erzähltechnik, die ursprünglich von buddhistischen Wandermönchen im 12. Jahrhundert genutzt wurde und Anfang des 20. Jahrhunderts von japanischen Straßenhändlern und Schauspielern wiederbelebt wurde, um Kindern traditionelle Geschichten zu erzählen und

ersten Tag der Feldstudien mit viel Imagination und Phantasie. Das Märchen endet in dem Moment, in dem der Junge, der zum Holzsuchen in die Wälder gegangen war und einen kleinen goldenen Schlüssel und das dazugehörige Kästchen fand, den Schlüssel in das Schloss des Kästchens steckt und umdreht, um zu erfahren, „was für wundersame Sachen in dem Kästchen lagen“ (Grimm [1812], 2015, 2021)¹⁵², womit der Moment des Schlüssel-Umdrehens zum magischen Impuls-Moment wird.



Abb. 50: Reproduktion eines antiken goldenen Castle-Keys („Chiave del Castello“) aus dem italienischen Mittelalter (15. Jh.), eigener Besitz und eigene Aufnahme.

Abschließend sei vermerkt, dass die kulturelle Zugehörigkeit der Kinder auch sehr eng mit der Religion verbunden ist, da die Religion einen bedeutenden Einfluss auf die Bräuche, Werte und moralischen Vorstellungen einer Gesellschaft hat und die Menschen sehr unterschiedlich auf das ambige Schlüsselobjekt reagieren können und das nicht nur, weil der Schlüssel vielleicht rostig oder neu, goldfarben oder silberfarben aussieht. Es sind die Gesellschaft und die kulturelle Gemeinschaft um das Kind herum und seine Erlebnisse und Erfahrungen mit diesem kleinen Ding, die sein Verhalten prägen. In der arabischen Gesellschaft Israels, zu denen muslimische, christliche und drusische Araber zählen, die in vielen Dörfern und Städten friedlich nebeneinanderleben, hat sich beispielsweise erst in den letzten 30 bis 40 Jahren, im Gegensatz zu beispielsweise der deutschen Gesellschaft, der Gebrauch von Schlüsseln zum Schutz des eigenen Heims vor Diebstahl und fremdem Zugriff durchgesetzt. Aus vielen Erzählungen, welche die Schilderungen von Einat Davidi

Süßigkeiten an sie zu verkaufen. Kamishibai wird heute besonders in Europa und Amerika aus verschiedenen pädagogischen Gründen und besonders im Kindergartenalter genutzt, um besonders die Sprache, Kommunikation, Konzentration und Aufmerksamkeit von Kindern zu stärken.

¹⁵² Vgl. <https://www.grimmstories.com/>. (aufgerufen am 12.08.25)

einschließen, die in einem Kibbuz groß wurde, lässt sich entnehmen, dass Schlüssel früher selten benutzt wurden und die Türen, zumindest in der ländlichen Bevölkerung, nie abgesperrt wurden und sich das Leben insgesamt kollektiver gestaltete und Gäste stets willkommen waren. Für die Feldstudie ist die Tatsache, dass Schlüssel früher weniger genutzt wurden, allerdings von geringerem Interesse, obwohl sie vielleicht ein kritisches Licht auf die Entwicklungen und den Gebrauch von „echten“ Schlüsseln und die individualistischen Gesellschaftsformen heute werfen könnte. Das Schlüssel-Thema soll aber nun auf die Kinderzeichnungen und besonders die Symbolik von Hauszeichnungen hinleiten, wobei es sich hier nicht um echte Schlüssel handelt, sondern um deren visuelle Repräsentation, die auch weniger als Schlüsselzeichnungen auftauchen, sondern zumeist nur ein Schlüsselloch zeigen, durch das die Möglichkeit des Öffnens und Schließens angedeutet wird.

3.2 Kunst und Kinderzeichnungen von Menschen, Haus, Tür und Schlüsseln – visuelle Repräsentationen im Vorschulalter

“Art is a dynamic and unifying activity, with great potential for the education of our children. The process of drawing, painting, or constructing is a complex one in which the child brings together diverse elements of his experience to make a new and meaningful whole. In the process of selecting, interpreting, and reforming these elements, he has given us more than a picture or a sculpture; he has given us a part of himself: how he thinks, how he feels, and how he sees” (Lowenfeld 1982, S. 3).



Abb. 51 und 52: Fünfjährige Kinder zeichnen Haus-Bilder (rechts: deutsches Mädchen, links: arabisches Mädchen aus Israel, 2023).

veranschaulicht sehr gut, wie Kinder ihre Gedanken, Gefühle und Ideen durch ihre Zeichnungen und Gemälde ausdrücken und wie sich all ihr Wissen in ihrem kreativen Ausdruck offenbart (vgl. Lowenfeld 1982, S. 7). Lowenfeld betont in seinem Buch *Creative and Mental Growth*, dass Kinder ihren kreativen und inneren Impulsen folgen sollten. Der Einfluss der Erwachsenen auf ihre Gemälde und Zeichnungen sei kritisch zu betrachten, da er immer zu Beurteilungen neige. Die kreative Persönlichkeit des Kindes solle sich frei entfalten und sollte niemals zu Sätzen wie „Ich kann nicht zeichnen“ und einem Selbstrückzug führen, der ganz klar von einer erwachsenen Person herbeigeführt würde (vgl. ebd., S. 8ff.)

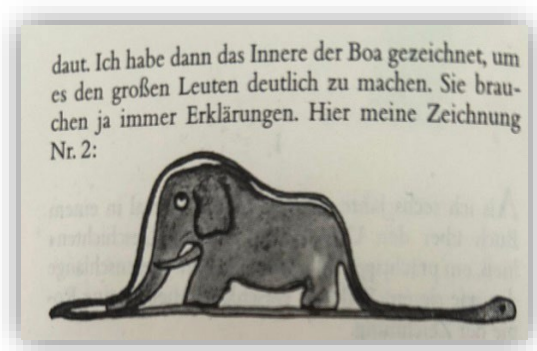


Abb. 53: Antoine de Saint-Exupéry 2002, *Der kleine Prinz*, S. 8, eigene Aufnahme von der Buchseite.

Kinderkunst ist eine Sprache, die in Bezug zu dem familiären, kulturellen und sozialen Umfeld des Kindes steht und nur mit Hilfe des Kindes wirklich entschlüsselt werden kann. Da Kinder sich durch ihre Zeichnungen ausdrücken, sind ihre Zeichnungen von authentischem Selbstausdruck geprägt und mit Phantasie und Vorstellungskraft gefüllt. Kinder stellen in ihrer Phantasie oft Dinge dar, die wir Erwachsenen nicht verstehen oder als Zeichen für etwas anderes erkennen. Der kleine Prinz von Antoine de Saint-Exupéry beispielsweise zeigt uns, wie eine Zeichnung, die wir Erwachsenen als Hut erkennen, von Kindern als eine Zeichnung, die ein reich gefülltes Innenleben hat, interpretiert werden kann. Der kleine Prinz erklärt, dass seine Zeichnung keinen Hut darstelle. „Sie stellt eine Riesenschlange dar, die einen Elefanten verdaut. Ich habe dann das Innere der Boa gezeichnet, um es den großen Leuten deutlich zu machen. Sie brauchen ja immer Erklärungen“ (de Saint-Exupéry 2002, S. 7-8, s. auch Abb. 53).

Kinder kreieren in dem sogenannten “pre-operational stage” (Piaget) oder der vorschematischen bis schematischen Phase (vgl. die Stufenmodelle von Kerschensteiner

1905; Luquet 1927; Lowenfeld 1960; Piaget 1973; John-Winde 1961 und Richter 1987)¹⁵³, dem Alter zwischen vier und sieben Jahren, ihre ersten repräsentativen Symbole. Erste Mensch-Zeichnungen oder die “head-feet representations of a man” (Lowenfeld 1982) oder „Kopffüßler“ (tadpoles) entstehen, die unter 1.4.4 schon kritisch untersucht wurden und ein zentrales Motiv der Kinderzeichnungen darstellen.

Grundmaterialien, wie Pastell- und Wachskreiden, Gouachefarben sowie Ton und Knete helfen dem Kind, seine individuellen Gedanken und Gefühle auszudrücken. Andere Materialien wie Alltagsmaterialien, von Zeitung über Deckel und Abfallprodukte bis hin zu persönlichen, gesammelten und ungewöhnlichen Dingen, wie der alte Schlüssel und Reproduktionen von zeitgenössischen Kunstwerken, können den kognitiven Entwicklungsprozess und das Nachdenken über die eigene Lebenswelt ebenfalls nachhaltig beeinflussen, was bereits mehrfach erwähnt wurde und im vierten Kapitel unter dem Thema Rezeption von zeitgenössischen Kunstwerken im Kleinkindalter nochmals im Detail diskutiert werden soll.

Das schulreife Kind, welches im Fokus dieser Untersuchung steht, beginnt im Alter zwischen fünf und sieben Jahren, sich als „eigene Persönlichkeit“ (Lebéus 1993, S. 79) zu erleben, und wendet seinen „Blick den Ereignissen des Alltags in neuer Distanziertheit“ (ebd.) zu. Das Kind beginnt also, sich von seiner inneren, auf sich selbst bezogenen Welt nach außen zu richten, nimmt an den jährlichen kulturellen und gesellschaftlichen Ereignissen, wie Jahresfesten, teil und gibt mit seinem beobachtenden und hörenden Interesse seiner Lebenswelt meist sehr farbige Bildgestaltungen wieder. Grundformen, wie Kreis (Mandala), Quadrat und Dreieck werden zu einer Bildsprache kombiniert, die sich zwischen Standlinie und Himmelslinie anordnen.

Aus Sinnzeichen, die bereits in der frühen Schemaphase (ab 4-5-Jährige) sozusagen als „verinnerlichtes Schema“ (vgl. Seidel 2007) oder „inneres Modell“ (Peez 2015) dienen und Elemente der Lebenswelt der Kinder darstellen, entstehen also die ersten „Standlinienbilder“. Die angeeigneten Symbol-Zeichen des Kindes, die den „individuellen Sinn eines Elements“ und ein „inneres Bild“ (ebd., S. 46-47) auf einer gezeichneten Standlinie zeigen, stellen aber keineswegs eine naturalistische Wiedergabe der visuellen Richtigkeit dar (ebd., S. 47; vgl. auch Seitz 2009; Seidel 2007; Gier 2004; Philipps 2011; Wimmer 2007). Bildgegenstände (untere Blattkante) wie Mensch, Baum, Blume, Haus und Tier werden in diesen Kinderzeichnungen nebeneinander, nicht überschneidend angeordnet. Das Bild wird zur „Szene“ (Lebéus 2001), auf der alle Bildobjekte individuell erkennbar

¹⁵³ Eine Tabelle der Stufenmodelle mit detaillierten Erläuterungen befindet sich in Seidel 2007, S. 82.

(jedes Kind auf seine eigene Weise) erscheinen und in einen funktionalen Zusammenhang gebracht werden.

In diesem vorschulischen Lebensabschnitt zwischen fünf und sieben Jahren, der in dieser Forschung im Fokus steht, werden auch die kognitiven Voraussetzungen, Wahrnehmungsfähigkeiten und das Konzentrationsvermögen der Kinder sowie ihre soziale Reife getestet, um festzustellen, ob ein Kind eingeschult werden kann oder nicht. Die Kinder können für den „Schulreifetest“ auch gebeten werden, ein Bild zu zeichnen, welches in die Bewertung der Schulreife miteinfließen kann. Im Gesamten geht es bei der Schulfähigkeits-Untersuchung, die normalerweise neben der Einschulungsuntersuchung (von einem Arzt durchgeführt) auch die fachliche Einschätzung von Erziehern miteinbezieht, um verschiedene Faktoren und ein Zusammenspiel von Emotion, Kognition und Körper, wie man der Grafik in Abb. 54 entnehmen kann. Die körperliche gesunde Entwicklung und motorische Fähigkeiten werden geprüft, Wahrnehmung der Sinne, soziale und emotionale Kompetenzen, der kognitive Entwicklungsstand sowie sprachliche und einfache technisch-mathematische Fähigkeiten.



Abb. 54: Pro Kita Portal (2024): Infografik: Schulfähigkeit (aufgerufen am 12.08.25) .¹⁵⁴

¹⁵⁴ Pro Kita Portal: „Schulfähigkeit: Wann ist ein Kind reif für die Schule?“ In: <https://www.prokita-portal.de/bildungsbereiche-entwicklungsziele-kita/schulfaehigkeit/>.

3.2.1 Die Entwicklung des individuellen Darstellungsrepertoires aus Urzeichen und Symbolen – eine universelle Zeichensprache?

Das Interesse an Kinderzeichnungen und deren Erforschung wurde erst am Ende des 19. Jahrhunderts und Beginn des 20. Jahrhunderts bei Pädagogen, Psychologen und Kunstwissenschaftlern (von Ricci 1887; Sully 1886 bis Kerschensteiner 1905 und Luquet 1913) erweckt. Die zunehmende Aufmerksamkeit auf diesem neuen Wissensgebiet führte zu Diskussionen über die verschiedenen Ansätze von Entwicklungsphasentheorien, die bis heute (vgl. u. a. Seidel 2007) die internationale wissenschaftliche Forschung prägen.

Adel Yusuf, der die Menschzeichnungen deutscher und arabisch-israelischer Kinder erforschte (2010), vermerkt hier allerdings, dass die meisten Kinderzeichnungsforschungen aus den „nord-westlichen“ Kulturen stammen und laut Hofstede & Hofstede (2006, in: Yusuf, S. 259ff) nicht den „Kern“, also Normen und kulturelle Werte und Praktiken der abweichenden Kultur treffen und Unterschiede zu Kindern aus nicht-europäischen Ländern nicht einfließen würden. Yusuf stellt beispielsweise fest, dass in den Zeichnungen von äthiopischen Kindern, „welche überwiegend ‚sozial-zentrierte‘ Themen darstellen, die Phänomene des ‚intellektuellen Realismus‘ (Luquet 1927) beibehalten bleiben und analog-gegenständliche (Richter 2001) Darstellungen des ‚visuellen Realismus‘ nicht zum zeichnerischen Ziel dieser Kinder zu gehören scheinen“ (Yusuf 2010, S. 261). Yusuf deckt weitere Unterschiede auf, indem er „kollektivistische“ und „individualistische“ Kulturen gegenüberstellt, was für die ästhetische Verhaltensanalyse zwischen deutschen und arabischen Kindern interessant ist, da die meisten Unterschiede kultureller Natur zu sein scheinen.

Kinder haben das intuitive Bedürfnis, sich nicht nur in Worten, sondern auch wegen ihres noch begrenzten Wortschatzes in Bildern auszudrücken, einer Sprache, die alle Kinder dieser Erde kennen. Die ersten Zeichnungen und Kritzeleien sind, wie oben bereits beschrieben, „Ausdruck ihres physischen und psychischen Zustands und gleichzeitig Erinnerung an die Vergangenheit“, so auch Bettina Egger (1984, S. 9). Der Maler und Pädagoge Arno Stern, der sich ebenfalls intensiv mit Kinderzeichnungen beschäftigte, erklärt hierzu, dass die „bildnerische Formensprache in jedem Menschen angelegt“ ist (in: van Dieken et al. 2010, S. 57). Sie ist verwurzelt in der „organischen Erinnerung“ und ist die „Äußerung der Embryoerfahrungen“. Um die universelle, kulturunabhängige und natürliche Sprache von Kindern zu beschreiben, schuf er den Begriff der „Ausdruckssemiologie“ (vgl. Stern 2018). Die *Ausdruckssemiologie* bezieht sich also auf die Interpretation und Deutung von kreativen Ausdrucksformen, die sich besonders in Kinderzeichnungen hervortun. Symbolische

Elemente und emotionale Aspekte der Zeichnungen sollen in seiner Malort-Methode, die viel Einfluss auf die Gründung der heutigen Malateliers ausübte, individuelle Ausdrucksformen entwickeln helfen und dazu beitragen, dass Kinder ihr natürliches, kreatives Potenzial entfalten. Seine zahlreichen Auslandsaufenthalte in Südamerika und Afrika konnten zudem die Erkenntnisse über die Universalität des natürlichen Zeichenausdrucks, welcher in jedem Menschen angelegt ist, erweitern. „Alle Kinder im Kindergartenalter (verfügen) über ein Darstellungsrepertoire“, so auch Peez (2015, S. 47), welches vergleichbare oder besser gesagt ähnliche Merkmale aufweist, was kulturelle Unterschiede im zeichnerischen Ausdruck nicht ausschließt, sondern nur differenziert.

Das ureigene Bedürfnis des Menschen, sich auszudrücken und Spuren zu hinterlassen, was im ersten Abschnitt dieser Forschungsarbeit bereits diskutiert wurde (vgl. u. a. von Petzinger 2015; C. G. Jung 2021 Projekt Dessine 2004; Peez 2015 Lowenfeld 1975; Stern 2018; und Seitz 2012) führt hier in die Untersuchungen von „Dimensionen von Kulturen“ (Hofstede & Hofstede 2006, S. 29) und “Cross Cultural Psychology” (Hofstede 1980, in: Yusuf, S. VII).

Für kulturvergleichende Psychologie-Ansätze und die Diskussion kultureller Unterschiede werden, laut Triandes (2001, S. 907), mehr als 100 Publikationen im Jahr herangezogen. Sie stellen die verschiedenen kulturellen Äußerungen und das Verhalten der Menschen in „individualistische(n) Nord-West-“ und „kollektivistische(n) Süd-Ost-“ Kulturen dar. „Kollektivistische Süd-Ost-Kulturen“ bezeichnen hier die Kulturen des afrikanischen, asiatischen und südamerikanischen Kontinents, in denen die soziale Gruppenzugehörigkeit gegenüber dem Individuum eine größere Rolle spielt, während mit „individualistischen Nord-West-Kulturen“ (vgl. Yusuf 2001, S. VII, Dwairy 2007) geographisch die nord-westlichen Kulturen (sowie Australien und Neuseeland zählen), da in diesen Gesellschaften die Interessen des Individuums und seine Selbstständigkeit im Vordergrund stehen. Israel spielt in dieser Gegenüberstellung eine besondere Rolle, da die Gesellschaft sich sowohl aus in der Mehrzahl „kollektivistischen“ als auch aus „individualistischen“ (besonders den Schkenasen, aus Europa stammenden Juden) Zügen zusammensetzt. Dies konnte auch bei der Gegenüberstellung von Zeichnungen, die während der Feldstudien in Israel und Deutschland gezeichnet wurden, festgestellt werden.

Adel Yusuf¹⁵⁵, der in seiner kulturvergleichenden Studie Menschzeichnungen von Kindern

¹⁵⁵ Seine Dissertation, die er 2001 an der Universität zu Köln einreichte, befasste sich intensiv mit kulturvergleichenden Dimensionen der Mensch-Darstellung insbesondere der palästinensischen Minderheit in Israel. Er führt in seinem theoretischen Teil kulturvergleichende Forschungen auf, die bei Kinderzeichnungen aus Tansania und Schweden (Andersson 1995) durchgeführt wurden, über Vergleiche zwischen visuellen Präsentationen von beduinischen und israelischen Kindern (Teichmann 2001, Kroup 1995) und bis hin zu Studien zwischen deutschen und madagassischen Kindern reichen.

in den Fokus rückte, verfolgt eine mehr tiefenpsychologisch angelegte Studie, ist aber von Interesse für diese Forschung, da er die Zeichnungen von Kindern aus Israel mit Kindern aus Deutschland untersuchte.

Die ersten Menschdarstellungen von Kindern zeigen, was die Kinder über sich selbst wissen, und stellen keine visuellen Repräsentationen der Wirklichkeit dar. Das gezeichnete Symbol für eine Menschdarstellung scheint also nicht von der realen Welt beeinflusst zu sein. Lowenfeld und Brittain stellen fest, dass nicht festzustellen ist, woher das “person symbol” eigentlich ursprünglich kommt. Sie fahren fort, dass die “universality of the circle for the head and the two lines representing legs gives support to the notion that this is somehow biological in nature; that is, all children, either through their sight, hand control, or cognitive development, make surprisingly similar configurations for a person” (Lowenfeld & Brittain 1982, S. 207). Sie führen die Forschungsstudien von Golomb (1977) an, der ebenfalls feststellte, dass beim Zeichnen der Menshfigur im vorschematischen Stadium noch keine Unterschiede durch sozialökonomische oder kulturelle Einflüssen bestehen. Dies konnte ich auch an Mensch-Zeichnungen, die Kinder aus Deutschland und Israel im gleichen Alter anfertigten, feststellen (vgl. Zeichnungen unter 1.4.3), womit wir wieder bei den bereits unter 1.4.3 besprochenen Schlüsselurformen aus *claviform* und *circle* angekommen wären.

Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang auch schließlich noch die Frühpädagogin, Theoretikerin und Autorin Rhoda Kellogg (1898-1989), die eine Kollektion von Kinderzeichnungen “of over two million pieces of children’s art in her lifetime, perhaps the largest in the world”¹⁵⁶ sammelte.

Sie schrieb mehrere Bücher über die Kinderzeichnung, wie *The Psychology of Children’s Art* (1967) und *Analyzing Children’s Art* (1969). Sie sammelte Zeichnungen von Kindern aus etwa 30 Ländern dieser Erde, die sie analysierte und ein graphisches Zeichensystem entwickelte, wobei sie feststellte, dass die Entwicklung von Kritzelzeichen und Symbolzeichen sich über die Kulturen hinweg wiederholt. Diese universalen Zeichen hielt sie in einem Klassifizierungssystem, wie dem Mandala in „Rhodascope“ fest. “Art is a universal language – everyone starts off with the same spontaneous shapes until pictures become words” (vgl. Fußnote 156).

“According to this hypothesis every child, in its discovery of a mode of symbolization, follows the same graphic evolution. Out of the amorphous scribbles of the infant emerge, first certain basic forms, the circle, the upright cross, the diagonal cross, the rectangle,

¹⁵⁶ Walsh, Theadora: In Rhoda Kellogg’s World, Every child is an artist, Arts & Culture, KQED, 10.02.2020: <https://www.kqed.org/arts/13874655/rhoda-kellogg-sfac-city-hall>.

etc., and then two or more of these basic forms are combined into that comprehensive symbol known as the mandala, a circle divided into quarters by a cross. Let us ignore for the present the general psychological significance of the process: I merely want you to observe that it is universal and is found, not only in the scribbles of children but everywhere where the making of signs has had a symbolizing purpose-which is from the Neolithic Age onwards” (Rhoda Kellogg 1963, vgl. Fußnote 156).(zuletzt aufgerufen am 12.08.25)

3.2.2 Das Haus in Kinderzeichnungen



Abb. 55: Zeichnung eines 5,6 Jahre alten Mädchens, private Zeichnung und Aufnahme, 2018.

Das Haus ist ein Archetyp (Jung). Es stellt die Verkörperung von Heimat dar: „Heimat ist da, wo das Herz ist“ (Ronnberg 2011, S. 556). Das Haus bietet Geborgenheit, Sicherheit und ein zugehöriges Gefühl. Unser erstes Haus ist der „Mutterschoß“ (ebd.), und in den Träumen wird das Haus oft als unsere Psyche dargestellt (ebd.). Das Zuhause kann ein „nährendes“ Zuhause für unser „Ich“ darstellen, aber auch seine Verletzung bedeuten. Wir können uns in dem Haus verschließen und schützen, ihm entwachsen, entfliehen, wir können es suchen und zu ihm zurückkehren.

In der Kinderzeichnung tauchen ab dem vierten Lebensjahr erste Hauszeichnungen (s. z. B. Abb. 55) auf, die uns Einblicke in die kognitive und emotionale Entwicklung von Kindern geben und auf ihre sozialen und individuellen Erfahrungen verweisen. Eine Reihe von Kleinkindforschern, Psychologen, Soziologen und (Kunst-)Pädagogen haben sich mit dem

Thema „Haus“ in Kinderzeichnungen (u. a. Jung, Lowenfeld, Piaget, Richter, Philipps, de Leo, Lebéus, Schäfer, Heyl, Gier, Seidel, Egger, Wimmer) befasst. Das Haus gehört, wie der Kreis, die ersten menschlichen Figuren, die Sonne und der Baum, zu den „transkulturellen archaischen Symbolen der Zeichnung“ (Seidel 2007, S. 147), die in Kinderzeichnungen auftauchen und „Grundbestand der graphischen Darstellung“ (ebd.) sind.

Das Schema oder Haussymbol, das zumeist in der Mitte der Standbildzeichnungen von Kindern gezeichnet wird, ist Grundlage von eigenen inneren Bildern (Seidel) und kann dem Betrachter eine verschlüsselte Botschaft über das Kind vermitteln.

Das dargestellte Haus, so u. a. Lébeus, meint nicht das Haus, in dem es mit seiner Familie wohnt, sondern stellt das „Ich“ in seinem Erlebnis dar, auf „dieser Welt zu Hause zu sein“ (2001, S. 86). Das „Ich als Wohnung“, in der das Kind selbst wohnt, drückt das Kind durch das Quadrat aus, welches sich von seiner Umgebung durch die gezeichneten Begrenzungen abhebt. Das Kind versichert sich mit der Haus-Zeichnung „seine(r) Geborgenheit“ (Lebéus 2001), könnte aber auch eine Art „Besitzen-Wollen“ (Di Leo 1992, S. 45) darstellen. Di Leo belegt diese These mit einem Zitat von Claude Lévi-Strauss, der dazu schreibt, dass „Kunst auf der Illusion gründet, nicht nur mit dem Abgebildeten kommunizieren zu können, sondern es durch das Medium des Bildes auch zu besitzen“ (ebd.), womit wieder ein Bezug zum Besitz von Dingen und dem Schlüssel hergestellt werden kann, der das eigene „Hab und Gut“ hier auch im geistig-immateriellen Sinn beschützt.

Das dreieckig gezeichnete Dach, welches als ein universelles Zeichen auf das gezeichnete Quadrat gesetzt wird, versinnbildlicht, so Lébeus weiter, „die Welt als Wohnung“ – ein „kosmisches Dach“ (ebd.). Die anliegenden Zeichnungen (s. Abb. 56-60) von deutschen und arabischen Kindern zeigen, dass das Dach eines Hauses zunächst einmal bei allen Beispielszeichnungen als Dreiecksform gezeichnet wurde, die durch verschiedene Zeichen und symbolische Elemente und Farben differenziert wurde. Hier erkennt man ein lachendes Gesicht, welches sich auch einmal auf dem Unterbau, dem Quadrat zeigt – das sogleich an Hundertwasser erinnert, der die Fenster als „Augen“ des Hauses bezeichnete und die Tür als den Mund. Andere Dächer, wie das des deutschen Kindes, enthalten andere symbolische Elemente und Schraffierungen, Farben, einen rauchenden Kamin oder auch eine Lampe im Dachziegel. Die Zeichnungen sind jedes für sich sehr individuell und weisen dennoch von den Grundstruktur Ähnlichkeiten auf, die sofort zu verstehen geben, dass es sich um Hauszeichnungen handelt.



Abb. 56 und 57: Hauszeichnungen mit Gesicht 2023; Kind links: 5 Jahre altes arabisches Mädchen; rechts: 5,5 Jahre altes arabisches Mädchen, private Sammlung.

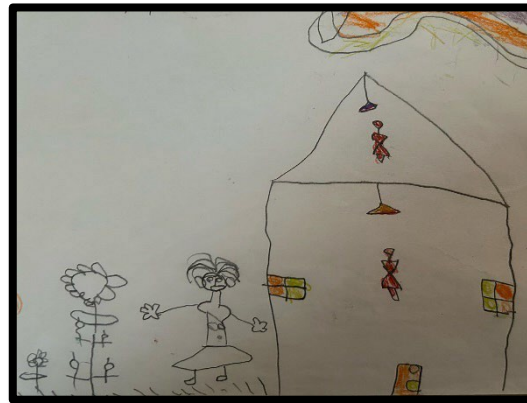
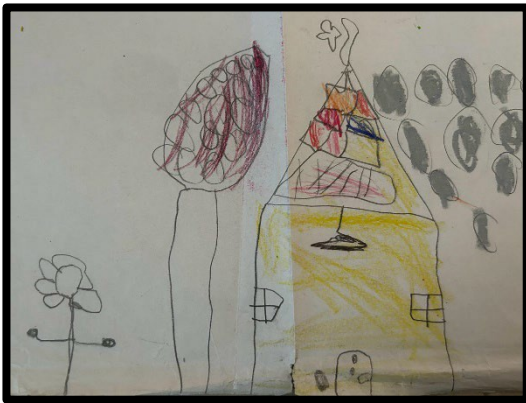


Abb. 58 und 59: Hauszeichnungen (Ausschnitte) eines knapp 5 Jahre alten deutschen Mädchens, 2004, private Sammlung.

Das Kind stellt sein Geborgenheits-Gefühl und in gewisser Weise sich selbst in seinen eigenen Wänden dar (Grenzlinien des Quadrats als Trennlinien zwischen äußerer und innerer Welt). Das Haus in seiner Funktion als Familien-Wohnsitz bietet Schutz vor der äußeren Welt, fügt sich aber auch in den kulturellen und natürlich-realen Rahmen der Außenwelt mit Fenstern, Türen, Blumen, Menschen, Bäumen, Tieren und Wegen ein.

Die emotionale, kognitive und soziale Entwicklung des Kindes kann in psychologischen Tests im Detail untersucht werden.¹⁵⁷ John Buck (1985), der Schüler von Florence Goodenough, die den ersten Intelligenztest einführte, R. C. Burns (1987) und Gmeljn entwickelten den „Haus-Baum-Mensch“-Test, mit dessen Hilfe symbolische Elemente in

¹⁵⁷ Zur Feststellung der im letzten Abschnitt erwähnten Schulfähigkeit und emotionalen, kognitiven und sozialen Entwicklung des Kindes wurden erstmals von Florence Goodenough 1926 erste Intelligenztests, wie der wohlbekannte „Draw-a-person“-Test eingeführt. Von ihrem Schüler Buck wurde daraufhin der H.T.P. (House, Tree, Person)-Test ausgearbeitet, der genauere Details über den Probanden wiedergeben könne und in dem alle drei Zeichnungen zusammen als „Persönlichkeitstest“ dienen sollten. Er wurde von Wissenschaftlern zwar adaptiert, war aber als Test sehr umfangreich und kompliziert und wurde deshalb nicht weiterentwickelt (vgl. Widlöcher 1991, S. 194-95).

Zusammenhang mit der Hauszeichnung ausgewertet werden können. Zusammen mit Emanuel Hammer wurde dieser 1969 überarbeitet. Er wird bis heute von Psychologen, Therapeuten und Pädagogen genutzt. Der Test dauert etwa 150 Minuten und untersucht in zwei Stufen, einer praktisch-kreativen und einer verbalen Stufe, Interpretationsmöglichkeiten von Kinderzeichnungen. Mit diesem Persönlichkeitstest können bestimmte Persönlichkeitsmerkmale, die Selbstwahrnehmung des Probanden und innere Konflikte, die im Unterbewusstsein verborgen liegen, analysiert werden (Website). Die Testpersonen werden gebeten, ein Haus, welches die familiäre Situation darstellt, einen Baum (als Selbsteinschätzung) und eine Person (als Selbstbild) zu zeichnen. Der Test kann aber bei Kindern unter acht Jahren nicht gut angewendet werden, er auch einen verbalen Teil enthält und die Kinder im Kleinkindalter ihre Gefühle, Gedanken und Erfahrungen noch nicht detailliert ausdrücken können und beispielsweise das Haus nicht nur einen Bezug zur Familie darstellen kann, sondern besonders das Kind selbst darstellt. Einzelne Bildelemente können nach der Testmethode einer Bedeutungskopplung zugeordnet werden. In Bezug zu den o. g. Beispielen sind Türen und Fenster beispielsweise Körperöffnungen, die in der Interaktion mit der Außenwelt Kontaktstörungen (zu kleine Tür), Abwehr (Türgestaltung), Flucht (Seitentür) oder Abhängigkeit (zu große Tür) darstellen können, hier aber aufgrund des Alters und des Forschungsbezuges nicht weiter berücksichtigt werden können.

Um auf die Bedeutung des Archetyps nochmals zurückzukommen, kann bei den Zeichnungen der Kinder im Alter von fünf bis Jahren von einer inneren und äußeren Heimat gesprochen werden, an die sich ein Kind auch erinnert, wenn es sich außerhalb des realen Hauses der Eltern befindet, weil ihm die Zeichnung sozusagen seinen persönlichen Schutz zuspricht (vgl. auch Di Leo 1992, S. 45).

In den Hausdarstellungen der meisten Kinder finden wir eine Tür, die durch ein Punkt- oder Kreis-Zeichen für das Schlüsselloch und manchmal einen geraden bis gebogenen oder gewinkelten Strich für eine Klinke ergänzt wird. In der Forschung werden diese besonderen kleinen Merkmale zwar innerhalb von Zeichenuntersuchungen erwähnt, aber meines Wissens gibt es keine nähere Untersuchung zu diesem Phänomen.

Das Schlüsselloch oder der Türknapf weist beispielsweise nach Buck, Burns und Gmejl auf die Sicherheit im Lebensbezug hin, wird aber nicht weiter differenziert.

Es ist möglich, hier einen Bezug zu den ersten Kreiszeichnungen eines Kindes zu ziehen, in dessen Mittelpunkt oftmals ein Punkt oder kleiner Kreis (der Nabel und die Verbindung zur Mutter) auftaucht. Es könnte sein, dass sich der Punkt oder Kreis des Ich-Kreises oder Mandalas (s. Beispiel-Zeichnung eines dreijährigen Kindes, Abb. 60) nun im Laufe

der graphischen Entwicklung auf die Tür seiner Hauszeichnung, womit das Kind seinen persönlichen Zugang in seine innere Welt, sein Ich, darstellt, verlagert hat. An diesem Beispiel könnte auch gut die Entwicklung vom Ich-Kreis zu den ersten Menschdarstellungen abgelesen werden, die sich aus den Urzeichen „Kreis“ und „Claviform“ (Höhlen-Symbolzeichen, Petzinger 2016) ergeben und in deren Mitte zumeist ein Punkt oder auch mehrere auftauchen, die sich dann zu einem Augenpaar im Kreis entwickeln und schließlich in der Tür der Haus-Zeichnung wieder auftauchen. Dies ist nun Spekulation und erfordert eine gesonderte Forschung, die mit diesem Forschungsprojekt aber nicht vertieft oder angegangen werden kann.



Abb. 60: Kinderzeichnung (Ausschnitt) eines 3,1-jährigen Jungen, 2016, private Sammlung.

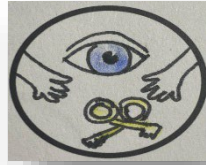
3.3 Kinder, die Dingwelt und ihre Bildsprache – eine Zusammenfassung

Auch wenn der material-cultural-turn, so Schachtner (2014, S. 14) bislang noch wenig Eingang in die Kindheitsforschung gefunden hat, kann besonders ein wachsendes Interesse seit der COVID-19-Krise festgestellt werden, durch welche die digitalen Dinge, wie im ersten Kapitel bereits angesprochen wurde, mehr in den Fokus der wissenschaftlichen Betrachtung geraten sind.

Kinder eignen sich ihre Lebenswelt über ihre Sinne an, wobei der haptische Sinn, neben dem visuellen und allen anderen Sinnen, der schon im Mutterleib ausgebildet wird (Grunwald 2017) eine besonders wichtige Rolle beim Be-greifen und Erfassen der Lebenswelt hat.

Die Kinderzeichnungen geben in diesem Prozess der Lebensweltaneignung nicht nur über den Entwicklungsstand der Kinder Auskunft, sondern spiegeln auch visuelle Präsentationen ihrer inneren Gedanken- und Gefühlswelt wider, wobei die Hauszeichnung als Schutz und Heimstätte des Selbst eine große Rolle spielt und hier in symbolischen Bezug zum Schlüsselthema gesetzt werden kann.

Durch die selbstständige Sammeltätigkeit, das eigene Entdecken und Forschen lernen Kinder, mit Materialitäten umzugehen, und beginnen, einen kleinen eigenen Besitz zusammenzustellen. Durch das eigene Sammeln, Ordnen, Differenzieren, Auswählen, Erforschen eignen sich Kinder Kultur an und setzen sich mit ihrer eigenen materiellen Lebenswelt auseinander, die zudem durch Geschichten, Traditionen und Erinnerungen und persönliche Erfahrungen geprägt und erweitert wird und schließlich mit ihrer Identität verschmilzt.



„Ich sehe, be-greife und lerne.“

4. Rezeption zeitgenössischer bildender Kunst im Kleinkindalter – Bildungsdynamiken ästhetischen Verhalten

Die Darstellung des Bedeutungsträgers Schlüssel und sein Bezug zur Erinnerungs- und Kulturforschung, das ästhetische Erfassen von Materialität im Kleinkindalter sowie ausgewählte Beispiele aus der bildenden Kunst, die das Schlüssel-Symbol präsentieren, wurden in den letzten Kapiteln diskutiert und bilden nun den theoretischen Hintergrund für das Forschungsfeld Rezeption von zeitgenössischer Kunst im Kleinkindalter, welches eingebettet in die frühkindliche ästhetische und kulturelle Bildung dargestellt werden soll.

Die Aufmerksamkeit liegt zunächst auf ästhetischer und kultureller Bildung und Bildungsdynamiken ästhetischen Lernens von Kindern im Vorschulalter. Ausgewählte Prozesse ästhetischen Lernens von Symbolbildung und Kreativitäts- bis Bildkompetenz sollen den Hintergrund zum Rezeptionsabschnitt durchleuchten.

Fragen, wie: *Wie lernen Kinder? Wie bilden sich Kinder ästhetisch? Welche ästhetischen Erfahrungen machen Kinder? Was bedeutet kulturelle Bildung im Kleinkindalter? Wie erleben Kinder Kunst? Wie nehmen sie diese wahr, und wie reagieren sie wohl auf zeitgenössische Kunstwerke? Können Kindergartenkinder Symbole verstehen, und wie entwickelt sich ihr abstraktes Denken? Wie können Kindergärtner*innen das Interesse, den Forschungsgeist und die Aufmerksamkeit der Kinder im Kontext zeitgenössischer Kunstwerke unterstützen? Inwieweit unterstützt die ästhetische Gestaltung den Lern- und Selbstlernprozess des Kindes?* stehen hier zur Diskussion.

Im internationalen Diskurs gibt es einige namhafte (Kunst-)Pädagogen, Psychologen und Philosophen, die sich mit kultureller Bildung und Kunstrezeption im Kleinkindalter bereits beschäftigt haben und unterschiedliche Aspekte der ästhetischen und kulturellen Bildung beleuchtet und die Grundlage für moderne (kunst-)pädagogische Ansätze gelegt haben. Hier sei beispielsweise Viktor Lowenfeld genannt, der schon 1947 das Buch “Creative and Mental Growth” veröffentlichte und sich intensiv mit der Entwicklung der Kreativität und

der Wichtigkeit künstlerischer Aktivitäten im Kindesalter beschäftigte. Als weitere Pioniere auf diesem Gebiet wären Howard Gardner¹⁵⁸ (Kreative Intelligenz) und Daniel Goleman (Emotionale Intelligenz) und ihre Theorien der multiplen Intelligenzen zu nennen, John Dewey, der die ästhetische Erfahrung in der Bildung und Entwicklung von Kindern auf eher philosophische Weise unterstützte, Rudolf Arnheim, der als Kunstpsychologe ebenfalls in den 50er Jahren die Wichtigkeit der Wahrnehmungsfähigkeit von Kunst und Kulturverständnis bei Kindern betonte, Mihaly Csikszentmihalyi und seine Flow Theorie¹⁵⁹, Maria Montessori, deren Erziehungsmethode besonders auf die Förderung von Selbstständigkeit und der individuellen Entwicklung von Kindern gerichtet ist, Rudolf Steiner, der mit seiner praktischen Anwendung der Anthropologie die Waldorfpädagogik ins Leben rief und besonderen Wert auf die ganzheitliche Bildung von Kindern legte, und schließlich und besonders auch Loris Malaguzzi, der als Gründer des Reggio-Emilia-Ansatzes betonte, dass Kinder von Geburt an kreative Individuen sind, die 100 Sprachen besitzen und die ermutigt werden können, sich mit Kunst und Kultur durch intensive Rezeption auseinanderzusetzen.

Im modernen Diskurs haben sich weiterhin einige deutsche Kunst- und Kleinkindpädagogen mit kultureller Bildung und der Aneignung von bildender Kunst und Rezeption von Kunstwerken im Kleinkindalter beschäftigt (u. a. Peez 2015; Bilstein & Neysters 2013; Brenne 2012/13; Dietrich 2012; Staeger 2016; Engels 2021; Uhlig 2005/2007/2013/2016; Kirchner 2001/2013; Schäfer 2007/2013; Duncker et al. 2010; Seitz 2012; Lieber 2013). Sie führen an, dass das verstärkte Bewusstsein auf die ästhetische Bildung und somit die Sinneserfahrungen im Lernprozess und der kreative Ausdruck schon im Kleinkindalter von großer Wichtigkeit für die Entwicklung der Persönlichkeit sind. Sie stellen einen integralen Bestandteil der Kunstpädagogik dar, die in Zukunft mehr Aufmerksamkeit bezogen auf den Vorschulbereich auf sich ziehen wird. Aufgrund der demografischen Entwicklung ist es wahrscheinlich, so Peez, dass die Kunstpädagogik zu einer „lebenslange(n) ästhetische(n) Bildung“ (2012/13, S. 2/12) führen wird, obwohl „das Feld im Elementarbereich noch wenig bemessen ist“ (Engels 2021, S. 2/20), eine „übersehene Nische“ (Dietrich 2021/23, S. 1/11) oder auch als noch „blinder Fleck“ (Brenne 2012/13, S. 6/12) bezeichnet wird. Frühpädagogische Konzepte im Bereich der Kunstpädagogik oder Ästhetischen Bildung, so Brenne, werden oftmals und immer noch nach „Anleitung und unter Mithilfe von Eltern und Erzieherinnen nach Bauplan gebastelt“ (ebd., S. 6/12), obwohl bestimmte Elemente der

¹⁵⁸ Vgl. Gardner: „Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences“ 1983; vgl. hier auch Kämpf-Jansen 2021, S. 135-137; Dewey: „Art as Experience“ 1934; Arnstein: „Art and Visual Perception: A Psychology of the Creative Eye“; Malaguzzi: „The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education“ (1998).

¹⁵⁹ In der Flow-Theorie beschreibt Csikszentmihalyi, wie durch das Eintauchen in schöpferisch-künstlerische und kreative Prozesse das individuelle Wachstum und kognitive Kompetenzen bei Kindern gestärkt werden.

zuvor erwähnten Ansätze zur frühkindlichen Bildung von Waldorf-, Montessori- bis zur Reggio-Emilia-Pädagogik, sprich selbstständig-individuellem (Montessori), ganzheitlich-kreativem (Waldorf) und aktiv-sozialem (Reggio-Emilia) Lernen, einen Einfluss auf staatliche Kindergartenstätten, sowohl in Deutschland, als auch anderen europäischen Ländern und besonders auch Israel haben. Die Integration und Umsetzung dieser Ansätze ist aber sehr unterschiedlich ausgeprägt und scheitert oftmals an der kostenintensiveren Anschaffung von speziellen Materialien oder der speziell erforderten geschulten Lehrerbildung, an institutionellen Vorgaben und sonstigen Ressourcen, worauf im fünften Kapitel in Bezug auf die israelischen und deutschen Bildungssysteme nochmals kurz eingegangen werden soll.

Im allgemeinen Vordergrund der Diskussion um die Erweiterung der kunstpädagogischen oder ästhetischen Bildung schon im frühkindlichen Bereich, die wiederum ein Teilbereich der kulturellen Bildung darstellt und ein breites Spektrum an kulturellen Ausdrucksformen und Aktivitäten miteinschließt, steht die Auffassung, dass Bildung nicht erst mit Eintritt in die Schule beginnt, sondern schon mit „dem ersten Atemzug“, so der Erziehungswissenschaftler Johannes Bilstein (in: Bilstein & Neysters 2013, S. 8). Da das kleine Kind sich von Anfang an mit seiner Welt auseinandersetzt, ist die kulturelle Bildung in Bezug auf den gesamten Lebensverlauf eines Menschen, ob in der familiären oder institutionellen Umgebung zu betrachten. Kinder wenden sich mit natürlicher Neugier und Interesse kulturellen Formen und Formaten zu, die Sinn erzeugen (vgl. auch Schäfer 2005). Kulturelle Bildung bedeutet hier aber nicht nur die Heranführung und Beschäftigung kleiner Kinder mit Kulturgütern, wie beispielsweise Museumsstücken, sondern findet vor allen Dingen auch im Alltag statt, als ein „Hineinwachsen, Wahrnehmen und sich Auseinandersetzen mit kulturellen Lebensformen und Sinngestaltungen“ (Stenger nach Wulf 2003, in: Bilstein & Neysters 2013, S. 32) in ihrer ganz spezifischen Form- und Bedeutungsvielfalt. Kulturelle Bildung eröffnet also neue Weltzugänge und Erfahrungsformen, die von den Kindern sowohl produktiv als auch rezeptiv erschlossen werden. Die bildende Kunst bietet hier, innerhalb eines kunstpädagogischen Konzepts, die Möglichkeit, sich mit verschiedenen Techniken, Materialien, Gestaltungs- und Ausdrucksformen auseinanderzusetzen, sie zu erforschen und mit spielerischem Interesse kreativ umzusetzen. Die Beschäftigung mit Kunstwerken kann Kinder also zum einen zu eigenen Produktionen anregen und sie gleichzeitig zum anderen dazu bewegen, das Gesehene, so Seitz in seinem Buch der „Schulen der Phantasie“ (2012, S. 101) in die „eigene Vorstellungswelt und die eigene Bildsprache“ zu übersetzen, und somit das Kind seinem Welt- und Selbstverstehen näherbringen.

In Israel gibt es ebenfalls verschiedene Wissenschaftler und Autoren, wie Hana Miron, Naomi Friedmann, Michal Wimer, Yitzhak Rimmerman, Adel Yusuf, Rachel Ziv, Dina Ripsman Eylon, Smadar Keren, Ayelet Elgali, Naomi Yafe, die sich im interkulturellen Dialog durch Kunst, in der Lehrerbildung, der Entwicklung von Kunstprogrammen und Curricula für Kinder spezialisiert haben, sich mit kreativen Ausdrucksformen und künstlerischen Fähigkeiten von Kindern beschäftigt haben und insgesamt zur ästhetischen und kulturellen Bildung im Kleinkindalter einen nennenswerten Beitrag leisten bzw. geleistet haben. Sie sollen aber erst im bi-nationalen Gesamtkontext dieser Forschungsarbeit (im nächsten Kapitel) Berücksichtigung finden.

Festgehalten kann werden, dass Ästhetische Bildung als die „zentrale Form kultureller Bildung“ (Stengler, in Bilstein & Neysters 2013, S. 33) im frühkindlichen Lernprozess angesehen werden kann. Während die ästhetische, frühkindliche Bildung, auf die im Anschluss noch detaillierter eingegangen wird, sich auf die sinnliche Wahrnehmung und kreativ-künstlerische Ausdrucksfähigkeit von Kindern konzentriert, erweitert die kulturelle Bildung die Wertschätzung und das Verständnis der sozialen und kulturellen Umwelt, was ein kritisches Aufnehmen und Reflektieren von Kunstwerken und Artefakten beinhaltet und zur Persönlichkeitsentwicklung und zur Bildung eines umfassenden Selbst- und Weltbildes beiträgt, welches auch ein interkulturelles Verständnis und breiteres Weltbewusstsein, und dies über die Länder hinweg, unterstützt. Ästhetische Bildung innerhalb der Kunstpädagogik umfasst dann spezifisch die Förderung, Kunstwerke reflektiert und kritisch betrachten zu lernen, ein eigenes ästhetischen Urteilsvermögen und die Vermittlung und eine Sensibilisierung für ästhetische Erfahrungen in Alltag und Kunst zu entwickeln. Zudem bietet die Orientierung an ästhetischer Ambiguität in der ästhetischen Bildung und Kunstrezeption heute, so der Kunstpädagoge Ansgar Schnurr, Perspektiven und Herausforderungen, die zeitgenössische Kunstwerke auf ihre Mehrdeutigkeit und Unklarheit untersucht. Ein Ansatz, der „aus der gewohnten Komfortzone“ lockt, in der die stabilen und eindeutigen Sichtweisen Raum haben“ (Schnurr 2021, S. 38), um ästhetische Bildungsimpulse zu schaffen, die den Mehrdeutigkeiten auf die Spur kommen und auf eine demokratische, pluralistische und ambiguitätstolerante Kunstpädagogik abzielen. Ein interessanter und vielversprechender Ansatz, der die Vieldeutigkeit ästhetischer und kultureller Bildung betont und im Idealfall gleich bei der ästhetischen Bildung im Kleinkindalter ansetzen sollte.

4.1. Kulturelle Bildung – Ästhetische Bildung im Vorschulalter – wozu Kunst im Kleinkindalter?

„It took me four years to paint like Raphael, but a lifetime to paint like a child“ (Pablo Picasso in: Conversations with Picasso, Brassai, University of Chicago Press, 1999, S.60)

Ästhetische Bildung im Kleinkindalter steht im aktuellen und allgemeinen Diskurs nicht nur bezogen auf Kunst und Kultur, sondern thematisiert auch „Aspekte eines Ichs in seinen Beziehungen zur Welt“ (Grosser 2020, S.2)¹⁶⁰, wobei sinnliche Wahrnehmungen ebenso wichtig wie identitätsbildende kulturelle Kontexte sind. Ästhetische Bildung, kann nach Bilstein

„als zentrale Form kultureller Bildung in der Kindheit angesehen werden“ (Bilstein & Neysters 2013, S. 33). Sie beschreibt ein Bildungskonzept, das rezeptive und produktive ästhetische Erfahrungen beinhaltet und sich im Zusammenspiel mit der Persönlichkeits- und Selbstbildung im ambigen und pluralistischen kulturellen Kontext entwickelt.

Kurz zur Entwicklung der Begriffe:

Die etymologische Bedeutung des Begriffs „Ästhetik“ stammt aus der griechischen Wissenschaft oder Philosophie der Wahrnehmung von Schönheit und Kunst und leitet sich von dem Wort „aisthesis“ (= Sinneswahrnehmung oder Empfindung) ab. Das Wort „Bildung“ stammt aus dem Mittelhochdeutschen „bildunge“ oder „bildung“ (= Gestalt geben, Formen), welches eng mit dem Verb „bilden“ verbunden ist und für Prozesse des Formens und Entwickelns von beispielsweise Wissen, Fähigkeiten, aber auch dem Charakter steht. Ästhetische Bildung bezieht sich also auf den Prozess der sinnlichen Formung eines Menschen oder in anderen Worten darauf, wie schon Kleinkinder ihr Wissen, ihre Fähigkeiten und ihre Persönlichkeit formen und entwickeln.

Dem Ästhetikbegriff, der in der philosophischen Diskussion zwischen „Ästhetik“ und „Bildung“ steht, kommt im heutigen Diskurs und im Zusammenhang mit den Kultur- und Bildwissenschaften ein wachsendes Interesse zu. Ästhetische Bildung sollte hier über die Traditionslinie von der Antike bis heute – angefangen bei Platon und Aristoteles bis hin zu den Entwicklungen der Reformpädagogik (19./20. Jahrhundert) verstanden werden. Kunstwissenschaftler und Philosophen, wie Gottlieb Baumgarten, der mit seiner

¹⁶⁰ Sabine Grosser (2020): Ästhetische Bildung: [http://www.socialnet.de/lexikon7Ästhetische- Bildung](http://www.socialnet.de/lexikon7Ästhetische-Bildung). 23.04.2020

zweibändigen Schrift „Aesthetica“ (1750/1758) die Ästhetik als Kunst gleichberechtigt als Wissenschaft anerkannte, und Johann Joachim Winkelmann (1717-1768), der Vater der Kunstgeschichte, der erstmals antike Kunstwerke als Vorbilder zur Nachahmung und sinnlichem Nachempfinden – für Rezeption und Produktion – diskutierte, sowie Friedrich Schiller, der mit seinen Schriften bzw. Briefen „Über die Ästhetische Erziehung des Menschen“ (Schiller 1794) betonte, dass der „Spieltrieb“ und das ästhetische Spiel entscheidend sind, um die Entwicklung des Menschen in harmonischer Balance zwischen sinnlichen und rationalen Kräften zu fördern, prägten den Begriff der Ästhetischen Bildung nachhaltig. Hier sei auch gesagt, dass die Begriffe Erziehung und Bildung im Bildungsdiskurs um ästhetische und kulturelle Bildung, besonders im deutschsprachigen Raum, unterschieden werden und sich aktuell mehr und mehr der Begriff „Bildung“, verstanden nach dem deutschen Bildungsreformer, Philosoph und Sprachwissenschaftler Wilhelm von Humboldt (1767-1835) durchsetzt, der Bildung als lebenslangen Prozess der Selbstentfaltung und Persönlichkeitsentwicklung auffasste und bis heute einen erheblichen Einfluss auf das Bildungssystem hat. Humboldt betonte in seinen Schriften¹⁶¹ die Bedeutung der ästhetischen Bildung als integraler Bestandteil der „ganzheitlichen“ Bildung, die auch schon für Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) mit explizitem Bezug auf die körperliche, emotionale, kognitive und ästhetische Entwicklung des Kindes eine Grundlage für spätere pädagogische Konzepte darstellte.

Der Pionier der Kindergartenpädagogik Friedrich Fröbel (1782-1852) stellte schließlich, stark beeinflusst von Pestalozzi und dessen ästhetischen Aufsätzen, ein „ABC der Kunst“ (1826)¹⁶² gegenüber Pestalozzis „ABC der Anschauung“ auf (vgl. u. a. Staege 2016, S. 27ff.). Fröbels Ansatz zielte auf eine Bildung des Menschen ab, die „den Menschen als Kind früh lebend, in sich lebend tätig, in sich tätig wirksam und so sinnig zu machen“ (Fröbel 1821, S. 185) sucht. Ästhetische Elementarbildung und Frühpädagogik bedeutet im Sinne von Fröbel, so Staege, sich am „Darstellungs- und Beschäftigungstrieb“ des Kindes zu orientieren und die pädagogischen Handlungen immer als „interaktiv und intersubjektiv“ (ebd., S. 30) zu denken. Hierbei ist es wichtig, zu betonen, dass eine bloße Erziehung und Vermittlung von Wissen durch Aufzeigen und pädagogische Einwirkung nicht ohne Aneignung und Interaktion geschieht und wohl kein Kind etwas lernt, wenn es nicht

¹⁶¹ Humboldt veröffentlichte beispielweise die Schrift: „Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts“ (1836) oder „Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“ (1810), in denen er die Bedeutung der ästhetischen Bildung unterstreicht und als Reform des Bildungssystems vorlegt.

¹⁶² Friedrich Fröbel veröffentlichte sein Werk „Das kleine Kind oder die Bedeutsamkeit des allerersten Kindertuns“ erstmals 1826, welches auch als „ABC der Kunst“ bezeichnet wurde, in: Boldt, R./Knechtel, E./König, H. (Hrsg.) (1986): Friedrich Wilhelm August Fröbel. Kommt lasst uns unseren Kindern Leben, aus dem pädagogischen Werk eines Menschnerziehers. Band 1-3, Berlin: Volk & Wissen, vgl. auch Staege 2016, S. 38.

gleichzeitig mit dem neuen Erlernten interagiert und es durch seine Ausdrucksformen und Darstellungen ästhetisch verarbeitet und somit auch das innerlich Verarbeitete nach außen darstellen kann. An dieser Stelle sei auch vermerkt, wie wichtig die Auseinandersetzung mit Alltäglichem und kulturell geprägten Artefakten und Erinnerungsstücken sein kann. Das Sammeln, Aufbereiten und Sortieren von Dingen, worüber im dritten Kapitel schon ausführlich gesprochen wurde, die Verarbeitung von abstrakten und symbolisch aufgeladenen Bedeutungsträgern, wie Kunstwerken, aber auch Alltagsdingen wie dem Schlüssel, können zu einem immensen Lernprozess führen, der den Horizont kleiner Kinder sehr erweitern kann – hierzu aber im Folgenden und der empirischen Untersuchung noch mehr.

Weitere bahnbrechende Wissenschaftler und Pädagogen, die ebenfalls bereits mehrfach erwähnt wurden, wie Maria Montessori (1870-1952), John Dewey (1859-1952), John Piaget (1896-1980) oder auch Rudolf Steiner (1861-1925) und Loris Malaguzzi (1920-1994), entwickelten die im Interesse dieser Forschung stehende frühkindliche Bildung weiter und legten moderne Ansätze zur ästhetischen Frühbildung vor.

Die ästhetische Bildung im Kleinkindbereich bezieht sich heute also aus diesem tiefgründigen Kontext heraus auf eine Vielzahl von Ausdrucksformen, die nicht nur einen speziellen Bereich der bildenden Künste, sondern als erweiterter Kunstbegriff beispielsweise auch die Medienkunst (wie Digitale Kunst, Videokunst, interaktive Kunst), Alltagsgegenstände, kulturelle Artefakte (wie den Schlüssel!), Design, Natur und Umweltkunst, Performance, Theater sowie Musik und Theater umfassen. Insgesamt richtet die ästhetische Bildung sich auf „alles (...), was wir zu ästhetischen Erfahrungen machen (Grosser 2020, S. 3/9), und bietet Kindern die Möglichkeit, sich auf kreative Weise mit einem umfangreichen Ausdrucksrepertoire auseinanderzusetzen, sich selbst auszudrücken und ästhetische Erfahrungen in verschiedenen Lebensbereichen zu sammeln.

Die offenen Diskussionen und Begriffs-Unsicherheiten zwischen den Bezeichnungen von „Ästhetischer Erziehung“ zu „Ästhetischer Bildung“ hin zu „Kultureller Bildung“, die beispielsweise von Weiß (2017), Bilstein und Zirfas (2017) und Liebau et al. (2013) diskutiert werden, führten auf neues Terrain, wobei auch die internationale Diskussion, wie die „Road Map for Arts Education“ UNESCO zu einer Änderung des Begriffs (Kunsterziehung zu Kulturelle Bildung) beitrug. Dabei setzte sich der Begriff „Kulturelle Bildung“ mehr und mehr durch. Für die frühkindliche Bildungsdiskussion wird der Begriff

der „Ästhetischen Bildung“ immer noch am häufigsten verwendet und gesellt sich nur allmählich dem „Containerbegriff: Kulturelle Bildung“ (Weiß) zu.

Kulturelle Bildung ist, nach Weiß ein „inflationärer Containerbegriff“ (2017, S. 13), der wie alle Containerbegriffe (Beispiel: der Begriff „Liebe“) viele Attribute enthält und sich mit dem Ausgangsbegriff, hier gleich einer Kombination aus zwei komplexen Begriffen: *Kultur* und *Bildung*, zusammensetzt. Kulturelle Bildung enthält als Container Attribute wie „Künstlerisches, Ästhetisches, Musikalisches, Poetisches, Kreatives, Schönes (...)“ (ebd.) und spricht, so Weiß weiter, eine Problematik von politischer und bildungspolitischer Bedeutung an, die dazu führte, dass „Ästhetische Bildung“ durch „Kulturelle Bildung“ ersetzt wurde, um die Phänomene der Alltags- und der Populärkultur in den Container mit einzunehmen und somit zu erweitern, so dass er „beliebig füllbar wird“ und „alles oder nichts“ (vgl. ebd., S. 14) beinhalten kann (vgl. hier auch Bilstein und Zirfas, in: Weiß ab S. 29). Hieraus sollte sich vor dem Hintergrund des UNESCO-„Leitfaden(s) für Kulturelle Bildung“ (2006) eine kulturbewusste Gesellschaft herausbilden, die in den Gesellschaften des 21. Jahrhunderts zum „Erschließen (...) eines wertvollen kulturellen Kapitals notwendig ist“ (Leitfaden 2006, S. 5).

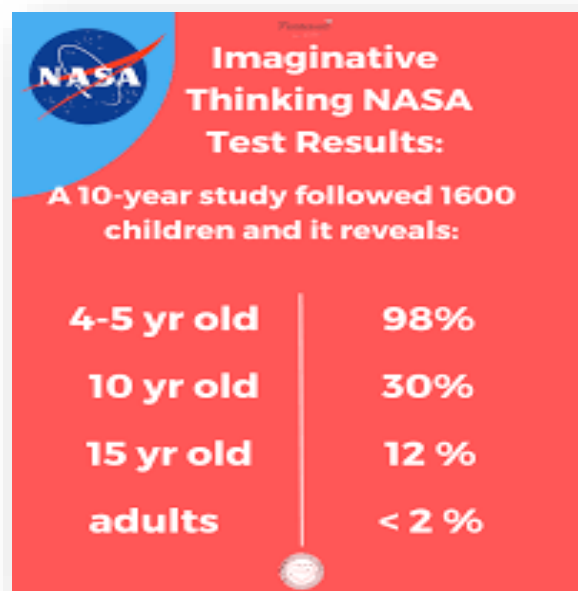


Abb. 61: Imaginative Thinking NASA Test Results, aus der Montessori-Philosophie: “Children are born creative Geniuses, in: Montessori from the heart: <https://montessorifromtheheart.com/2023/02/12/children-are-born-creative-geniuses/>. (zuletzt aufgerufen am 12.08.25)

Wozu brauchen Kinder Kunst?

Kinder sind kreative Forscher und entdecken die Welt mit Neugier. Dies haben bereits

Pädagogen, Künstler (z. B. Picasso¹⁶³) und Wissenschaftler festgestellt und auf unterschiedlichste Weise erforscht. Pädagogische Ansätze von Maria Montessori (Montessori-Pädagogik), Rudolf Steiner (Waldorf-Pädagogik), Loris Malaguzzi (Reggio-Pädagogik) bis Victor Lowenfeld, John Dewey, Howard Gardner oder auch u. a. Sir Ken Robinson oder Betty Parsons¹⁶⁴ betonten, dass Kunst nicht nur für die individuelle Entwicklung von Kindern förderlich ist, sondern auch kreative, gesellschaftlich-kulturelle und kognitive Aspekte fördert. Es wurden sogar Tests entwickelt wie der “Imaginative Thinking Test” (s. Abb. 61) der NASA (George Land¹⁶⁵), die bereits in den 1960er Jahren untersuchten, wie sich das imaginative Denken und Kreativität zwischen dem vierten und einunddreißigsten Lebensjahr entwickeln, wobei festgestellt wurde, dass die Kinder im Vorschulalter noch zu 98 % phantasievolles oder imaginatives Denken besitzen, während diese Fähigkeit dann bereits mit zehn Jahren auf 10 % sinkt und im Erwachsenenalter nur noch durchschnittlich 2 % davon übrigblieben. Lands Studie kann heute als Diskussionsanstoß und als Anregung zur Auseinandersetzung mit Bildung und ihrer Wirkung auf die Kreativität angesehen werden, weist aber Defizite in ihrer Methodik und wissenschaftlichen Reichweite auf und kann heute sehr wahrscheinlich nicht mehr uneingeschränkt als gültig anerkannt werden.

Der Mensch kann als ein schöpferisches Wesen betrachtet werden, welches mit einem „Bildetrieb“ (Fröbel 1850, in Staege 2016, S. 29) ausgestattet und kreativen Fähigkeiten in die Welt kommt. Es ist hier die Aufgabe der Bildung, die Fähigkeiten der Kinder zu stärken und zu erweitern und nicht, wie ein Sir Ken Robinson¹⁶⁶ anprangerte, durch allzu viel vorstrukturierte und einschränkende Regeln und Lern-Pflichten einzuschränken. Eine wichtige Aufgabe, um beispielsweise die Offenheit, Neugier, den Forschergeist von Kindern und das Interesse und die Freude an Neuem zu bewahren.

¹⁶³ Pablo Picasso (1881-1973) wird der oft zitierte Satz: „Jedes Kind ist ein Künstler. Das Problem ist nur, wie man ein Künstler bleibt, wenn man größer wird“ zugeschrieben, der sich auf die „conversations with Picasso“ in Brassai 1999, S.33 beziehen.

¹⁶⁴ Betty Parsons war eine einflussreiche Künstlerin und Galeristin und bedeutende Figur in der Kunstwelt des 20. Jahrhunderts, die sich auch ausführlich mit Kunstrezeption im Kindesalter beschäftigte und einen Fragekatalog zur Rezeption von Kunstwerken für Kinder aufgestellt hat. Es gibt aber leider keine spezifischen Quellen oder Werke, die sie selbst geschrieben hat. Sie hat sich nur in vielen Interviews, Berichten und Dokumentationen über ihr Leben und ihre Ansichten geäußert – nachzulesen beispielsweise bei Lee Hall (1991): Betty Parsons: Artist, Dealer, Collector, New York: Harry Abrams, Inc.

¹⁶⁵ Die NASA hatte zunächst versucht, einen spezifizierten Test zu entwickeln, um das kreative Potential von Raketenwissenschaftlern und Ingenieuren festzustellen, woraufhin Dr. George Land 1968 beauftragt wurde, die kreativen Fähigkeiten von Kindern zu messen. Genauere Erläuterungen kann man dazu in seiner Veröffentlichung „Breakpoint and Beyond“ (1993) nachlesen.

¹⁶⁶ Vgl. Sir Ken Robinson (2001) oder in TEDtalks, wie beispielsweise: “Do schools kill creativity?”: <https://www.youtube.com/watch?v=iG9CE55wbtY>. Robinson spricht hier ein Plädoyer für ein Bildungssystem, welches die Kreativität fördert. (You Tube 07.01.2007)

Kulturelle Bildung ist also ein „Lebensthema“¹⁶⁷, wie der deutsche Kulturrat ebenso betont. Sie beginnt in der Kleinkindbildung und geht bis ins Seniorenalter. Kulturelle Bildung befähigt neben dem schöpferischen und kreativen Arbeiten auch die „aktive Rezeption von Kunst und Kultur“ und stellt einen „Teil der Persönlichkeitsentwicklung wie auch der beruflichen Aus- und Weiterbildung“ dar, so das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)¹⁶⁸. Sie kann somit auch als ein wichtiger Motor in der Förderung von Kreativität und Selbstbildung durch die Lebensalter gesehen werden.

Die wachsende Aufmerksamkeit im Bereich der kulturellen Bildung der Gesellschaft im Allgemeinen leistet auch einen wichtigen Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit und gesellschaftlichem Miteinander, wodurch auch ein Verständnis der eigenen Kultur und der Kultur anderer gefördert und gefestigt wird.

Weitere Details und Zusammenhänge sowie eine Darstellung der frühkindlichen Bildungsbereiche in Gegenüberstellung Deutschland – Israel mit Schwerpunkt auf dem arabischen Sektor in Israel sollen im nächsten Kapitel noch ausführlicher vorgestellt und diskutiert werden.

Als Fazit kann man hier behaupten, dass Kinder also Kunst brauchen, um sich individuell und selbstbildend, kreativ und sinnstiftend mit ihrer eigenen kulturellen Lebenswelt auseinanderzusetzen. Sie entwickeln über ästhetisches Denken und Handeln eine Fähigkeit, sich mit dem Phänomen Wirklichkeit und ihrer kulturellen Lebenswelt geistig, emotional, symbolisch und gestalterisch auseinanderzusetzen und sich selbst zu bilden. Diese sinnliche, eigenaktive Auseinandersetzung eröffnet „Bildungshorizonte, die sich im Bereich des Sinnlichen (akustisch, olfaktorisch, leiblich, taktil, visuell) und intentional, d. h. Sinn und Bedeutung stiftend und sich und die Welt interpretierend“, so Duncker (in: Duncker et al., 2010, S. 8), offenbaren.

¹⁶⁷ Deutscher Kulturrat, Olaf Zimmermann in der Stellungnahme für den Deutschen Bundestag – Ausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung vom 11.05.2016.

¹⁶⁸ Auszug aus der Webseite des Bundesministeriums für Bildung und Forschung:
https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/kulturelle-bildung/forschung-zur-kulturellen-bildung/forschung-zur-kulturellen-bildung_node.html (zuletzt aufgerufen am 13.08.25)

4.2. Prozesse ästhetischen Lernens im Kleinkindalter



Abb. 62 und 63: Private Aufnahmen von arabischen Kindern in ästhetischen Aktivitäten., 2023

„Die früheste Bildung ist ästhetische Bildung“, so Schäfer (2014, S. 146).

Kinder nehmen mit den klassischen Sinnen wie Sehen, Hören, Fühlen, Schmecken und Riechen sowie weiteren Sinnen, wie dem Gleichgewichtssinn, Zeitwahrnehmung, Richtungs- oder kinästhetischem Sinn, Tiefensensibilität (Propriozeption), die ebenfalls bei der Wahrnehmung eine Rolle spielen, ihre sie umgebende Lebenswelt auf.

Kinder nehmen die Welt also ästhetisch auf, indem sie diese erforschen, entdecken, beobachten, im Experiment produktiv ausschöpfen, durch Spiel aneignen, sich ausdrücken und interagieren. Ihre Neugier und Aufmerksamkeit helfen ihnen, ihre Umgebung zu erkunden, mit Materialien kreativ zu gestalten, ihre Phantasie und ästhetischen Fähigkeiten zu entwickeln, sich bildlich, beweglich oder gedanklich auszudrücken und schließlich ihre ästhetischen Eindrücke mit anderen zu teilen.

„Wir brauchen das ungerichtete Beobachten, damit wir mehr sehen, damit wir sehen, was wir noch nicht kennen“ (Schäfer 2007, S. 167).

Kinder sehen die kleinen Dinge, und wir Erwachsenen können dabei noch etwas lernen, so

Ingeborg Becker-Textor, die sich mit der Wahrnehmungserziehung von Kindern im Kindergarten beschäftigte. Sie räumt ein, dass Kinder betrachten und wahrnehmen, was sie aus ihrer Augenhöhe heraus wahrnehmen können, und fordert die Erwachsenen auf, in die Hocke zu gehen und sich auf ein „in Ruhe sehen“ (1992, S. 20) einzulassen. Kinder sammeln und beobachten Dinge, die für uns Erwachsenen keine Bedeutung haben. Sie sehen einer Ameise zu, wie sie die Wand hinaufläuft, und harren geduldig in der Beobachtungsstellung dieses kleinen Naturphänomens aus, wobei wir Erwachsenen noch etwas von ihrem geduldigen und forschenden „Lupenblick“ lernen können.

Ästhetische Bildung beginnt also oft *mit den kleinen Dingen* in der Auseinandersetzung zwischen „Selbst und Welt“ (Seydel, in: Blohm et al., 2006, S. 41). Es sind Dinge, die dem Kind im Alltag zu Hause, in der Natur, bei den Großeltern oder auch einer Werkstatt begegnen.

Helga Kämpf-Jansen hat sich bereits in den 70er und 80er Jahren mit dem künstlerischen „Wissen über die Dinge“ im kunstpädagogischen Bereich auseinandergesetzt. Sie erinnert sich an besondere Orte und erinnert sich durch die Betrachtung eines alten Fotos an ihre kleinen damals gesammelten Dinge, wie einer Blechbüchse oder einen Gänseblümchenkranz. Mit den „Wurzeln in der Kindheit“ (ebd., S. 41-42) und dem Blick auf die kleinen alltäglichen Dinge können die Möglichkeiten künstlerischer Zugriffsweisen, so Seydel, genutzt werden (ebd., S. 41-42). Sie bereiten auf „schöpferisch-bildende Prozesse“ (Peez 2015, S. 11) vor, für die der Erwachsene eben in die Knie gehen muss, um die Welt aus einer anderen Perspektive zu sehen.

Die ästhetische Welterfahrung, die sich in solchen kleinen Ding-Erlebnissen manifestieren kann, kann „Weltsichten öffnen (und) Welt erschließen“ (2016, S. 11). Sie vermögen, einen Weg anzuzeigen, der der gegenwärtigen Situation von „physischer Stumpfheit (und) geistiger Blindheit“ (ebd.), so Welsch, entgegenwirkt.

Aristoteles sagt¹⁶⁹:

“Alle Menschen streben von Natur aus nach Wissen. Dies beweist die Freude an den Sinneswahrnehmungen (Aisthesis), denn diese erfreuen an sich, auch abgesehen von dem Nutzen“ (Aristoteles, Erster Satz der Metaphysik).

Die Wissbegier ist menschlicher Natur, wie Aristoteles sagt, und ergibt sich aus dem natürlichen und gesunden Wechselspiel des menschlichen Körpers zwischen körperlicher,

¹⁶⁹ Aristoteles: Buch Alpha, Kapitel 1 der Metaphysik.

emotionaler und geistiger Ebene. Der Körper sucht stets einen gesunden Ausgleich, und seine geistige Kraft kann nur dann ausgeschöpft werden, wenn alles gesund zusammenspielt. Diese oft als „ganzheitlich“ bezeichnete Kraft bringen die Kinder schon von Anfang an in die Welt. In der ganzheitlichen Bildung im Kleinkindalter geht es also darum, Bildung nicht nur auf geistige Aspekte beschränkt zu betrachten, sondern als Zusammenspiel von körperlichen, sozialen und emotionalen und geistigen Aspekten. Das Kind muss also als ein „Ganzes“ betrachtet werden und kann nur über verschiedene Aktivitäten, Interaktionen und Spiele in seinen sozial-emotionalen, seinen kognitiven und körperlichen Kompetenzen gefördert werden.

Spezifische Kompetenzen verstehen sich als Teil der ästhetischen und kulturellen Bildung, die schon Kleinkinder mit Kunst, Kultur und kreativen Ausdrucksformen konfrontieren.

In der kulturellen und ästhetischen Bildung werden außerdem spezifische Kompetenzen gefördert, die das Verständnis von Kultur, Kunst und kreativen Ausdrucksformen vertiefen. Hierzu zählen neben Kreativität, Kulturellem Verständnis, Ausdrucksfähigkeit, Ästhetischem Empfinden, Kritischem Denken und sozialer Kooperation auch Aspekte wie Symbolbildung, Imagination und Phantasie, Bildkompetenz, Erzählkompetenz, Identitätsbildung, Ästhetische Erfahrungsbildung, Ambiguitätskompetenz und Persönlichkeitsbildung, die auch im Weiteren Berücksichtigung finden, aber nicht alle (aufgrund des zu umfangreichen Materials) im Einzelnen diskutiert werden können. In diesem Kapitel soll eine Auswahl an Fähigkeiten kurz dargestellt werden, da sie im Gesamtzusammenhang dieser Forschungsarbeit von besonderer Relevanz sind.

Um den Umfang des theoretischen Hintergrunds dieser Forschungsarbeit nicht unnötig zu erweitern und bereits Gesagtes nicht zu wiederholen, soll hier deshalb in den folgenden Abschnitten spezifisch nur kurz auf Kreativität, Phantasie und Imagination, Symbolbildung und -verstehen und Bildkompetenz eingegangen werden, um dann auf das im Fokus stehende Bezugsthema, nämlich die Rezeption von zeitgenössischer Kunst im Kleinkindalter, zu treffen.

Kinder zeichnen, malen, gestalten, bauen, spielen, kleben, sammeln, sie betrachten und beobachten, sie experimentieren, sie lachen, sie weinen, sie lauschen, sie staunen, sie ängstigen sich (...), sie sind achtsam und feinfühlig. Sie sehen und beobachten Dinge, denen wir Erwachsenen keine Achtung oder Zeit mehr schenken. Sie beobachten meist sehr intensiv und vollkommen geduldig, wie beispielsweise der Schlüssel ins Schloss gesteckt

wird und sich dann eine Tür oder ein Schloss öffnet. Sie lernen kulturelle Verhaltensweisen, Dingfunktionen kennen, sie tasten sich an die Dinge spielend, forschend und experimentell heran und lernen deren Wichtigkeit und Wert schätzen. Der schön klingelnde Schlüsselbund der Eltern beispielsweise, der bereits im letzten Kapitel erwähnt wurde, übt schon bei den Kleinstkindern eine Faszination aus und konfrontiert das Kleinkind mit diesem sonderbaren Stück Eisen, welches die Eltern oft mit sich führen und dem sie einen besonderen Wert beimessen und Aufmerksamkeit schenken.

Die Begriffe „Ästhetische Bildung“ und „Ästhetische Kultur“ haben sich, wie bereits erwähnt, gegenüber dem veralteten Begriff „Ästhetische Erziehung“ heute als Oberbegriffe für Einzeldidaktiken und pädagogische Praktiken zwischen Kunst, Literatur und Theater etc. (Dietrich 2012/13, S. 1, vgl. auch Dietrich et al. 2012, S. 9ff.) durchgesetzt. Sie werden auch, so Dietrich, Schubert und Krinniger, als „Grundbegriff(e) bildungstheoretischer Diskurse, in denen es um Fragen der Persönlichkeitsbildung durch ästhetische Erfahrungen“ (ebd.) geht, diskutiert.

Neuere Erkenntnisse der Neurophysiologie und Psychologie bestätigen, so Kirchner (2013, S. 39), dass ästhetische Bildung die Persönlichkeitsentwicklung, das Selbstvertrauen, sowie soziale und Sachkompetenzen fördert, wobei die Wahrnehmung differenziert wird. Es werden Vorstellungsbildung, Raumempfinden, Ideenreichtum, Phantasietätigkeit, Kreativität, Aufmerksamkeit, Konzentration entwickelt. Zudem führen die Auseinandersetzung und Erforschung verschiedener Materialien zu einer handlungsanregenden, gestaltenden Produktion. In der Kunstpädagogik als wichtiger Teil der ästhetischen Bildung¹⁷⁰ sollen primär ästhetische Erfahrungen ermöglicht werden, die sich aus Produktion, also dem eigenen Gestalten, und Rezeption, durch die Wahrnehmung ästhetischer Objekte, ergeben und die Grundlage zur „Aneignung von Welt“ darstellen. Ästhetische Erfahrungen, so Dewey sind nötig, um Kunsterfahrungen zu machen, denn „ohne zuvor erfolgte ästhetische Erfahrungen im Alltag“ sind diese nicht möglich (Dewey, in: Peez 2012/13, S. 9/12).

4.2.1. Kreativität

¹⁷⁰ Vgl. Peez 2012/13. Die Integration des Vorschulbereichs rücke, so Peez, „immer stärker ins Bewusstsein“ (und habe) im Zuge der demografischen Entwicklung“ auch zukünftig als „lebenslange ästhetische Bildung“ (ebd., S. 2/12) zu gelten. In: Kulturelle Bildung Online: <http://www.kubi-online.de/artikel/kunstpaedagogik.letzter> Zugriff am 14.09.2021)

Jeder Mensch ist von Natur aus kreativ.

Sir Ken Robinson¹⁷¹ (vgl. auch 1.1) betont die Wichtigkeit von Kreativität in der Bildung und im Leben. Er behauptete in einem seiner vielen TED-Talks: “Creativity is as important as literacy”¹⁷², womit er seinen Standpunkt zur Bedeutung von Kreativität einem breiten Publikum bekannt machte und vehement argumentierte, dass Kreativität und die Künste genauso wichtig sind wie das Erlernen von Schreiben, Lesen und Mathematik. In seinen Studien zum Thema Kreativität, die zuvor schon vorgestellt wurden, stellte er fest, dass Kinder im Alter von fünf Jahren noch ein hohes Potential an Kreativität besitzen, welches ihnen mit Beginn der Schulzeit und dem einengenden Bildungssystem¹⁷³ verloren ginge, da der Fokus nicht mehr auf der Entwicklung von Talenten und Fähigkeiten liege, sondern mehr auf Leistung und Konkurrenz angelegt sei.

Kreativität kann als natürliche Fähigkeit, Neues hervorzubringen, betrachtet werden, die in jedem Menschen angelegt ist (vgl. Heyl & Schäfer 2016, S. 12ff.). Kreativität kann nicht am Intelligenzquotienten gemessen werden, sondern stellt vielmehr eine „Grunddimension der kognitiven Fähigkeiten aller Menschen“ (Braun 2011, S. 18) dar. Sie kann im Laufe des Lebens weiterentwickelt werden oder sich auch (vgl. Studie der NASA), sehr stark verringern.

Zahlreiche (Kunst-)Pädagogen, Philosophen und Psychologen haben sich neben Robinson spezifisch mit dem Thema Kreativität in der Entwicklung des Kleinkindes beschäftigt. Hier können als markante Pioniere auf dem Gebiet neben den bereits mehrfach erwähnten einflussreichen Personen, wie Montessori, Steiner, Malaguzzi, Dewey und Piaget beispielsweise auch Viktor Lowenfeld (1982) oder auch Bernadette Duffy genannt werden, die mit ihrem Werk “Supporting Creativity and Imagination in the Early Years” (1998) ebenfalls maßgeblich zur Diskussion über die Förderung von Kreativität und Vorstellungskraft in der frühkindlichen Bildung beigetragen hat. Erziehungswissenschaftler, wie Daniela Braun (2011, S. 7ff), die sich im deutschsprachigen Raum besonders mit kreativer Bildung in Kita und Kindergarten beschäftigt hat, oder Kunstpädagogen, wie u. a. Marielle und Rudolf Seitz (2012), die mit ihrem Konzept „der Schulen der Fantasie“, Lernen

¹⁷¹ Sir Ken Robinson, PhD veröffentlichte einige Bücher zum Thema Kreativität. Seine markantesten Bücher sind: “Out of Our Minds: Learning to Be Creative” (2001) und “The Element: How Finding Your Passion Changes Everything” (2009).

¹⁷² Dieses Zitat stammt aus einem TED-Talk von 2006: “Do Schools Kill Creativity?”, den Sir Ken Robinson auf einer Konferenz in Monterey, Kalifornien, USA hielt.

¹⁷³ Hierzu können alle Industrienationen gezählt werden, wozu Israel und Deutschland, die hier im Fokus der Untersuchung stehen, eindeutig auch gehören.

durch Kreativität unterstützen, oder auch Georg Peez, für den Kreativität eine „Schlüsselkompetenz“ (und hier wieder der Schlüssel!) darstellt (vgl. Peez 2015, S. 108), die außerdem in den Bildungsempfehlungen der Länder in der ästhetischen Bildung gefördert werden soll und somit in den Bildungsplänen (hierzu mehr im fünften Kapitel) besondere Erwähnung findet, können hier u. a. aufgezählt werden.

Sir Ken Robinson beschreibt in dem o. g. TED-Talk ein kleines Erlebnis mit einem Vorschulkind, welches seiner Kindergärtnerin auf die Frage, was es denn da zeichne, erklärte, dass es ein Bild von Gott zeichne, woraufhin die Erzieherin versuchte, dem Kind zu verstehen zu geben, dass doch keiner wüsste, wie Gott aussehe. Das Kind reagierte spontan und antwortet, dass sie (die Kindergärtnerin) nur ein bis zwei Minuten warten solle, dann würde sie das Bild von Gott schon zu sehen bekommen. Diese kleine verblüffende Geschichte beschreibt die grenzenlose Kreativität von Kleinkindern und ihre ungebändigte Phantasie, Neugier und Aufgeschlossenheit, die sie auch abstrakten und ungewöhnlichen Kunstwerken und Alltagsgegenständen, wie dem alten Schlüssel, entgegenbringen können. Inwieweit das Bildungssystem kreative Potentiale und Vielfalt unterdrückt, anstatt natürliche Talente und Leidenschaften zu fördern, soll im nächsten Kapitel und im empirischen Teil nochmals aufgegriffen werden.

“While education and training are the keys to future, the key can also be turned the other way, locking people away from their creativity. Only by actively fostering creativity can businesses unlock those doors and achieve their true potential”,

so Sir Ken Robinson¹⁷⁴

„Ein kreatives Kind denkt und handelt eigenständig und originell“, schreibt die Kleinkind- und Kreativitätsforscherin Daniela Braun (2011, S. 23). Sie kritisiert, dass in der heutigen pädagogischen Diskussion kognitive Bildungsinhalte (wie Mathematik und Naturwissenschaften) im Vordergrund stehen und „Ästhetik und Kreativität“ zwar als wichtig eingestuft werden, aber oft „oberflächlich mit Bastelarbeiten in Verbindung gebracht werden“ (ebd., S. 7).

Kunst und Kultur ab dem frühkindlichen Alter fördern ganz besonders „die natürliche Kreativität und stärken diese Schlüsselqualifikation“¹⁷⁵ (ebd., S. 7). Es sind hier, laut Braun, Qualifikationen gemeint, die wie ein Schlüssel – und hier wieder die symbolkräftige

¹⁷⁴ Vgl. Beschreibung des Buches “Out of Our Minds: Learning to Be Creative” (2001), 3. Auflage.

¹⁷⁵ Der Begriff wurde von Dieter Martens, laut Braun, in den 70er Jahren geprägt.

Bedeutung von Schlüssel –, zur Erschließung von Wissen verwendet werden können.

Kinder entwickeln kreative Kompetenzen, indem sie kreative Prozesse durchlaufen und ihnen eine Aufgabe gestellt oder sich ihnen ein zu lösendes Problem in den Weg stellt.

Dewey beschreibt den Problemlösungs- oder kreativen Prozess in fünf Phasen (vgl. Dewey 1988 und ebd., S. 19) und Graham Wallas¹⁷⁶, den Daniela Braun adaptiert, in vier Phasen (Preparation, Incubation, Illumination, Verification). Braun erweitert diesen durch die Produktionsphase, die im Kontext der ästhetischen und kulturellen Bildung steht. Die fünf Phasen dieses Modells (vgl. 2005, S. 144-146) sind:

1. Vorbereitungsphase
2. Inkubationsphase
3. Illuminationsphase (oder „Heureka-Phase – Ich hab’s!“)
4. Produktionsphase
5. Verifikationsphase.

Dieser kreative Prozess lässt sich in gewisser Weise auf den Rezeptionsprozess bzw. die Wahrnehmung und Verarbeitung von Kunstwerken und Artefakten durch Kinder übertragen, da der kreative und rezeptive Prozess ähnliche kognitive, emotionale und soziale Stufen teilt und somit Parallelen deutlich werden. Das „zu lösende Problem“ wäre hier das abstrakte und symbolüberladene (Schlüssel-)Kunstwerk, welches von Kindern im Vorschulalter (Fokus 5-6-Jährige):

1. in der *Vorbereitungsphase* mit allen Sinnen erst einmal wahrgenommen wird und Informationen durch Beobachtung und Nachahmung gesammelt werden,
2. in der *Inkubationsphase* in den Gedanken und Ideen über freies Spiel und gesammelte Eindrücke ankommt und Verbindungen (wenn auch unbewusst) herstellt,
3. in der *Illuminationsphase* es zu einem „Aha“-Erlebnis kommt und sich Momente der Freude und des Verstehens einstellen, die sich durch die intensivere Betrachtung und den Dialog und Austausch vor dem Kunstwerk ergeben,
4. in der *Produktionsphase* dann gestalterisch-kreativ verarbeitet wird und eigene Kreationen geschaffen werden und schließlich

¹⁷⁶ Wallas spricht bereits 1926 von kreativem Denken und entwickelt (s. o.) ein Vier-Phasen-Modell (“The Art of Thought”, 1926), vgl. Braun 2011, S. 19.

5. in der *Verifikationsphase* nach außen gezeigt wird, zur Diskussion und der Auseinandersetzung mit anderen führt und durch dieses Feedback von Eltern, Bildungsbeauftragten und anderen Kindern zur Eigenreflexion und sinn- und selbstbildendem Lernen und letztendlich einer kreativen Persönlichkeitsentwicklung beiträgt. Das Kind gewinnt in diesem kreativen Prozess durch seine sinnlichen Wahrnehmungen und die Verarbeitung von abstrakten Kunstwerken in kreativen und experimentellen Prozessen ästhetische Erfahrungen, die wiederum die Basis für weitere Erkenntnisprozesse darstellen (vgl. auch Braun 2011, S. 25).

Ein recht verständliches Modell¹⁷⁷, welches ermöglicht, kreative und rezeptive Prozesse zu beschreiben und sicherlich auch als Vorlage für verschiedene Rezeptionsansätze gedient haben mag.

Um hier nun nochmals auf den Unterschied zwischen Intelligenz und Kreativität zurückzukommen, kann das kreative Denken nach König (1986)¹⁷⁸ als ein flexibles, flüssiges und originelles Denken beschrieben werden. Das sogenannte „divergente Denken“ sucht nach alternativen, intuitiv erfassten und durchforschten und abgewogenen Problemlösungen, wobei die Lösungsidee oder das Ergebnis nicht nur Neues, sondern auch Nützliches, Originelles und Inspirierendes hervorbringt. Die Intelligenz sucht im Gegensatz zur Kreativität das logische, schlussfolgernde, angelernte und bewertende Denken, das sogenannte konvergente Denken, welches trainierbar ist und immer die „richtige“ Problemlösung sucht.



Abb. 64 und 65: Persönliche Aufnahmen aus der Feldstudie in Kommern 04/22, links: „Netz-Projekt“ vor Betrachtung des Videos von Chiharu Shiotas Installation „The Key in the Hand“ (2015) und „The Locked Room“ (2016); rechts: Die Kinder zeigen an, welches ihre Lieblingsfarbe ist, ebenfalls eigene Aufnahme aus den Feldstudien.

¹⁷⁷ Vgl. hier auch das Fünf-Phasen-Modell von Schatz 2001, das Braun ebenfalls ausführlich beschreibt: 2011, S.24 ff.

¹⁷⁸ Vgl. König, F. (1986), „Kreativitätsdiagnose als essenzieller Bestandteil der Intelligenzdiagnostik. Diagnostica, 32, S. 345-357.

Kinder können durch eine ungewöhnliche, spannende und die Neugier weckende Bereitstellung von vielfältigem Material, welches in kunstpädagogischen Aktionen (s. auch Abb. 64 und 65) und Rezeptionen von Kunstwerken geboten wird, kreative Denkleistungen, auch im Zusammenspiel mit dem sozialen Umfeld, entwickeln. Diese können durch den Einbezug von selbstaktivem Denken und Handeln („Wie sieht das Netz von unten aus?“) sowie Entscheidungsfreiheit („Ich mag die grüne Farbe benutzen!“) wiederum zu individuellen und kreativen Entscheidungen führen, die einem positivem Selbstkonzept entsprechen, das die Entwicklung zu einem flexiblen, phantasievollen und kreativen Menschen unterstützt und das auch von vielen Kleinkind-Forschern, wie u. a. Heyl, Schäfer, Peez, Engels, Staudte, Duncker, Lowenfeld oder auch Seitz durchleuchtet wurde.

4.2.2. Ästhetische Erfahrung

Die „ästhetische Erfahrung“, so der Kunstpädagoge Gunter Otto, „bezieht sich nicht auf Kunsterfahrung, sondern ist ein Modus, Welt und sich selbst im Verhältnis zur Welt und zur Weltsicht anderer zu erfahren“ (Otto 1994, in: Peez 2012/13, S. 8/10).

Ästhetische und kulturelle Bildung können als eng mit der Kunstpädagogik verbunden gesehen werden. Sie ermöglichen in der Bildung im Kleinkindalter die Wahrnehmung und das Verständnis von Kultur und Kunst und fördern die ästhetische Erfahrung, die sich rezeptiv und produktiv erschließt und Kindern hilft, ihre kulturelle Identität zu entdecken und kreative Fähigkeiten zu entwickeln.

Ästhetische Erfahrungen lassen sich also sowohl rezeptiv als auch produktiv machen, d. h. sowohl in der sinnlichen „Wahrnehmung von Objekten und Phänomenen als auch im eigenen Gestalten, sei es bildnerisch, musikalisch, dichterisch oder darstellerisch“, so Peez.¹⁷⁹ Er spricht von dem „völligen Involviertsein in eine Tätigkeit in Verbindung mit Faszination, die vom Wahrnehmungsakt innerhalb dieser Tätigkeit ausgeht“ (ebd. S. 4). Dieser Wahrnehmungsakt wird geschürt durch das „aufmerksame Auge und Ohr“, wobei Peez sich hier auf die Grundaussagen des Philosophen und Pädagogen John Dewey beruft (Dewey 1934 (Ersterscheinung der Originalausgabe), 1980 (erste deutsche Übersetzung), S. 11), der, wie bereits unter Punkt 4.2 beschrieben, sich mit „Kunst als Erfahrung“ (oder „Art as Experience“, wie seine gleichnamige Veröffentlichung in englischen Originaltitel heißt)

¹⁷⁹ Georg Peez: Ästhetische Erfahrung (2019): <https://georgpeez.de/wp-content/uploads/2019/07/Ästhetische-Erfahrung.htm>, S. 3.

intensiv auseinandergesetzt hat, um festzustellen, dass der Mensch Stoffe und Energie nutzt, um sein Leben und seine Beziehungen über Kunst zu verstehen und zu erweitern. Er hält Ästhetische Erfahrungen für nötig, um überhaupt erst Kunsterfahrungen zu machen, da diese, ohne vorhergegangene „ästhetische Erfahrungen im Alltag“ (Dewey 1980 oder in: Peez 2012/13, S. 9/12), nicht möglich seien.

Der interdisziplinär verwendete Begriff der „ästhetischen Erfahrung“ verbindet, so Duncker, Fragestellungen verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen, wie der Philosophie, den Sozial-, Erziehungs-, den Geistes- und Kunstwissenschaften miteinander (2010, S. 12). In den meisten Forschungen geht es dabei um das „Phänomen kindlichen Lernens“, welches in seiner interdisziplinären Offenheit ein Grund dafür darstellt, dass es „keine in sich geschlossene Theorie einer Ästhetik kindlichen Lernens“ (ebd., S. 13) gibt.

Was sind nun genau ästhetische Erfahrungen und welche Rolle spielen hier Kunstwerke? Sinnliche Wahrnehmungen sind ein wesentlicher Teil von ästhetischen Erfahrungen, da sie einen unmittelbaren und direkten Zugang zu den ästhetischen Eigenschaften von Dingen, Farben, Formen, Texturen, Klängen und Geschmäckern ermöglichen, die Sinneserfahrungen und gleichzeitig intellektuelle Reflexionen auslösen. Diese können wiederum tiefe emotionale Reaktionen entfachen. Die Betrachtung beispielsweise eines Kunstwerks kann Freude, Begeisterung, Interesse, Angst oder Trauer hervorbringen, weil es unsere Sinne direkt anspricht. Ästhetisch-sinnliche Wahrnehmungen betonen außerdem die körperliche Interaktion zwischen Kunstwerk, Betrachter und seiner Umgebung, und sie können multisensorische Sinneseindrücke (akustisch, taktil, gustatorisch) neben den visuellen Eindrücken integrieren und somit die geistigen Erfahrungen durch eine tiefere Erfahrung bereichern, die dann insgesamt als ästhetische Erfahrung bezeichnet werden kann, was auch anhand der Feldstudiengegenüberstellungen festgestellt werden konnte. „Ausgangspunkt ästhetischer Erfahrungen“, so Heyl & Schäfer (2016 S. 4ff.), „sind Momente des sinngeliteten Aufmerkens auf ein Phänomen, das sich von einer beiläufigen, alltäglichen Wahrnehmung abhebt“ (ebd., S. 4) und somit von besonderer Aufmerksamkeit, einem besonderen Moment oder einer, (so möchte ich diesen Moment bezeichnen) „magischen Pause“ gekennzeichnet ist. Eine Erfahrung, so auch Heyl & Schäfer, ist kein „rein sinnliches Erleben“ (ebd.), sondern bildet sich durch „ein Wechselspiel zwischen sinnlichen Wahrnehmungen und Bedeutungskonstruktionen“ (ebd., S. 5), wobei zu den oben mit ästhetischen Eigenschaften, emotionaler Resonanz, körperlicher Präsenz oder multisensorischer Integration beschriebenen sinnlichen Wahrnehmungen die Bedeutungsebene hinzukommt, die beim Rezipieren von Kunstwerken und dem symbolisch-abstrakten Erfassen eine entscheidende Rolle spielt und immer im Zusammenhang mit

Kultur zu sehen ist.

Kunstwerke können hierbei also in besonderer Weise ästhetische Sensibilitäten erweitern, durch ihre Präsenz Emotionen und Bedeutungen vermitteln sowie kulturelle und historische Kontexte herstellen und besonders auch aufgrund ihrer innovativen Schöpfungen kreative Prozesse anregen, um neue reichhaltige ästhetische Erfahrungen zwischen Selbst und Welt zu ermöglichen.

Die intensiven sinnlichen Wahrnehmungen eines noch nicht „welterfahrenen“ Kindes, welches seiner Umwelt noch nicht auf begrifflich-vorstrukturierte Weise begegnet, kann am besten mit den von Ludwig Duncker aufgestellten „vier Strukturmomenten“ (1999, S. 12, vgl. auch Duncker 2010, S. 11ff) beschrieben werden. Duncker beschreibt hier Momente intensiver Wahrnehmungen im Alltag des Kindes, worin er ein zentrales Merkmal erster ästhetischer Erfahrungen erkennt. Duncker beschreibt diese vier „Strukturmomente“ mit 1. „Staunendem Aufmerken“, 2. „Symbolischer Verarbeitung“, 3. Genuss erfüllter Gegenwart (ebd., S. 13) und 4. Kulturellem Ausdruck (ebd., S. 16). Das Staunen auslösende Moment ist mit der Neuentdeckung von Unerwartetem und Fremdem verbunden, das vom Kind oftmals „sprachlos“ aufgenommen wird. Sobald das Kind dann beginnt, das neu Entdeckte oder Gesehene reflexiv zu verarbeiten und in Worte zu fassen, beginnt die „symbolische Verarbeitung“, die stark von der Phantasie und bildlichen Vorstellungen getragen wird. Der „Genuss erfüllter Gegenwart“ kann mit der intensiven Ausübung und Aufmerksamkeit beschrieben werden, die ein Mensch, hier: Kind, im hochkonzentrierten, aber freudigen Zustand erlebt, der auch als „Flow“ (nach Mihaly Csikszentmihalyi) beschrieben werden kann. Den vierten Moment, der sich schließlich für eine umfassende ästhetische Erfahrung erschließt, wird von Duncker als „kultureller Ausdruck“ (1999, S. 16) bezeichnet, der sich durch das Einwirken von ästhetischen Handlungen ergibt und in Gestaltungen, wie einer Zeichnung, entlädt (vgl. auch Heyl & Schäfer 2016, S. 4-5).

Die ästhetische Erfahrung kann sich auch im Zusammenhang mit kulturellem Ausdruck über die „100 Sprachen der Kinder“, vergleichbar mit dem Konzept aus der Reggio-Pädagogik (Malaguzzi) artikulieren und zeigen, dass das Kind nicht nur verbal kommuniziert, sondern seine Sprache auch über verschiedene Formen des kreativen Ausdrucks, wie Malen, Zeichnen, Musik, Tanz und Puppenspiel etc. entwickelt. „Die Sprachen, in denen sich ästhetische Erfahrungen artikulieren“, so Duncker, sind nicht nur für das Kind individuell von Wichtigkeit, sondern „(...) stehen auch im Kontext einer Kultur der Gleichaltrigen“ (Duncker et al. 2010, S. 16). Dieser interessante Aspekt des Peerverhaltens verdeutlicht, dass Kinder unter sich eine Art „Kultur der Kindheit“ hervorbringen, die symbolisch und kommunikativ miteinander vernetzt ist und eigene, nicht vom Erwachsenen beeinflusste

Kulturformen und Stile, hervorbringt (vgl. ebd.). Auch dies konnte in den Feldstudien bei der Präsentation der Kunstwerke und dem Betrachten und Betasten derselben festgestellt werden sowie ein soziales und emotionales Interesse der Kinder untereinander (vgl. Abb. 71-73). Es ist schlussfolgernd also förderlich, die Selbstbildungspotenziale (vgl. Schäfer 2007, S. 180ff.) schon im Kleinkindalter möglichst vielfältig auszuschöpfen und sich in einer anregenden Lernumgebung an den Ideen und Fragen der Kinder zu orientieren und nicht durch die „Vorverlegung methodisch-systematischer Lernformen“ (Duncker et al. 2010, S. 16) kreative und selbstbildende Potenziale der Kinder zu verhindern und einzuschränken.

„Eine künstlerisch orientierte Bildung ermöglicht den folgerichtigen Anschluss an die kindliche ästhetische Erfahrung und bildet auch ein Gegenüber zu den Stereotypen einer normativ und ökonomisch geprägten Gesellschaft“ (Heyl & Schäfer 2016, S. 7).

4.2.3. Symbolspiel – Symbolbildung – Symbolverstehen

Wie und wann kommt ein Kind nun genau zur symbolischen Verarbeitung und symbolischen Deutungen, die für sein Denken, seine Kommunikation und sein Lernen wichtig sind? Wie kann es letztendlich abstrakte Kunstwerke verstehen?

Wie bereits unter den symboltheoretischen Ansätzen (1.4.2.) und im Weiteren ebenfalls diskutiert wurde, entwickelt das Kleinkind in seinen ersten Jahren motorische und sensorische Erfahrungen und eine Sprache, um Dinge, Personen und Ereignisse zu benennen, zu unterscheiden, zu repräsentieren und zu verstehen. Über das Symbol- oder Rollenspiel, die Nachahmung sowie soziale Interaktionen mit der kulturellen Lernumgebung entwickelt es ein symbolisches Denken, das nun etwas genauer beschrieben werden soll.

Im *Sensumotorischem Stadium* der Entwicklung (0-2 Jahre) besitzt das Kind nach Jean Piaget noch keine Sprache und “lacks the symbol function” (Piaget & Inhelder 2000, S. 3). Die Symbolbildung ist ein zentraler Aspekt in Jean Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung, die auch von anderen Forschern wie u. a. Susanne Langer, Lev Vygotsky, Jerome Bruner oder auch Albert Bandura untersucht und weiterentwickelt wurde. Piaget geht davon aus, dass Kinder die Symbolfunktion als einen wichtigen Meilenstein erst irgendwann im Präoperationalen Stadium (2-7 Jahre) erreichen, wobei es sehr schwierig sei, den genauen Augenblick einer “existence of intelligence” (ebd., S. 4 ff.) festzustellen und hiermit auch

der Fähigkeit, “to represent something (...) by means of a ‘signifier’” (ebd., S. 51). Die Symbolfunktion oder auch Semiotische Funktion, da Linguisten zwischen Zeichen und Symbolen unterscheiden, beschreibt also die Fähigkeit des Kindes, mentale Repräsentationen zu erstellen und Symbole zu verwenden, die Ereignisse und Objekte ihrer Umwelt repräsentieren bzw. ersetzen. Das Denken in Bildern und Symbolen sowie die Entwicklung der Sprache und des symbolischen Spiels gehören zu den mentalen Fähigkeiten des Kindes, die sich in den ersten Jahren laut Piaget entwickeln (vgl. ebd.). Durch das symbolische Spiel, bei dem die Banane zum Telefonhörer oder das Papprohr zum Fernglas wird, werden Objekte oder imaginäre Szenarien im Spiel inszeniert und transformiert. Schlüsselkompetenzen, aus denen sich die Symbolfunktion herausentwickelt, bewegen sich zwischen symbolischem Spiel, nachahmenden Handlungen (wobei auch Handlungen nachgeahmt werden können, die möglicherweise nicht mehr präsent sind), Zeichnen, Malen und Sprache zu einem wichtigen Symbolsystem.

Die Zeichnung von Kindern spielt bei der Symbolbildung und kognitiven Entwicklung eine immense Rolle. Sie stellt in ihrer semiotischen Funktion Verbindungen zwischen symbolischem Spiel und mentalen Bildern oder inneren Repräsentationen her. Nach Piaget entwickelt ein Kind durch kontinuierliche Praxis und eine verfeinerte Wahrnehmung mentaler Bilder, nach und nach ein Verstehen von Symbolen.

„Für das Kind bedeutet denken mit Wörtern umgehen“ (1994, S.89) so Piaget, in seinem grundlegenden Werk *Das Weltbild des Kindes*, welches 1926 erstmals in französischer Sprache veröffentlicht wurde. Zunächst glauben Kinder, dass sie „mit dem Mund“ denken, da das Denken mit der Stimme identisch ist. Erst wenn sich das Denken mit den Dingen vermischt und die Dinge mit Wörtern benannt werden, entwickelt sich der „Denkakt“, der als vom Kopf kommend (mit Einfluss der Erwachsenen) verstanden wird. Das Kind ist dann, nach Piaget, etwa sechs Jahre alt (vgl. ebd., S. 48) bzw. trete die „Bewusstwerdung“ des eigenen Denkens beim Kind erst mit sieben bis acht Jahren (vgl. ebd., S. 89) ein. Neuere empirische Studien aus der Kleinkindforschung belegen hier aber, dass das Denken oder symbolische Handeln in der kindlichen Entwicklung bereits viel früher als Piaget vermutet einsetzt. Dies wurde an der Reaktion auf bzw. der Aufmerksamkeit für und dem Interesse an neuen oder bereits bekannten Gegenständen getestet, die beweisen, dass bereits Säuglinge Dinge unterschiedlich wahrnehmen und mit der sogenannten „Objektpermanenz“ lernen, dass ein Ding weiterexistiert, auch wenn es vom Kind nicht mehr gesehen wird (vgl. Völkel & Viernickel (Hrsg.) 2020, S. 93 ff.).



Abb. 66 und 67: Eigene Aufnahmen aus der Feldstudie Sakhnin 2021, 4. Tag der Projektwoche. Symbole wie Herz werden für Liebe und der Halbmond wird nach kurzen Überlegungen als Symbol für die muslimische Religion erkannt und die Taube (kein Foto vorhanden) wurde direkt mit Frieden (ähnlich den deutschen Kindern) mit der Geschichte „Die Arche Noah“, die beide Kindergartengruppen kannten, assoziiert.

Vermerkt sei an dieser Stelle, dass die Symbolfunktion, also die Fähigkeit des Kindes, einen Gegenstand, der nicht real gegenwärtig ist, durch eine symbolische Vorstellung zu repräsentieren oder zu ersetzen, nach Piaget bereits mit etwa eineinhalb Jahren auftritt und die Fähigkeit inkludiert, dass Kinder eine Erinnerung an Vergangenes entwickeln und auch ihre Zukunft planen (vgl. ebd., S. 101ff.). Durch das „Wir tun jetzt als ob...“-Spiel zeigt sich im Laufe der Jahre, wieviel Vorstellungskraft ihr Symbolspiel erfordert und wie sich durch ihre immer ausgedehnteren Phantasie-Spiel-Handlungen die Szenen ihres eigenen Lebensalltags aufbauen und ihr „handlungsnahes, egozentrisches Denken“ sich zu einem „abstrakten, mehrperspektivischen Denken“ (ebd., S. 105) entwickelt.

Das Umgehen mit Wörtern und damit auch das Verstehen von Symbolen bringt Piagets Theorie zufolge „dreierlei Dualismen“ (Piaget 1994, S. 88) hervor. In der ersten Phase (bis zum achten Lebensjahr) werden Zeichen und Dinge vermischt und das Denken an den Gegenstand gebunden; in der zweiten Phase (bis zum zehnten Lebensjahr) werden das Innen und Außen vermengt und schließlich in der dritten Phase (bis etwa zum elften Lebensjahr) wird Materie mit dem Denken zusammengebracht, wobei das Denken als materieller Körper betrachtet wird. Das Denken entwickelt sich also, kurz gesagt, von einer engen Verkopplung mit dem Ding (der Name oder das Wort des Dings wird als „in dem Ding“ empfunden), über die Trennung von Innen und Außen (Namen oder Wort für das Ding wird im Kopf lokalisiert) bis hin zu einem immateriellen Denken (vgl. ebd., S. 89).

Bei der Entwicklung des abstrakten (oder symbolischen) und selbstreflexiven Denkens stellt

das Symbolspiel eine wichtige Rolle dar, welches nebenbei gesagt auch das kreative Level des Kindes und seine soziale Fähigkeit im Umgang mit anderen anzeigt.¹⁸⁰

Voraussetzung für die Entwicklung eines selbstreflexiven Denkens ist, laut dem Entwicklungspsychologen John F. Flavell, die „Metakognition“ (vgl. Flavell 1979), welche die Auseinandersetzung mit den eigenen kognitiven Prozessen, wie Gedanken, Meinungen, Einstellungen, Aufmerksamkeit oder auch Kreativität, meint. Flavells Konzept der Metakognition – auf das hier aber nicht weiter eingegangen werden kann – ist insofern eng mit der Symbolbildung im Kleinkindalter verbunden, als es ebenfalls Prozesse des Bewusstseins fördert und eine Kontrolle des Kindes über die eigenen kognitiven Aktivitäten auslösen kann. Ein Kind verdeutlicht in seinem Spiel mit Puppen beispielsweise, dass es symbolbildende und metakognitive Prozesse einsetzt, indem es zunächst die Puppe zum Baby erklärt und schließlich die Glaubwürdigkeit seiner Handlung durch das Füttern mit der Flasche beweist. Ein Schlüssel könnte zum Beispiel auch durch einen anderen Gegenstand, wie einem Löffel, ersetzt werden, um zu zeigen, dass es sich um einen Schlüssel handelt, der eine imaginäre Tür oder einen Spielkassen-Automaten mit einem Türgeräusch, Klicken oder Klopfen auf Holz öffnen kann.

„Spielen vollzieht sich schon bei Kindern häufig auf einer doppelten Ebene, auf einer Realebene, die sichtbar wird, und auf einer Denkebene, die in der Vorstellung beheimatet ist. Die Vorstellungsebene hat Symbolcharakter“ (Warnitz & Rudolf 2021, S. 21).

Kinder eignen sich also die Welt über verschiedene Ausdrucks- und Spielformen an, wobei sie sich über Rollen- und Symbolspiel, über Erzählungen, Phantasiegeschichten, ihre Zeichnungen und ihre gestaltenden Produktionen und Sammlungen mit ihren Erfahrungen und Wahrnehmungen symbolisch auseinandersetzen und in diesen Erlebnissen Sinn und eine Bedeutung suchen. Sie beginnen, so Andreas Nießeler, ihre „Wirklichkeitseindrücke ordnend zu strukturieren und in symbolische Sinnwelten wie Mythos und Religion, Sprachen, Kunst, Geschichte, Technik und Wissenschaft zu gliedern“ (in: Duncker et al., 2010, S. 38). Diese Symbolaneignung kann, wie auch Nießeler weiter beschreibt, zu den in der Anthropologie erforschten typischen gestaltend-reflexiven Handlungen eines „Animal symbolicum“ (Cassirer 2010) gezählt werden. Die Symbolbildung oder Entwicklung

¹⁸⁰ Vgl. Russ, S. W. (2006): „Pretend Play and Creativity.“ New directions in Aesthetics, Creativity and the Arts, Foundations and Frontiers in Aesthetics, S. 239-250.

symbolischer Formen und die Entwicklung des Kindes zu einem „homo interpretans“ (ebd.) spielt deshalb schon in der Kleinkindforschung eine große Rolle und wurde bereits von vielen Wissenschaftlern (u. a. Piaget 1945/1996; Langer 1941/1965; Lorenzer 1984; Cassirer 1923/2010; Eco 1977/2021; Fowler 1981/2000; Bruner 1986; Knobloch, Erlinger & Lange 2001; Duncker 1994; Uhlig 2006; Kirchner 2013; Seidel 2007) untersucht.

Clemens Knobloch nennt „drei Traditionen des Symbolbegriffs“: 1. den „Kognitivismus“, 2. die „Tiefenpsychologie“ und 3. den „Kulturalismus“, die alle drei als „Leseart von Symbol“ in der kindlichen Entwicklung eine Rolle spielen. Die erste Tradition versteht unter Symbol eine individuelle und mentale Leistung des Kindes, welches kognitive Repräsentationen (welche entweder auf Ähnlichkeit oder faktisch Verweisung beruhen) bildet. Die zweite Tradition weist auf Symbole hin, die aus der Tiefenpsychologie und dem Unterbewusstsein kommen und sich beim Kind auf seine Identitäts- oder Selbstbildung in Bezug zu seiner sozialen Außenwelt beziehen. Die dritte Tradition schließlich versteht sich als die symbolische Aneignung von vorgegebenen Formen, die ein Kind als Individuum in seiner kulturellen Umgebung vorfindet und annimmt (vgl. Knobloch, in: Erlinger 2001, S. 12). In der Diskussion um den Symbolbegriff findet man in den „klassischen Symboltheorien“ Überschneidungen und „Engführungen“, die heute aber, nach Knobloch, zu einer Annäherung des „Kognitivismus“ und „Kulturalismus“ geführt hätten, die auch die „splendid isolation“ der tiefenpsychologischen Tradition wieder miteinbeziehe (vgl. ebd., S. 13) und das Individuum an den „Symbolvorrat seiner Gesellschaft“ (ebd.) binde.

In Bezug auf die kindliche Symbolproduktion untersuchte Bischof (1996), inwieweit Erzählmuster wie die aus den Märchen, Mythen und Heldensagen ihr symbolisches Kraftfeld kulturübergreifend in die nächsten Generationen tragen. Hierbei musste festgestellt werden, dass die medialen Möglichkeiten von Computerspiel bis Fernseher heute gegenüber den klassischen Märchen und Sagen eher schon überhandnehmen und „ein Symbol, das heute optimal in das seelische Klima der Trägergruppe passt (...) in hundert Jahren ein funktionsloser Atavismus geworden sein kann“ (Bischof 1996, S. 80). Inwieweit diese Überlegungen in der Zukunft wirklich eine so immense Änderung in Bezug auf die Symbolbildung und -produktion von Kindern haben werden, kann hier nicht weiter diskutiert werden, erlaubt hier aber eine Pause, über kommende Entwicklungen nachzudenken und zu überlegen, ob eine einflussreiche Gegenbewegung sich hier auftun sollte. Hier kann ich aus meinen Feldstudienerfahrungen nur anmerken, dass die Erzählung und Präsentation des offenen Märchens „Der goldene Schlüssel“ über das Kamishibai-Theater, welches bereits im zweiten Kapitel besprochen wurde, mit sehr viel Aufmerksamkeit aufgenommen wurde (hierzu auch noch mehr im empirischen Teil).

Insgesamt kann hier festgehalten werden, dass symbolische Formen bis heute kulturelles Wissen repräsentieren, welches sich in formalen Darstellungsweisen (wie Kinder-Zeichnungen, ästhetisch-praktischen Produktionen) und symbolischen und fiktiven Spielhandlungen der Kinder zeigt. Symbolische Zeichen und Handlungen können bei der Beobachtung von Kindern festgestellt werden, so Bettina Lange, die Geschichten zeichnen und erzählen und somit ihre „Teilhabe an dem symbolischen Wissen über die Welt dokumentieren“ (Lange, in: ebd., S. 154). Inwieweit sich das symbolische Wissen und die kulturelle Teilhabe aufgrund multikultureller und digitaler Entwicklungen in Zukunft ändert, kann hier noch nicht diskutiert werden.

Zurück zu den symbolbildenden und metakognitiven Prozessen, die sich an Kinderzeichnungen ablesen lassen, auf deren Symbolkraft ich bereits mehrfach hingewiesen habe. Kinder drücken in ihren Zeichnungen ihre Gefühle und Gedanken symbolisch aus. Sie entwickeln also die Fähigkeit, Symbole und abstrakte Zeichen zu setzen, wobei sie gleichzeitig gefordert sind, über eigene Denkprozesse zu reflektieren, und „unmerklich“ eine soziale Verbindung zu ihrer Umwelt herstellen.

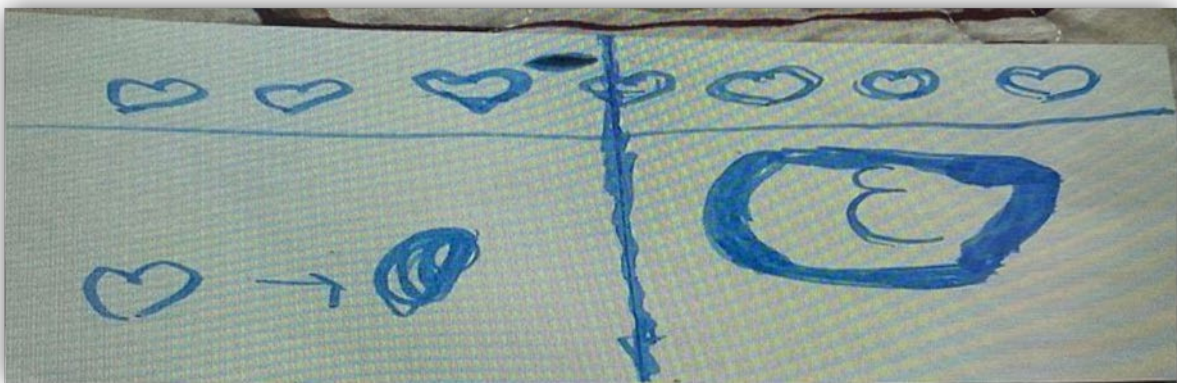


Abb. 68: Zeichnung eines knapp sechs Jahre alten arabischen Mädchens, 2022, Privatfoto.

Die Zeichnung in Abb. 68) zeigt beispielsweise die Symbolsprache eines Kindes im Alter von fünf bis sechs Jahren an, welches im Fokus dieser Forschung steht. Die mit blauem Filzstift gesetzten Zeichen können hier nur verstanden werden, wenn ein geschultes Auge diese zu entschlüsseln weiß oder das Kind selbst (wie hier) eine genauere Erklärung dazu abgibt. Zunächst einmal können hier verschiedene Symbolformen erkannt werden, die in einer Beziehung zueinander gesetzt stehen. Es sind Urformen oder universale Urzeichen, wie Cordiformen (Herzen), eine Spiral-Form, eine dick umrandete Kreisform und trennende Linien zu erkennen, die das Zeichenblatt in zwei Teile und ein Oben und Unten teilen (vgl.

auch „The First Signs“, Petzinger 2016). Die Trennlinie zeigt ein Innen und Außen an, welches für die Trennmauern des Gefängnisses spricht. Das arabische Mädchen versuchte in dieser (leider schlechten Kopie von ihrer) Zeichnung, ihre Liebe zu ihrem älteren Bruder auszudrücken, der im Gefängnis sitzt. Das Mädchen stellt sich selbst als Herz dar. Sie verbindet ihre emotionale Beziehung zu ihrem Bruder durch einen Pfeil und durch eine Anzahl von Herzen, die in der oberen Bildlinie durch die Trennwand gehen und die durchdringende Symbolik („Liebe kennt keine Grenzen und Wände“) dieser Situation im mental-abstrakten Denken des Mädchens darstellen. In der rechten Bildhälfte ist ein eingekreister arabischer Buchstabe (Anfangsbuchstabe für das Wort: Auge = „ʿAyn“) zu sehen, der einen weiteren kultur-symbolischen Moment impliziert: Nach östlichem Glauben hat das blaue Auge eine besondere Macht, die denjenigen (hier den Bruder, der von dem Buchstaben eingekreist ist) oder dasjenige (beispielsweise: Haus) beschützen oder bewachen soll, womit hier auch ein kulturspezifisches Moment hineinspielt. Formale Kennzeichen werden, so Bettina Lange, in Anlehnung an kulturtheoretische Studien, wie die der Kulturpsychologie Jerome Bruners oder der kulturphilosophischen Studien Ernst Cassirers, „als metaphorische Einheiten gelesen“ (in: Erlinger (Hrsg.) 2001, S. 151), wobei „Kreis“ und „Linie“ räumliche Begebenheiten kennzeichnen, aus denen sich dann in der Bildfläche ein Außen und Innen bzw. Oben und Unten etabliert (ebd.), wie in der Zeichnung oben ebenfalls zu erkennen ist. Lange resümiert, dass durch narrative Bezüge des Kindes eine individuelle Auseinandersetzung mit den symbolischen Formen ihrer Kultur stattfindet, die besonders durch die Symbole „Kreis“ und „Linie“ getragen würden und die Kinder letztendlich „zu aktiven Teilnehmern des Gestaltungsprozesses von Kultur“ (ebd., S. 154) machten, was wiederum mit der Beispielzeichnung belegt werden kann, da das Auge-Symbol ein typisches Kulturelement einer östlichen Kultur darstellt und damit auch definiert.

„Symbole repräsentieren die Beziehungen des Subjekts zur äußeren Welt“, so auch die Kunstpädagogin Bettina Uhlig (2005, S. 49), oder genauer gesagt stellen sie die „Schnittstelle zwischen innerer und äußerer Welt des Kindes“ (ebd.) dar und sind somit auch der „Grundstein einer Entwicklung, die einmal den gesamten kulturellen Bereich einschließen wird“ (Schäfer 1995, S. 116). Dadurch, dass Symbole bipolar sind, bringen sie also „innere und äußere Wahrnehmungsaspekte gleichzeitig zur Geltung“ (ebd.), wodurch das Kind lernt, sich individuell auszudrücken und gleichzeitig auch nach außen zu kommunizieren. Es entwickelt aus der zunächst endogenen Entwicklung heraus, die in den verschiedenen Kulturen ähnlich verläuft, ein Interesse an den symbolischen Potenzialen seiner Kultur, lernt aber auch kulturelle Vorgaben und Vorlieben kennen, die zu einer möglichen Abneigung gegen nicht-bevorzugte kulturelle Handlungen führen kann. Hier setzt laut Uhlig die

„Chance für die Kunstrezeption“ an, da Kunstwerke normalerweise „unkonventionelle und individuelle Symbolsysteme“ repräsentieren, die sich von „kulturellen Codes“ abheben (Uhlig 2005, S. 50) und einen offenen Dialog ermöglichen, worauf im Folgenden noch eingegangen werden soll.

Die Erziehungswissenschaftler*innen und Pädagog*innen Cornelia Dietrich, Volker Schubert und Dominik Krinninger sprechen ebenfalls von einem „dritten Raum“, der zwischen der inneren und äußeren Welt vermittelt – einem „potential space“, von dem schon der Psychoanalytiker Donald Winnicott sprach, in dem das Kind die ersten Symbole und Bedeutungen schafft (vgl. Dietrich et al., 2013, S. 80). Das bereits im 2. Kapitel erwähnte „Übergangsobjekt Teddy“ ist als physisch reales Trost-Objekt und „symbolische Mutter“ (ebd.) oder stellvertretende Person im intermediären Raum gleich beides. Die Symbolbildungsprozesse können also durch das Übergangsobjekt eine „Neu-Interpretation des Erfahrenen“ (ebd.) auf illusionärer Ebene eröffnen, da dieser Übergangsraum ja kein wirklicher ist und nur durch eine kreative Vermittlung des Außen, also der „Welt“, und des Innen, dem „Ich“, existieren kann.

Das Kind verinnerlicht in einer Art Wechselspiel aus sensorischen Erfahrungen des Kleinkinds, welches es am eigenen Körper erfährt, und Eindrücken, die es von der Welt über die Sinnesorgane aufnimmt, das Fundament für sein imaginatives Denken. Schäfer spricht von dem Kind, welches anfängt, seine Innenwelt zu „bebildern“. Er erklärt, dass „wir alle im Anfang Ästheten (...) waren“ (Schäfer 2007, S. 119), die von der sinnlichen Wahrnehmung geprägt waren, da uns ohne Sprache noch „niemand die Welt erklären konnte“ (ebd.). Aus diesem Grund beginnt die Bildung und die Entwicklung des Denkens auch mit der Bildung der Sinne im Kleinkindalter. Die sinnliche Erfahrung mit den Dingen dieser Welt (hier nochmals besonders die haptischen Erfahrungen (vgl. hier auch zweites Kapitel und Forschungen Grunwald) und dem eigenen Körper verbindet sich durch ein daraus gemachtes Bild mit der Wahrnehmung, bevor es in Sprache umgewandelt werden kann. Sinnliche Reize werden also zunächst in individuell verständliche Wahrnehmungsmuster verwandelt, bevor sich Kinder über „konkrete Lebens- und Handlungserfahrungen in inneren Geschichten, Bildern, Imaginationen, Fantasien“ (ebd., S. 68) weitere Türen zu abstrakteren Denkformen öffnen können. Erst aus den bedeutungsgeladenen Bildern, die als Symbole für ein Ding, eine Situation oder eine Erfahrung mit der Außenwelt stehen, entsteht dann, so Schäfer weiter, der viel-fragende „kindliche Forscher“ (ebd.), dessen kreativer Motor, die eigenen Erfahrungen mit der Wirklichkeit und sich selbst zu machen und Bedeutungen daraus zu erschließen.

Um symbolische Bedeutungen aus den Dingen der „menschlichen Schöpfungen lesen zu können“, wie Heyl und Schäfer beschreiben (2016, S. 6), also die physischen Gegenstände als Identifikationsobjekte des sozialen, kulturellen und individuellen Menschseins zu verstehen, bedarf es ästhetischer Erfahrungen, die über die stoffliche Erscheinungsform hinausgehen. Die im letzten Kapitel diskutierte Reproduzierbarkeit und Massenproduktion von Alltags- und Konsumgegenständen erschwert die Differenzierung von individuellen Formprägungen, setzt aber hier gerade ein Zeichen, wie wichtig künstlerisch orientierte Bildung, „ein selbst schöpfendes Individuum“ und die Aneignung von Welt für das Kind sind, um Wirklichkeit lesen zu lernen und das Bewusstsein zu entwickeln, dass jeder einzelne Mensch auch „etwas zu sagen“ (ebd., S. 7) hat.

4.2.4. Phantasie und Imagination

„*Imagination is more important than knowledge (...)*“¹⁸¹ hat schon Albert Einstein betont und berechtigterweise der Imaginationsfähigkeit oder Einbildungskraft, die oftmals mit der Fähigkeit verbunden ist, etwas Neues oder eine alternative Realität, eine „Innenwelt“ zu erschaffen, eine größere Wichtigkeit eingeräumt als dem angelernten Wissen, da es begrenzt ist und somit nicht an die Reichweite einer Imagination herankommt. Phantasie ist im Gegenzug zur Imagination oft mit Kreativität und der bildlichen und gedanklichen Verarbeitung der Realität und dem Vorstellungsvermögen verbunden, sich in abenteuerliche Szenarien außerhalb der Wirklichkeit hineinzusetzen. Unter „Phantasia“¹⁸² verstand Aristoteles die Nachwirkung der Wahrnehmung, die auch ohne Wahrnehmung, also nur in der Vorstellung, existieren kann. Da es bei dem Begriff der Imagination sowohl um Phantasie als auch um Vorstellungskraft geht, kommt es oft zu einer begrifflichen Verwirrung. Grob kann gesagt werden, dass Imagination als ein gedanklicher Prozess zu inneren Bildern beschrieben werden kann, während es bei Phantasie oftmals darum geht, etwas Neues zu kreieren und zu erschaffen und dies wiederum gut in Bezug zu künstlerisch-kreativen Produktionen passt.

Im Vorschulalter gibt es für Kinder „nicht immer klare Grenzlinien zwischen Fantasie und Realität“ (Duncker, in: Duncker et al. 2010, S. 14). Eine Trennung bilde sich nach Piagets

¹⁸¹ Dieses Zitat, welches vollständig: „Imagination is more important than knowledge. For knowledge is limited, whereas imagination embraces the world, stimulating progress, giving birth to evolution“ lautet, wurde am 26.10.1929 in der Zeitschrift „The Saturday Evening Post“ und Einsteins Essay „What Life Means to Einstein“ veröffentlicht.

¹⁸² Vgl. Rudolf Eisler: Wörterbuch der philosophischen Begriffe. 2006.

Entwicklungsmodell erst mit Eintritt in die Schule aus, wobei mir gerade eine Gesprächssituation aus der Feldstudie in Kommern einfällt: Ich erklärte den Kindern gerade, dass ich Ihnen einen Schlüssel von einem Schloss mitgebracht habe, der nachgemacht sei, also eine Reproduktion. Worauf die Kinder im deutschen Kindergarten anfangen, über Könige zu diskutieren und ob es wirklich noch Könige gäbe, und dann ein Mädchen meinte, dass die Queen Elisabeth (damals lebte sie noch) mit einem „Fake-Arm“ winken würde und dass sie das auf „TikTok“ gesehen hätten. Auf die Nachfrage, was denn „fake“ sei, wurde mir dann erklärt, dass das „halt nicht echt ist“, womit ich letztendlich feststellen konnte, dass die fast sechsjährigen Kinder sehr viel Phantasie in die Geschichten um die Queen und den Schlossschlüssel mitbrachten, sich rege und aufmerksam beteiligten, aber schon sehr gut zwischen Realität und Fiktion unterscheiden konnten. An dieser Stelle muss Piagets Entwicklungsmodell, welches er in vier Stufen beschrieb, wahrscheinlich noch einmal für die moderne Zeit überdacht werden. In der zweiten präoperativen Stufe (2 bis 7 Jahre) heißt es da, dass Kinder in dieser sehr entwicklungsreichen und langen Phase beginnen, Sprache zu entwickeln und symbolisches Denken. Kinder hätten bis zum siebten Lebensjahr Schwierigkeiten, logische Operationen anzuwenden und zwischen Phantasie und Realität zu unterscheiden (vgl. Piaget & Inhelder 2000), was ich für das Vorschulalter von fünf bis sechs Jahren nicht wirklich bestätigen kann, obwohl ich eine hohe Imaginationsfähigkeit und große Phantasie der Kinder in diesem Alter feststellen konnte. Hierzu aber dann mehr in der Auswertung der empirischen Studien.

Duncker äußerte sich beispielsweise dahingehend, dass er die Lebensäußerungen von Vorschulkindern noch als fließend zwischen Realität und Fiktion beschreibt, wobei er sich aber insgesamt auf das Kleinkindalter bezieht und nicht spezifisch nur auf 5-6-Jährige. Er ermahnt, dass die Phantasie der Kinder nicht „als Spinnerei“ (Duncker et al. 2010, S. 43) abgetan werden dürfe, da gerade die Mehrdeutigkeit und die schöpferisch-freien Assoziationen für die Entwicklung einer kreativen Persönlichkeit wichtig sind und später nicht in Feindschaft und Ausgrenzung durch die schulischen Lernprioritäten geraten dürften.

4.3. Bildrezeption – Zum Rezeptionsbegriff – Hintergrund und Grundlagen

Der Begriff „Rezeption“ leitet sich vom lateinischen „recipere“ (aufnehmen, erhalten, empfangen) ab. Nach seiner Übernahme aus der literaturwissenschaftlichen Rezeptionslehre

der Konstanzer Schule¹⁸³ fand dieser Begriff in der Religionswissenschaft und besonders den Kulturwissenschaften, welche die materiellen und symbolischen Dimensionen von Kulturen erforschen, breite Anwendung. In der Rezeptionsforschung der Geisteswissenschaften werden die unterschiedlichen Formen von Vermittlung und Aneignung, auch interkulturelle Begegnungsformen, erforscht, die von Verständnisbereitschaft bis Ablehnung und Ignoranz reichen können.

Die Kunstrezeption befasst sich, allgemein gesagt, mit der Frage, wie Kunstwerke – ob es ein Gemälde, eine Skulptur oder eine Installation ist – vom Betrachter, dem sogenannten Rezipient*en, wahrgenommen, erfasst und interpretiert werden. Es handelt sich insgesamt um ein interdisziplinäres Feld, welches Erkenntnisse besonders aus der Kunstgeschichte, der Psychologie, Soziologie sowie den Literaturwissenschaften integriert. Erste Ansätze systematischer Untersuchungen von der Wirkung von Kunstwerken auf den Betrachter können mit Immanuel Kant und Johann Joachim Winkelmanns kunstgeschichtlichen Forschungen in Zusammenhang gebracht werden. Im 20. Jahrhundert kamen dann wichtige Ansätze besonders von Erwin Panofsky und Wolfgang Kemp sowie den in den Fußnoten erwähnten Wissenschaftlern Wolfgang Iser und Hans Robert Jauss (vgl. auch Kemp 2019, S. 9) hinzu. Erwin Panofsky entwickelte eine Methode, mit der Kunstwerke rezipiert und nach ihrer symbolischen Bedeutung untersucht werden können, wobei er sich bei der Bedeutungsbeschreibung von Bildelementen eines Leonardo- da- Vinci- Freskos auf die „symbolische(n) Werte“ (Panofsky 1978, S. 41) von Ernst Cassirer beruft. Panofsky arbeitete eine umfangreiche Methode aus, die von der *vor-ikonographischen Beschreibung* über eine *ikonographische Analyse* bis hin zur *ikonologischen Interpretation* reicht (vgl. die synoptische Tabelle in: ebd., S. 50), die bis heute die Kunstgeschichte und -pädagogik beeinflusst. Während mit der Methode der *Ikonologie* kulturelle und symbolische Bedeutungen und Werte sowie tiefere Bedeutungen von beispielsweise Bildelementen eines Kunstwerks entschlüsselt (!) werden können, sollen mit der *Ikonographie* bestimmte Themen und Vorstellungen im literarischen Kontext erarbeitet werden, um insgesamt die symbolische Bedeutung sowie kulturelle, historische und soziale Kontexte eines Kunstwerks zu erfassen. Hier wird schon klar, dass diese Methode eigentlich mehr für jüngere bis ältere Erwachsene entwickelt wurde und nur in sehr vereinfachter und abgewandter Form auf das

¹⁸³ Zu den zentralen Vertretern der Konstanzer Schule gehörten der Romanist Hans Robert Jauss, der Latinist Manfred Fuhrmann, der Anglist Wolfgang Iser und der Germanist Wolfgang Preisendanz. Die Forscher untersuchten an der Universität Konstanz (daher der Name!) verschiedene Aspekte im Bereich der Rezeptionsästhetik. Es wurden Wahrnehmungsprozesse, Bedeutungszuweisungen, Rezeptionskontexte, emotionale Reaktionen und welche Auswirkung Kunstwerke und Medieninhalte auf das Verhalten, die Wahrnehmung und Einstellung der Betrachter hat, untersucht. Zur Rezeptionsästhetik vgl. z.B. T.Köppe & Simone Winko (2008): Rezeptionsästhetik, in: Neuere Literaturtheorien, J.B.Metzler, Stuttgart, S.85-96

Kleinkindalter anwendbar wäre.

Neben Panofsky wären weitere Forscher zu nennen, die zur Rezeptionsgeschichte und der Untersuchung von kulturellen Zusammenhängen und symbolischen Bedeutungen (Beispiel: Aby Warburg) oder auch der Auswirkung auf die Wahrnehmung und Rezeption über eine Analyse der Reproduzierbarkeit von Kunst (Walter Benjamin 2020), wie bereits im ersten Kapitel ausführlich diskutiert wurde (vgl. Punkt 1.3.5), forschten. Weitere soziologische (Pierre Bourdieu), hermeneutische (Hans-Georg Gadamer) oder besonders auch rezeptionsästhetische Ansätze müssen hier ebenfalls genannt werden.¹⁸⁴ Hier wäre besonders der Kunsthistoriker Wolfgang Kemp genannt, der mit seiner Theorie der Bildbetrachtung den Betrachter mit ins Bild zieht und für diese Forschungsarbeit auch einen interessanten, wenn auch nicht im Detail übertragbaren, Ansatzpunkt für die Bildbetrachtung mit Kindern bieten kann. Der Betrachter spielt in der Rezeptionsästhetik und der Interpretation eine aktive Rolle. Wolfgang Kemp spricht als Begründer der Rezeptionsästhetik, so der Kunstpädagoge Joachim Penzel, von einem „*impliziten* oder *bildimmanenten* Betrachter“ (2015, S. 1)¹⁸⁵, womit gemeint ist, „dass der Standpunkt des Betrachters sowohl gegenüber dem Bild als auch im Bild durch das Bild selbst festgelegt wird“ (ebd.). Es ist die körperliche Sinnlichkeit und Wahrnehmungsfähigkeit angesprochen, die sich über verschiedene „Wege“ beim Betrachten eines Kunstwerks durch den Rezipienten ergibt. Es können sich persönliche „Kontakt- und Identifikationsfiguren, die den Betrachter direkt adressieren“ (ebd., S. 5), ergeben. Vorschulkindern müsste man auf gewisse Wege und mögliche Bezüge vielleicht etwas vorbereiten; sie können aber, was ich während der Feldstudien feststellen konnte, auch einfach auf sehr spontane, spielerische und phantasievolle Weise sich in das Kunstwerk hineinversetzen und Dinge aus ihrem Alltag darin entdecken, sich in eine bestimmte Stimmung hineinversetzen, nachahmen, überdenken und sich über das Wahrgenommene körperlich-praktisch sowie sprachlich ausdrücken und austauschen.

Durch verschiedene pädagogische Methoden könnten also auch klassische Ansätze der Kunstrezeption in altersgerechter Form in die Bildung von Kindern integriert werden, um die kulturelle und visuelle Bildung von Kindern möglichst früh zu fördern.

Nach Bettina Uhlig (2005), die sich nach Constanze Kirchner (2001) mit der Rezeption von Kunst im Grundschulalter ausführlich beschäftigte, beschreibt Bild-Rezeption im Kunst-Zusammenhang „eine über das bloße Wahrnehmen hinausgehende geistige

¹⁸⁴ In dieser Arbeit können einige Details und nähere Ausführungen jedoch nicht aufgeführt werden, da sie über den Rahmen hinausgingen.

¹⁸⁵ In: IKP – Integraler Methodenpool – Kunstwissenschaftliche Methoden, Joachim Penzel: Rezeptionsästhetik – Der Betrachter im Bild, Martin-Luther-Universität, Halle 2015, S. 1-14.

Auseinandersetzung mit einem Bild“ (2005, S. 97), welches das sinnliche Erfassen, Erleben, Verstehen und „Decodieren“ (= Deuten oder Entschlüsseln) von Kunstwerken beinhaltet.¹⁸⁶ In klassischen Rahmenlehrplänen, die für den Kunstunterricht dienen, wie in Abb. 70, werden Schautafeln zur Veranschaulichung des „Kreislaufs“ zwischen Rezeption und Produktion über Reflexionen benutzt, in denen vorausschauend sowie zurückschauend Beziehungen zwischen dem erlebten und sinnlich erfassten Kunstwerk, den eigenen gestalterischen Arbeiten und eigenen Gedanken und Diskussionen hergestellt werden.

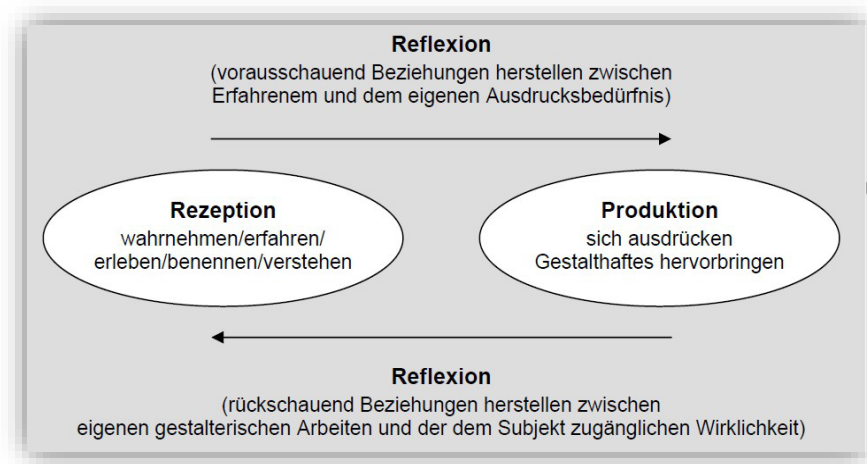


Abb. 70: RLP Berlin Sek I 2006, S.12, in: Rahmenlehrpläne für Berlin: <https://kunst-unterrichten.de/unterricht/rahmenlehrplane/>. (Zuletzt aufgerufen am 13.08.25)

Für den Kleinkindbereich sind solche strukturierten Pläne und Schaubilder nach meiner Kenntnis noch nicht überdacht oder erarbeitet worden. Parallelen zwischen kreativen und rezeptiven Prozessen wurden bereits besprochen (unter 4.2.1) und Ansätze, wie beispielsweise der von Posner (letzter Abschnitt) oder besonders auch von Bettina Uhlig (2005), den ich im nächsten Abschnitt noch kurz vorstellen möchte, könnten und sollten in Zukunft etwas mehr Struktur in die Rezeption von Kunst schon im Kleinkindalter bringen und weiterentwickelt werden. Über die Forschungslücken in diesem Bereich habe ich bereits am Anfang dieses Kapitels gesprochen. Sie sind u. a. der Grund, warum diese Forschungsarbeit sich gerade mit diesem Bereich auseinandersetzt.

¹⁸⁶ Vgl. auch: <http://kunst-unterrichten.de/unterricht/themen/bildrezeption/> Text beinhaltet: Uhlig, Bettina (2005): Kunstrezeption in der Grundschule Kopaed, München und Schoppe; Andreas (2011): Bildzugänge. Kallmeyer/ Klett, Friedrich-Verlag Seelze.

4.3.1. Kinder erleben Kunstwerke



Abb. 71-73: Links und rechts: eigene Aufnahmen aus den Feldstudien: Arabische Kinder aus Saknin beim Begreifen der Skulptur von A. Canaan, Saknin 12/21; Mitte: Deutsche Kinder aus Mechnich-Kommern mit derselben Skulptur, Kommern 04/22.

„Ein Bild wird nur durch die Person lebendig, die es betrachtet“ (Pablo Picasso, in: Conversation avec Picasso“, Cahiers d'art, Jahrgang X, Nr.7-10, 1935).

Kunstwerke (hier könnten auch Musik- oder Theaterstücke oder Literatur gemeint sein) sind „sinnhafte Gegenstände“ (Bertram, in: Staege 2016, S. 46), die über ihre, so Staege, „sinnlich-materielle Realisierung“ Bedeutung vermitteln und nach einem „spannungsreichen Wechselspiel“ (ebd.) zu einer verstehenden Auseinandersetzung mit den Kunstobjekten führt. Es geht darum, die Sprache und Symbolik des Kunstwerks und das Spannungsverhältnis zwischen Kunstwerk und Rezipienten für ein offenes, uneingeschränktes Geben und Nehmen zu öffnen, wobei sich das Kind in einem ästhetischen Prozess und dem Wechselspiel zwischen Rezeption und Produktion neue kulturelle Formen aneignet und durch die ästhetische Bildung sein „Selbst- und Weltbild“ (Stenger 2013, in: ebd., S. 49) erarbeitet.

Die ästhetische Wahrnehmung von sinnhaften Dingen, wie zeitgenössischen Kunstwerken, kann, so die Kunstpädagogin Bettina Uhlig, „Projektionsflächen für kindliche Assoziationen und Vorstellungen bieten und ein kindgerechtes Verstehen auf der Basis intensiver Erlebensqualitäten, individueller Erkenntnisprozesse und lebensweltlich fundierter Deutungsansätze“ möglich machen (Uhlig 2005, S. 13). Sie bezieht sich in ihrer bilddidaktischen Forschung besonders auf Kinder im Grundschulalter, stellt aber auch Bezüge zum Kleinkindalter her. Ästhetische Bildung in der frühen Kindheit, so Staege, „ist

strukturell gekennzeichnet durch das Spannungsfeld und die Übergänge zwischen den in den Alltag von Kindern eingelassenen ästhetischen Formen, Produkten, Praktiken und Techniken“ (Staege 2016, S. 8). Der vermittelte Sinn eines Kunstwerks hänge wesentlich, so Staege weiter, mit der „besonderen Gestalt seiner sinnlich-materiellen Realisierung zusammen“ (ebd., S. 46), wobei die Rezeption ein „spannungsreiches Wechselspiel“ von „Zu-Verstehen-Suchen“ (Schmücher 2014, S. 58) und „Zu-Verstehen-Geben“ (ebd., S. 58) darstellt. Kinder zieht grundsätzlich Neues an, und ihr besonderes Interesse kann geweckt werden, wenn das Neue, z. B. ein zeitgenössisches Kunstwerk, Spannung und Neugier erzeugt.

Fraglich und zur Diskussion steht, ob die Rezeption von Kunstwerken im Kleinkindalter eine „Art Gebrauchsanleitung“ zum Betrachten von Kunst braucht und ob vielleicht auch die oben diskutierten Rezeptionsansätze, wie beispielsweise der von Kemp, der den Betrachter mit ins Bild holt, auf das Kleinkindalter angepasst werden sollten oder ob einfach nur ein *Impuls* und die „Autonomie der Kunstwerke“ selbst, zu einer individuellen und freien Auseinandersetzung und Rezeption, ohne jegliche Vorgaben, führen sollte (vgl. Oevermann 1996, S. 24 und Peez 2019, S. 2).

Der Impuls stellt auch den Auslöser für die Imagination dar, die wiederum die Phantasie, die Symbolbildung und schließlich das Symbolverstehen anregt. Der Impuls steht am Anfang vor der eigentlichen Wahrnehmung des Kunstwerks. Er ist wie eine Art „Hokus Pokus“, ein Trommeln vor einer Zirkusnummer oder ein abgedunkelter Raum, bevor der Vorhang auf einer Bühne sich öffnet. Der Impuls ist ein magischer Moment, eine Pause, ein Atemzug, bevor etwas Neues geschieht oder entdeckt wird. Es ist genau der Moment, wenn der Schlüssel sich im Schloss mit klickendem Geräusch dreht und eine Tür oder ein Kistchen sich öffnet. Die Gebrüder Grimm haben diesen Moment in ihrem letzten 200. Märchen „Der goldene Schlüssel“¹⁸⁷ eingefangen und offen enden lassen. So heißt es in den letzten zwei Sätzen:

*„(...) Er probierte und der Schlüssel passte glücklich. Da drehte er einmal herum, und nun müssen wir warten, bis er vollends aufgeschlossen hat, dann werden wir erfahren, was für wunderbare Sachen in dem Kästchen lagen.“*¹⁸⁸ (Ende)

Neben der Diskussion um Impulse, die besonders im Kleinkindbereich eine Rezeption eröffnen können, muss außerdem geprüft werden, inwieweit die „lebendige Betrachtung (...) und ein Gespräch“ (Pertler 2006, S. 12) oder Dialog als Ausgangspunkt zum Erleben des

¹⁸⁷ Erstausgabe 1815; 200. Stelle der Märchensammlung; gilt als Neck- und Vexiermärchen.

¹⁸⁸ Vgl. www.grimmstories.com (zuletzt aufgerufen am 13.08.25)

Kunstwerks von Wichtigkeit ist, und welche Möglichkeiten oder Methoden ein Erzieher*in oder besser ein Kunstpädagog*in anwenden sollte, um das Interesse von Kindern für symbolreiche Artefakte zu wecken und um im Endeffekt neue Bildungsräume für die Kinder zu öffnen. Hier steht die Frage im Raum, inwieweit das überhaupt nötig ist und wenn ja, welche sinnstiftenden Einstiegsmöglichkeiten für eine Rezeption oder Bildbetrachtung vorbereitet werden müssen, um Kleinkindern einen „spannenden“ Einstieg in die Kunst-Entdeckungsreise zu ermöglichen und um Künstlern auf die Spur zu kommen.

Hier kann jedenfalls festgehalten werden, dass die Begegnung mit Kunstwerken und das Sprechen über eigene künstlerische Produktionen und die Kunst von anderen, so Stengler, Bildungsprozesse und „neue Formen von Wahrnehmung“ (in: Bilstein & Neysters 2013, S. 38) anregen und Kinder in ein Wechselspiel von Frage und Antwort bringen kann, wobei sich zudem ihre eigene Identität bildet.

Rezeption von Kunst im Kleinkindalter ist ein Thema, welches in der Kunstpädagogik in den letzten Jahren mehr und mehr in den Fokus gerückt ist, aber noch immer in den ersten Fußstapfen steckt. Zu den Pionieren auf dem Gebiet der Rezeption von Kunstwerken im Kleinkindalter können neben Friedrich Froebel, der bekannt für die Entwicklung des „Kindergarten“-Konzepts wurde, die bereits mehrfach erwähnten einflussreichen Wissenschaftler und Pädagogen wie Howard Gardner, Rudolf Arnheim, Viktor Lowenfeld, John Dewey sowie Maria Montessori, Rudolf Steiner und Luis Malaguzzi, die ebenfalls am Anfang dieses Kapitels im Zusammenhang mit Kultureller Bildung im Kleinkindalter besprochen wurden, genannt werden. Weiterhin gibt es mittlerweile eine Vielzahl von Kunstpädagogen, Kleinkindpädagogen und Kunst- und Kulturwissenschaftlern, wobei ich mich hier hauptsächlich auf deutsche Wissenschaftler (wie u. a. Bilstein, Peez, Schäfer, Dienstbier, Heyl, Duncker, Uhlig, Kirchner, Engels, Kämpf-Jansen, Lieber, Staege, Brenne, Duffy, Dietrich, Seitz, de la Roche, Meron) stütze, die die Frage nach der kulturellen Bildung schon im Kleinkindalter als einen Zugang zu neuen Weltzugängen und Erfahrungsformen verstehen, die bereits von Kleinkindern produktiv und rezeptiv erschlossen werden. Es geht also darum, Kindern durch Bildende Kunst, so Bilstein, „eigene Formen des Welt- und Selbstverstehens“ (2013, S. 33) nahe zu bringen. Hierzu soll noch im fünften Kapitel ein israelisches Bildungsprojekt: „Ha Musa ba Gan“ (aus dem Hebräischen: Die Muse im Kindergarten) vorgestellt werden, welches aktuell in Kindergartenstätten (aber leider nur einer Auswahl) Anwendung findet.

Die Begegnung der Kinder, und hier besonders der Vorschulkinder im Alter von vier bis sechs Jahren, mit Kunst und „sinnhafte(n) Gegenstände(n)“ (Staege 2016, S. 46), findet

zumeist in Museen, Galerien oder im Freien statt. Es kann auch ein Kunstwerk (s. Abb. 71-73) mit in die Kindergartenstätte gebracht werden oder ein Künstler*in eingeladen werden, mit den Kindern im Kindergarten zu arbeiten und eigene Werke zu präsentieren.

Die Betrachtung, der Dialog und die Aktivitäten, die zumeist von einer Museumspädagogin, einem Künstler*in, einer Kunstpädagog*in oder der Kindergärtner*in selbst angeregt und geführt werden, kann die Fähigkeit der freien Meinungsäußerung, Diskursfähigkeit, Empathie, Akzeptanz von Meinungsvielfalt sowie viele weitere Kompetenzen, die dem Kind ein kulturelles und soziales Zugehörigkeitsgefühl und Identitätsbewusstsein geben, vermitteln.

Der Dialog und die Auseinandersetzung mit Kunstwerken kann aber auch über digitale oder interaktive Medien sowie Reproduktionen erfolgen, wobei den Kindern Kunstwerke auf spielerische Weise über Videoaufzeichnungen, Bildpräsentationen oder auch über den virtuellen Besuch eines Museums gezeigt werden können und ebenfalls o. g. Kompetenzen gestärkt werden können, was die Feldstudien in den beiden Kindergartenstätten in Deutschland und Israel letztendlich auch beweisen konnten.

Das Einknüpfen von kulturellen Artefakten und Erinnerungsstücken, wie dem alten Schlüssel, kann zudem den Horizont der Kinder erweitern und bietet die Möglichkeit, Assoziationen zu der Alltagswelt der Kinder, ihren Erfahrungen, Erinnerungen und Erlebnissen aufzubauen.

Künstlerische Projekte und Workshops im Rahmen der Museumspädagogik schließen heute bereits Kleinkinder mit ein. So entstanden beispielsweise das Projekt „Kreativkoffer“ (vgl. Winderlich, in: Kunst und Ästhetik, Bildungsjournal Frühe Kindheit 2010, S. 24 ff.), welches das Ziel verfolgt, Kinder schon sehr früh in den Kontakt mit bildender Kunst zu bringen und durch neue Vermittlungsformen (Koffer aus einem Sammelsurium aus Materialien) ihre Bildkompetenz, Fantasie, Vorstellungskraft, Wahrnehmungsfähigkeit, Interaktion und Kommunikation sowie die Sprachkompetenz der Kleinen zu fördern. Hier sei auch nochmals das bereits beschriebene, derzeitige Ausstellungsprojekt „Ha Beit scheli“ (aus dem Hebräischen: Mein Haus) erwähnt sein, welches derzeit im Museum Haifa zu sehen ist, und um die aktive Teilnahme hauptsächlich der Kinder bei der Gestaltung der inszenierten Häuserstraße bittet.

Die Kunstpädagogin Bettina Uhlig arbeitete für den Grundschulbereich ein dreiphasiges Rezeptionsmodell aus, wobei sie sich u. a. an Regel 1986; Grünewald 2000; Barth 2000 und Otto 1987 orientierte (vgl. Uhlig 2005, S. 145ff.).

Sie beschreibt den Rezeptionsprozess in 1. *Einstiegsphase*, 2. *Vertiefte Rezeption* und 3. *Transformationsphase* und betont, dass dem Rezeptionsprozess eine Vorphase oder, wie Regel beschreibt, eine „prä-rezeptive Phase“ vorausgeht (Regel 1986, S. 258 ff. oder ebd., S. 146), die die innere Verfasstheit, das Weltbild, Haltungen und Einstellungen, Hoffnungen, Motivationen, Vorurteile, Interessen sowie Erfahrungen des Rezipienten einschlieÙe (vgl. ebd.), und es wichtig zu vermerken sei, dass Kinder „unbeeinflusst“ einem Kunstwerk begegnen sollten.

In der *Einstiegsphase*, nach Uhlig, geht es zunächst um die Vermittlung eines „ersten Gesamteindrucks“ (2005, S. 146). Die erste Begegnung mit Kunstwerken soll erstmal das Interesse für die „Erlebens- und Erkenntnisdimension des Werkes“ (ebd., S.147) und über sogenannte „Ankerpunkte“, die die Neugier des Kindes an dem Neuen und Fremden anregen, geweckt werden. Das Kunstwerk kann aber nicht nur über sinnliche Wahrnehmungsprozesse erschlossen werden, sondern muss die dem „Kunstwerk immanenten sozialen, politischen, gesellschaftlichen oder historischen Aspekte“ (ebd.) enthalten, die uns an die Ideen und tieferen Sinnzusammenhänge führen. Kindern muss in dieser Einstiegsphase möglichst viel Zeit und Raum zur Verfügung gestellt werden, um das kindliche „Staunen“ sowie „vorsichttastende Wahrnehmungsbewegungen, freies Assoziieren, Imaginieren und Fabulieren“ und „spontane Äußerungen“ (ebd., S. 148) zu gewähren.

In der *vertieften Rezeption* sollen „detektivisch“ die ersten Eindrücke, Assoziationen und Entdeckungen untersucht, hinterfragt und vertieft werden. Form und Inhalt stehen im Fokus dieser Untersuchung. Hierbei wird zunächst die formale Struktur des Kunstwerks (von Komposition, Bildaufbau und Formelementen bis zu Oberflächenstruktur und Farbauftrag) geprüft, dann Bedeutungsebenen von Farb- und Materialwirkung bis zu symbolischen und ikonographisch-ikonologischen Bezügen erarbeitet und schließlich das Thema, der zeitlich-kulturelle Kontext, der Künstler selbst diskutiert und im dialogischen Rezeptionsprozess von den Rezipienten (den Kindern) erschlossen, wobei der Lehrer, so Uhlig die „Funktion des Beraters“ (ebd., S. 149) einnimmt. Diese Phase durchläuft also eine vertiefte und detaillierte „Analyse der Formelemente“, in der Wirkungen und Bedeutungen erforscht und analysiert werden und schließlich das Kunstwerk als Ganzes erlebt und begriffen sowie Inhalte erklärt, ausgelegt und gedeutet werden (vgl. ebd., S. 153). Zudem sollen in dieser Phase nicht nur verbale Interpretationen gesucht werden, sondern auch, und dies ist für den Grundschulbereich und Kleinkindbereich sehr wichtig, nonverbale, also praktische Gestaltungen zu einer Auseinandersetzung mit dem Kunstwerk stattfinden, um zu „selbstreflexiven Verstehensprozessen“ der Kinder zu gelangen.

Im *Transformationsprozess* schließlich spielt die Übertragung und Umwandlung (= Transformation) des Kunstwerks auf den Rezipienten, also seine Wirkung oder das hinterlassende „Echo“, wie es Uhlig beschreibt, eine Rolle. Es wurde beispielsweise von Uhlig in ihrer Forschungsstudie untersucht, ob sich Kinder an Kunstwerke nach einem Jahr noch erinnern konnten. Sie stellte fest, dass Kinder fähig waren, inhaltliche Kontexte zu reaktivieren, Details wiederzuerkennen und sie sich emotional betroffen fühlten (vgl. ebd., S. 156), woraus sich „die Frage des Transfers von Kunst in die kindliche Lebenswelt als didaktisch sinnvoll!“ (ebd.) erwies.

Der Rezeptionsprozess nach Uhlig, der sich als didaktisches Dreiphasenmodell versteht, welches seinem Wesen nach ein heuristischer Prozess ist, beschreibt zwar einzelne Phasen, diese sollen aber, laut Uhlig, nicht als aufeinanderfolgende Stufen verstanden werden, sondern sich überschneiden oder auch flüssig ineinander übergehen.

Sie bezieht den Rezeptionsprozess der Grundschulkinder in ihre Überlegungen mit ein und stellt fest, dass sechs- bis elf-jährige Kinder neugierig und wissbegierig sowohl Formelemente aufspüren als auch mit Interesse Kontextwissen und Bedeutungen im Dialog mit dem Lehrer, dem Kunstwerk und anderen Kindern erfassen. Kinder werden durch den Rezeptionsprozess also auf „ihrer Suche nach ihrem Weltverhältnis“ (ebd., S. 154) unterstützt. Interpretationen ermöglichen Orientierung und Selbstidentifikation. Das Kunstwerk dient letztendlich „nicht (als) ein Abbild der Wirklichkeit oder ein Stück Kulturgut“ (ebd., S. 162), sondern bietet die Möglichkeit für Kinder, und hier möchte ich die Kleinkinder bereits miteinschließen, Welt für sich selbst zu entdecken, sich selbst darin wahrzunehmen und „sinnhafte Bedeutung zu erfahren“ (ebd.).

Wichtig sei hier noch, festzuhalten, dass das Decodieren und Entschlüsseln von Kunstwerken, so Uhlig, „kontextabhängig“ und sehr individuell, je nach eigenen Erfahrungen und „abhängig vom jeweiligen Betrachter“, also „intersubjektiv“ (2020, S. 2/4)¹⁸⁹ erfolgt. Die Entwicklung von Rezeptionskompetenz stellt ein „komplexes Geflecht aus deklarativem, prozeduralem und metakognitivem Wissen“ (vgl. auch Schoppe 2011 und Uhlig 2005) dar, welches im Kleinkindbereich bereits ansetzt, wenn Kinder zur „Fähigkeit flexiblen Denkens“ hingeführt werden und das Kind sich erstmals über Wahrnehmungserfahrungen und in Auseinandersetzung mit sich selbst und dem Kunstwerk erkennt und sich schließlich auch mit dem sozialen Umfeld „emotional auf das Kunstwerk“ einlässt (ebd., S. 100).

¹⁸⁹ Vgl. Bettina Uhlig: Bildrezeption – Was ist Rezeption? 02.11.2020, in: <http://kunst-unterrichten.de/unterricht/themen/bildrezeption>.

Der Rezeptionsprozess nach Uhlig ist, zusammen mit den zuvor aufgestellten Parallelen, die sich aus den kreativen Prozessen (nach Braun) und den rezeptiven Prozessen ergeben (vgl. Punkt 4.2.1) für diese Forschungsarbeit von besonderem Interesse, da es sich um den Versuch einer systematischen und strukturierten Herangehensweise handelt, die mir selbst als didaktische Grundlage für die Vorgehensweise und Planung der einzelnen Projektstage der Feldstudien diene und in gewisser Weise etwas Halt und Orientierung vermittelte (vgl. Projektplan, Empirische Studie). Es gibt mittlerweile eine Fülle von „Kunst für Kinder“-Büchern, die allesamt versuchen, Anregungen und Projekt-Ideen im Umgang mit Kunstwerken, zu liefern (vgl. Widerlich 2010; Pertlers 2006; Dickins 2005; Wagner 2010; Scholz 2014 und viele andere), aber eben noch keine strukturierte Methode, die der Rezeption von Kunst im Kleinkindbereich dienen könnte.

Zurück zu den Kunstwerken selbst, kann hier auch gesagt werden, dass durch das künstlerische Werk, so Seitz, „Vertrautes und Bekanntes“ (ebd., S. 101) wiederentdeckt werden. Das Kind nähert sich durch sein spielerisches Interesse Ausstellungsstücken, die Elemente wie den Schlüssel enthalten, der ihnen aus ihrem eigenen Alltag bekannt ist. Die Schlüsselskulptur von Ahmad Canaan (s. Abb. 89), die während der Feldstudien den Kindern präsentiert wurde, stammt zudem von einem lokalen, palästinensischen Künstler, der für die Kinder in Israel erreichbar ist und wofür sie nicht gleich ein schwer erreichbares Museum, eine Pinakothek oder große Kunstsammlung besuchen müssten, sondern auch ein Volkskundemuseum in der Nähe oder eine Skulptur an einem öffentlichen Ort zu Reflexionen und Gesprächen über Kunstwerke und ungewöhnliche Details führen kann. Die Kinder aus Kommern erzählten hierzu im Gegenzug von dem Besuch im Freilichtmuseum Kommern, welches für sie erreichbar ist und wo zwar keine Kunstwerke, aber dennoch viele alte Schlüssel entdeckt werden können.

Kinder bemerken und sehen bei der Betrachtung von Kunstwerken oder Artefakten oft die kleinen Dinge, wie z. B. den Schlüssel, der lose auf dem Schiff der mitgebrachten Skulptur von Ahmad Canaan lag, weil er beim Transport abgefallen war, und sodann von jedem Kind einmal in die Hand genommen und inspiziert werden wollte. Sie befühlten und prüften die Material-Zusammensetzung des Kunstwerks, hoben es hoch, schauten es intensiv an, lachten und fragten, wobei soziale Kontakte entstanden und die Kinder nicht nur die Skulptur berührten, sondern auch einander, wobei hier bereits festgehalten werden kann, dass im Rezeptionsprozess mit Kleinkindern auch schon viel mehr steckt, als Erwachsene wohlmöglich erwarten – hierzu aber mehr in den Auswertungen der Empirischen Studien.

4.3.2. Rezeption und Produktion – ästhetisches Gestalten und Selbstausdruck

*“What I hear I forget
What I see I remember
What I do I know”*
(Chinesisches Sprichwort).

Kinder eignen sich, wie bereits mehrfach betont, Wissen über die Welt durch bestimmte Verhaltensweisen und Körpererfahrungen, die sie mit den „Erkenntnissen über die Dinge in der Welt verbinden“ (Dienstbier 2016, S. 120ff.) an, worüber im zweiten Kapitel auch besonders intensiv diskutiert wurde. Über „Schwerkraft, Gleichgewicht und Rotation“, so Akkela Dienstbier, sowie weitere Grundprinzipien, von „verstecken und entdecken“ bis hin zu „kleben und verbinden“, stellen Kinder Zusammenhänge her, die sie über einen „Rhythmus“ (ebd., S. 124) erfassen. Kinder entdecken Neues, sammeln Eindrücke und entwickeln über gestalterische Aktionen mit verschiedenen Materialien und Stoffen eine Art „Material- und Handlungssprache“ (Schäfer 2007, S. 121), die sich in ihren Zeichnungen und sonstigen Produktionen entlädt.

Rezeption (Praxis) und Produktion (Gestaltung), so der Kunstpädagoge Georg Peez (2015), überschneiden und durchdringen sich im Kleinkindalter. Das Nachdenken und Reflektieren spielen in beiden Bereichen eine ausschlaggebende Rolle. Das Kind wird angeregt, „über die eigene Wahrnehmung die hierdurch ausgelösten Assoziationen und die darauffolgenden Bewegungen und Gestaltungsschritte“ (ebd., S. 17) nachzudenken. Es ist also ein Wechselspiel der Bereiche Reflexion, Rezeption und Produktion gemeint, die im Weiteren noch diskutiert werden.

Die praktische Umsetzung von Kunstwerken in der künstlerischen Produktion kann außerdem ihre Feinmotorik, ihren Selbstausdruck und ihre Kreativität fördern sowie letztendlich ihr Selbstempfinden stärken und somit zu einem vertieften Verständnis von Kunstwerken führen.

Da das Gemälde oder Kunstwerk normalerweise nichts zum Anfassen ist, da in einem Museum oder einer Galerie meist Abstand gehalten werden muss, wird es wichtig, so die Museumspädagogin Cordula Pertler, „die Berührung (...) über kindliche Bestätigungsformen herzustellen“ (Pertler 2006, S. 13). Materialgestaltungen und musikalische Klangkulissen sowie weitere Aktivitäten, die eine „Umsetzung des Phantasieerlebnisses in die reale Welt, in reale Situationen“ (ebd.) erlauben und das

Kunstwerk zu einem Erlebnis machen, was auch der Kunstpädagoge Rudolf Seitz immer wieder mit seinem Konzept der „Schulen der Phantasie“¹⁹⁰ betonte, trägt zum Kulturverständnis schon im Kleinkindalter bei.

„Wir wissen alle, wie bedeutsam frühe Kunstbegegnungen sein können und wie sehr sie ein späteres Kulturverständnis prägen“ (Rudolf Seitz 2012).

Das Ausdrucksrepertoire kann durch die Auseinandersetzung mit Kunstwerken und hier besonders zeitgenössischen Kunstwerke, Alltagsbezüge und „subjektive Zugänge“, so auch Constanze Kirchner (2001, S. 282ff.), zu der Lebenswelt von Kindern herstellen. Kunstwerke wie die für die Feldstudien ausgewählten Installationen und Schlüssel-Skulpturen können die Tür zu abstrakten und symbolischen Vorstellungen und Denkprozessen öffnen und durch den praktischen Prozess schon von Kindern im Alter von fünf Jahren nachvollzogen und transformiert werden. Kinder gehen bei der Umsetzung solcher komplexer Themen mit viel Spontaneität, Einfallsreichtum, Eifer und Flexibilität an die Sache. Kinder sind viel weniger gehemmt als wir Erwachsenen: „Sie können vieles besser als wir Erwachsenen“, so Seitz (2012, S. 96-97). Ihr Denken von innen her lässt sie, und das ist in ihrer Bildsprache ersichtlich, Grenzen überschreiten, die für uns Erwachsene nicht mehr oder schwer überwindbar sind.

Das bildnerische Gestalten im Anschluss einer Betrachtung eines symbolträchtigen Kunstwerks im Original oder auch nur einer Reproduktion kann das Kind also zum Erfassen einer ästhetischen Botschaft führen.

Durch diesen praktischen Gefühls- und Gedankenausdruck werden die inneren Bilder und Phantasien der Kinder dokumentiert und nach außen gestellt. Die praktische Produktion kann also versteckte Gedanken aufdecken und stellt gleichzeitig eine persönliche Verbindung des Kindes zum zuvor besprochenen und angesehenen Kunstwerk her.

“Art activities not only reflect a child’s inner self: they help form it” (W. Lambert Brittain 1979).

Ziel der ästhetisch-künstlerischen Bildung im Kleinkindalter ist nicht das „schöne“ Endprodukt, sondern, so Schwartz und Douglas (1967), ein Ausdruck ihrer Ideen und Gedanken, das Ergebnis ihrer kreativen Erforschungen mit verschiedenen Medien, dem Experiment mit Kunstelementen, wie Farbe, Linie und Fläche, und der Ausdruck ihrer

¹⁹⁰ Anfang der 80er Jahre gründete Rudolf Seitz in vielen europäischen Ländern die „Schulen der Phantasie“ (vgl. Seitz 2012), um Kindern mehr Raum für ihre KreativitätSENTFALTUNG und Phantasie zu geben. Er arbeitete in wissenschaftlich begleiteten Modellversuchen als Erzieher in Kindergartenstätten und gründete mit seiner Frau Marielle Seitz die Montessori-Kinderwerkstatt und das Kinderatelier in München.

Gefühle und Emotionen (vgl. auch Tomlin 2007, S. 1)¹⁹¹. Das materielle Gestalten dient nicht der Produktion von „schönen“ Bildern oder Basteleien und auch „nicht zur Demonstration von technischen oder künstlerischen Fähigkeiten, sondern dem Finden und Erfinden von erfahrungs- und erlebnisgesättigten inneren und äußeren Bildern“ (Schäfer 2007, S. 124), wie es auch der Kunstpädagoge Gerd E. Schäfer auf den Punkt bringt. Hier sei weiterhin gesagt, dass der Weg zum Ziel (und Endergebnis) wichtiger ist als das Endergebnis selbst (s. auch Zitat Schwartz und Douglas unten). Das Endprodukt braucht auch keine dekorativen Funktionen zu erfüllen, die den Eltern oder Erziehungsberechtigten gefallen und die dann beispielsweise per Magnet am Kühlschrank landen. Es ist der Produktionsprozess selbst, der Kinder bildet.

“The final form, the finished picture, the beautiful painting is not the goal of art for young children” (J.B.Schwartz und N.J.Douglas, 1967).

Schwartz und Douglas (1967, Final Report, Chapter V, II.Implications: An approach to Art Education for Kindergarten Children) fassen die Ziele von Kunstaktivitäten im Kleinkindalter bereits in den 60er Jahren zusammen mit:

1. Express their thinking, knowledge and ideas;
2. Explore, try out, and create with new and different kinds of media;
3. Experiment with colors, lines, forms, shapes, textures, and designs;
4. Express feelings and emotions;
5. Be creative.

Weiterhin hätten die Eltern und Lehrer viele Möglichkeiten, Kinder mental, sozial und emotional auf diesem Weg zu unterstützen, wobei Kreativität, Selbstvertrauen und Selbstaussdruck und andere Fähigkeiten (s. u.) gestärkt würden.

¹⁹¹ Carolyn R. Tomlin: “Creative Art Activities Promote Development” (2007), Early Childhood News, Website: <https://www.artedguru.com/home/art-child-development.In>; Prezi, Transkript von Teresa Waller: Creative Art Activities Promote Development by Carolyn R.Tomlin, aktualisiert am 13.12.201

Art activities can help children develop many important life skills including:

- Creativity and Imagination
 - Self-Expression
 - Confidence and Independance
 - Fine Motor Skills
 - Problem Solving
 - Hand-Eye Coordination
 - Social Skills
- (ebd., S. 22-23))

Wenn Kindern heute also die Möglichkeit gegeben wird, aus reichen Sinneswahrnehmungen zu schöpfen, sich aus einem breiten (auch kulturellen) Erfahrungshintergrund zu bilden, der zum Selbstdenken und praktischem Umsetzen anregt, und Chancen zu Selbstentdeckungen ermöglicht werden sowie eine angemessene Umgebung geboten wird, die Kindern zudem ein Wohlgefühl und kreative Anregung bietet, dann haben wir gewisse Grundsätze, so auch Seitz (2012, S. 96-97), einzuhalten, die zwar keinen „goldenen Regeln“ folgen, aber Kinder in ihrer Entwicklung fördern, wofür den Erziehungsberechtigten und den Kindergärtner*innen eine besondere Rolle zukommt, auf die jetzt noch etwas eingegangen werden soll.

4.3.3. Die Rolle der pädagogischen Fachkraft/Erzieher*in oder Früh- und Kindheitspädagogin

Der produktive und rezeptive Umgang mit Kunstwerken erfordert fachdidaktische Vorbereitung des/der Bildungsbegleiter*in, pädagogischen Fachkraft, Erzieher*in oder der Früh- bzw. Kindheitspädagogin.

Die Vermittlung von Gegenwartskunst im Kleinkindalter erfordert außerdem fachkundige Kenntnis der künstlerischen Ausdrucksformen und ästhetischen Kunsterfahrungen von Kleinkindern. Der Lehrende muss im Vermittlungsprozess zunächst eine passende Werkauswahl treffen, Materialien und eine geeignete Unterrichtsmethode auswählen. Der Kunstlehrende muss heute, so Peez, „Theoriearbeit“ (2022, S. 1)¹⁹² leisten, da sie zur

¹⁹² Vgl. Peez: <http://georgpeez.de/wp-content/uploads/2019/07/Ästhetische-Erfahrung.htm>.

künstlerischen Arbeit (Beispiel Bauhauslehre) gehört und den Künstler zum Umdenken, Selbstdenken und Neuschaffen auffordert. In der praktischen Hinführung zur Rezeption von Kunstwerken durch Kindergärtner*innen heißt das, dass zunächst einmal eine fundiertere Ausbildung im kunstpädagogischen Bereich erforderlich ist und dass ein Kunstwerk dann nicht durch eine Art Gebrauchsanweisung und irgendwelche didaktischen Vorgaben und Fragenkataloge „kaputtgeredet“ werden darf. Kinder, und besonders die im Alter von fünf bis sechs Jahren, die hier im Fokus stehen, sollten im Rezeptionsprozess nicht zu Interpretationsversuchen seitens der Bildungsbegleiter*in und zu einem „Herumgerede“ (Gert Selle 1995, S. 7) geleitet werden. Ulrich Oevermann betont die „Autonomie des Kunstwerks“ (1996, S. 24), die durch Leseanweisungen hingerichtet würde (vgl. ebd.). Die Nichtvermittelbarkeit kann wiederum zu einer freien Interpretationsmöglichkeit des Rezipienten führen, der im offenen ästhetischen Diskurs zwischen sich selbst (hier: dem Kind) – der Kindergärtner*in – dem Kunstwerk und der Örtlichkeit sich entwickelt. Es könnten die im letzten Abschnitt vorgestellten Methoden aus der Kunstgeschichte und Kunstpädagogik, angepasst an das Kleinkindalter, Anwendung finden und von speziell dafür ausgebildetem Personal genutzt werden.

„Zum Erfassen kindlicher Bildungsprozesse (...) wird ein ungerichtetes Beobachten benötigt“ (Schäfer 2007, S. 166). Es wird der Blick aus verschiedenen Blickwinkeln (ebd.) nötig, der auch „offene Formen der Wahrnehmung“ impliziert und in den das „wahrnehmende und entdeckende Beobachten der Erzieherin“, die sich sinnlich-empathisch in das Geschehen einbezieht und mit den Kindern interagiert, miteinfließt. Durch Beobachtung und Dokumentation, das professionelle Werkzeug der pädagogischen Fachkräfte, Früh- bzw. Kleinkind-Pädagog*innen (vgl. ebd.), werden soziale Beziehungen der Kinder untereinander, Lernerfolge, Ergebnisse von praktischen Projektarbeiten, Einfälle, Ideen, besondere Ereignisse, Fotos, Videos, Sammlungen sowie Verhaltensweisen in einer Art Bildungsbericht für jedes Kind dokumentiert (ebd., S. 169-178).

Reizüberflutungen können heute nicht nur durch die Materialität der Konsumgesellschaft und die vielen Angebote der digitalen Welt (hier auf Deutschland und Israel gleichermaßen zutreffend) verursacht werden, sondern auch durch das Bereitstellen von zu viel Material in der künstlerisch-ästhetischen Gestaltung. Duncker meint, dass ein Zuviel an Material „Kinder eher lähmen als aktivieren“ (Duncker, in: Duncker et al., 2010, S. 14) würde und zu einer reduzierten Eigenverarbeitung führen kann, die von Kindergärtner*innen unbedingt auch überdacht und jegliche Aktion sinnvoll und angemessen eingesetzt werden muss.

Kinder müssen außerdem in ihren, wie Heyl und Schäfer beschreiben,

„Selbstbewegungen“ (2016, S. 178) beachtet werden. Kinder wollen in ihrem selbstentdeckenden Handeln und neugierigem Erforschen der Welt unterstützt, wertgeschätzt und begleitet werden, wobei es darum geht, Impulse zu setzen und angemessenes, professionelles (am besten kunstpädagogisch geschultes) Verhalten gegenüber den Kindern zu entwickeln. Der/die Pädagog*in ist aufgefordert, Potentiale zu erkennen, um den Kindern im Zusammenspiel von Mikro- oder Makroperspektive zu begegnen und zu wissen, ob hier auf der Mikroebene evtl. eine Hilfestellung oder eine Anregung nötig ist, oder auf der Makroebene in der gesamten Raumerfahrung und Gruppendynamik sich selbst als Bildungsbegleiter miteinzuschließen, um die Selbstbildungschancen der Kinder zu erhöhen und sie auf ihren Entdeckungsreisen und bei ihren ästhetischen Erfahrungen zu unterstützen. Es geht in der Rolle der pädagogischen Fachkraft oder Früh- und Kleinkindpädagog*in bestenfalls darum, die künstlerisch-ästhetischen Prozesse von Kindern zu fördern und ihre vielen Fragen als Ansatzpunkte für die gemeinsame Suche und Entdeckung der Antworten zu nutzen.

Alte Schlüssel oder andere Alltagsgegenstände sollten integriert werden, um den Fokus auf etwas aus der Lebenswelt zu erhöhen. Die praktische und rezeptive Verarbeitung werfe dann aufgrund der eigens mitgebrachten und gesammelten Gegenstände Fragen an das eigene Verhalten auf und kann im Kontext mit eigenen Erfahrungen mit dem Gegenstand gesehen werden und so zwischen Pädagog*in – Kunstwerk – Kind (Rezipient) eine Beziehung aufbauen, wobei das Kind „zum Betrachter im Bild“ (Kemp 1988, 2019) wird. Das Zeigen von symbolisch aufgeladenem Material, wie Kunstwerken, kann dann schon im frühkindlichen Bereich zu einer vertieften und umfassenden Auseinandersetzung mit kulturellen Werten führen, die das Kind mit in den Mittelpunkt stellt und sich als wichtiger Teil erleben lässt.

Die ästhetische und/oder kulturelle Entwicklung sollte auf keinen Fall durch dekorative Zeichenideen seitens der pädagogischen Fachkraft oder Eltern beeinflusst werden, worauf im letzten Abschnitt bereits hingewiesen wurde. Auch sollen Kinder nicht mit “mass-producing little stereotypes for holiday or seasonal events” (Lowenfeld 1982, S. 231) beschäftigt werden, da sich ein Kind dadurch, so Lowenfeld “inadequate” fühlen kann, was sein Vertrauen in seine eigenen Ausdrucksmittel einschränken könnte.



Abb.74: Private Aufnahme von arabischen Kindern (Alter 5-6 Jahre), 2023.

Wie auf dem Foto oben zu sehen ist, werden hier fünfjährige Kinder mit banalem Ausmalen beschäftigt, was leider in noch vielen Kindergartenstätten in Israel (bes. arabischer Sektor), aber auch im deutschen Raum von mir festgestellt werden konnte.

Ästhetische Bildung hat keine dekorative Funktion noch bedeutet sie nur Basteln und Malen. Ästhetische Bildung hat viele Ausdrucksmöglichkeiten, die das kreative Denken und den Forscherdrang (vgl. Duncker et al. 2010) herausfordern.

Wichtig neben dem Schaffen einer Basis für selbständiges bildnerisches Schaffen ist auch die Bereitstellung von gutem und anspruchsvollem Material. Hier ist nicht die Preisqualität, sondern die ästhetisch-kreative Qualität gemeint. Sie kann durch Hinzufügung von echtem und wertvollerem Material (Beispiel: Erinnerungsstücke, wie der Schlüssel) symbolisch aufgewertet werden. Eine konkrete Aufwertung kann durch professionelles Arbeitsmaterial geschaffen werden, indem man Kindern beispielsweise auch einmal eine Leinwand zum Bemalen oder Bekleben gibt, ihrer Experimentier- und Ausdruckskraft Raum lässt und sie in ihrem Tun positiv motiviert und insgesamt als Kulturmitglied wahrnimmt.

Kinder sind meist sehr stolz auf ihre eigenen Produktionen, und sie teilen sich sehr gerne mit. Sie bringen sich auch gerne ein und freuen sich der Dinge, die sie von zu Hause mit in den Kindergarten gebracht haben, um diese im sozialen Austausch mit ihren Peers zu zeigen. Mitgebrachte Schuhkartons, Schlüssel und kleine Sammelstücke von Stein bis Figur aus dem Überraschungsei wurden gehütet wie ein Schatz und gerne mit großer Freude und Stolz der Gruppe präsentiert. Dies gilt auch für ihre eigenen Kunstarbeiten, auch wenn wir als Erwachsene darin vielleicht nur einen bunt gemalten Fleck oder ein amorphes Stück Ton sehen können. Hier ist es also auch wichtig, ein feinsinniges Gespür zu entwickeln, um Kinder und ihre praktischen Arbeiten wertzuschätzen und zu verstehen.

4.4. Zeitgenössische Kunst in Kindergarten und Vorschule

Zeitgenössische Künstler und ihre künstlerischen Strategien und Konzepte sowie das Interesse der Kinder an alltäglichen Dingen sollten heute eine wesentliche Rolle in der ästhetischen Bildung einnehmen, da sie einen wichtigen Bezug zu kollektiven, aber auch individuellen Geschichten von Menschen herstellen und die „Ding-Transformationen“ (Kämpf-Jansen) neue Deutungszugänge, differenziertere Wahrnehmungen und „Kultur-Diskurse des Erinnerns“ (Kämpf-Jansen 2006, S. 100) auslösen können.

Die Beschäftigung mit zeitgenössischen Kunstwerken von Gemälde bis Installation bietet den Kindern die Möglichkeit, sich mit „bekannten“ Alltagssituationen und Materialien zu beschäftigen und im Gegensatz zu Kunstwerken der klassischen Kunst sich auf etwas Gegenwärtigeres, Aktuelleres einzulassen, was keine, wie Kirchner es ausdrückt, Brücken zu geschichtlichem Hintergrundwissen und die „Entschlüsselung komplizierter geschichtlicher Codes“ (2001, S. 282) erfordert und zumeist einen Museumsbesuch miteinschließt.

Gegenwartskunst ist, wie bereits Selle (1990, S. 12) meinte, der „blinde Fleck des Auges der Didaktik“, da sie aus dem aktuellen Alltag entspringt und oftmals auch kritische und politische Aspekte der Gegenwart thematisiert und „kunstpädagogische Berührungängste“ (Uhlig 2005, S. 11) anrührt. Die Beschäftigung mit zeitgenössischer Kunst in Kindergarten und „Vorschule“ bedeutet also zum einen, das ästhetische Verhalten, Erkenntnisprozesse zwischen Erleben und Erkennen und das Rezeptionsvermögen von Kindern zu erweitern, und zum anderen, die Kinder didaktisch und methodisch innerhalb einer kindgerechten Vermittlung an verschiedene Deutungskontexte und Überlegungen hinzuführen und ihnen einen Dialog zwischen Kunstwerk, Umgebung, sich selbst und der Erziehungsperson zu ermöglichen. Zeitgenössische Kunstwerke, die als „kulturelle Phänomene Aussagen über die Welt“, so Uhlig (2005, S. 157), enthalten, zeichnen sich besonders durch ihre Gegenwartsnähe aus. Oftmals tauchen Gegenstände des täglichen Alltags, wie der alte Schlüssel, in Kunstwerken auf, die dadurch eine Verbindung der Kinder zu ihrer eigenen Lebenswelt herstellen und ein tieferes Verständnis für ihre Umgebung und die symbolischen Äußerungen des Künstlers hervorrufen und dabei helfen, die eigene oder auch fremde Kultur verstehen zu lernen und Bedeutungszusammenhänge individuell zu erfassen.

Laut Kirchner, die sich allerdings mehr mit dem Grundschulalter auseinandersetzte, bieten die Beschäftigung mit und der frühe Zugang zu zeitgenössischer Kunst im Kinderalter eine

Vielzahl von „äußeren Reizen“ (Kirchner 2001, S. 282), die Entwicklungsfortschritte, kognitive Denkstrukturen und Blickwechsel in Gang setzen können.

4.4.1. Reproduktionen oder Originale



Abb. 75 und 76: Videopräsentationen der Installationen von Chiharu Shiota in Saknin, 2021 (links) und Kommern, 2022 (rechts).

Ein Museumsbesuch und das ganzheitliche Erleben eines Kunstwerks im Original durch alle Sinne ermöglichen Kindern schon im Kleinkindalter, die Sprache der Kunst in einem besonderen Ambiente kennenzulernen. Laut Seitz stellt das Museum ein „großes Bilderbuch“ (2012, S. 100) dar, das von Kindern mit viel Neugier und Freude entdeckt wird. Das Museum, so Silvia Neysters, ist ein „Reich der Dinge (...) (in dem) der materielle Teil des kulturellen Erbes gesammelt und gezeigt“ (in: Bilstein & Neysters 2013, S. 56) wird.

Der Museumsbesuch und die Hinführung zur Kunst waren schon für die Schwestern Rosa und Caroline Agazzi und Maria Montessori von Bedeutung, die bereits Anfang des 20. Jahrhunderts die Notwendigkeit eines „Lehrmuseums für die Erziehung der kleinen und der größeren Kinder“ (Becker-Textor 1992, S. 60ff.) forderten und deren Ansätze die weitere Entwicklung der Museumspädagogik beeinflussten.

Kinder sollen mit ihren Kinderaugen Kunst entdecken dürfen, und die Erwachsenen sollen lernen, es „auszuhalten, wenn Kinder nicht unsere Lieblingsobjekte für sich auswählen“ (ebd., S. 66). Kinder sind, so Becker-Textor, „nicht klein und keine minderwertigen, nichtwissenden Menschen, sie sind anders als Erwachsene, sie sehen andere Dinge und haben andere Interessen“ (ebd., S. 66). Es sollte im Museum also nicht das Ziel sein, die Blickrichtung von Kindern zu lenken, sondern sie frei entscheiden zu lassen, was sie interessiert, was sie sehen wollen und worüber sie im Anschluss dann gerne reden möchten.

Die Beobachtungen des Rezeptionsverhaltens eines vierjährigen Mädchens, welches während einer museumspädagogischen Freizeit „Block Beuys“¹⁹³ im Museum „andere Dinge als bemerkenswert einstufte“ (Winderlich, in: Bilstein 2013, S. 49), verdeutlichen, dass Kinder im Vorschulalter ihren Blick zumeist auf „unscheinbare Dinge und Details“ richten und sich ihre erste Aufmerksamkeit auf ihr individuelles Interesse an der neuen Umgebung und Örtlichkeit richtet.

Museumsbesuche, so Constanze Kirchner, sind schon im Kleinkindalter wichtig, weil „die Beschäftigung mit Kunstwerken oftmals Anlass für interessante Gespräche zu Themen“ geben kann, „über die sonst nicht gesprochen werden würde“ (Kirchner 2013, S. 140). Sie ermöglichen außerdem das „Hereinwachsen in Kultur mit Herz und Verstand“ (ebd.). Dies kann durch den Besuch eines Künstlers oder das Mitbringen eines Original-Kunstwerks (wie in der Feldstudie dieses Forschungsprojekts) geschehen, um den Kindern einen echten Kontakt zu einem Kunstwerk zu ermöglichen, welches nicht nur angesehen werden kann, sondern auch angefasst und von Nahem begutachtet werden darf.

Im Gegenzug dazu dienen Reproduktionen von Kunstwerken als Inspirationsquelle und zum ersten Kennenlernen von bildender Kunst im Kleinkindalter. Das Thema Reproduktion und Original wurde bereits unter 1.3.5 im Kontext „real und digital“ und besonders der Überlegungen Walter Benjamins (2020) diskutiert. Reproduktionen werden in der Schule gerne genutzt, um Kinder mit verschiedenen Techniken, Stilen und insgesamt mit Künstlern vertraut zu machen und ihre kreative Entwicklung zu fördern. Die Präsentation von Kunstwerken anhand von Postern, Bilderbüchern¹⁹⁴ oder digitalen Medien, wie Tablet oder Computer, ermöglichen dem Kind, Kunstwerke aus der Nähe und im Detail zu betrachten, sie zu erforschen, kulturelle Ausdrucksformen zu entdecken und durch eigene Kunstaktivitäten und Produktionen, wie im letzten Abschnitt beschrieben, ihre ganzheitliche Entwicklung (wobei diesem Begriff zunehmend Kritik entgegengebracht wird¹⁹⁵) und besonders ihre kognitiven, emotionalen sowie kreativen Kompetenzen zu unterstützen. Hierzu muss nochmals gesagt sein, dass mittlerweile Reproduktionen von Kunstwerken ab dem Grundschulalter, dank Forschern wie Uhlig und Kirchner genutzt werden, um Kinder an zeitgenössische bildende Kunst anzunähern. Im Kleinkindbereich jedoch (und dies gilt besonders für die im Fokus stehenden Länder Deutschland und Israel) tauchen Werke von

¹⁹³ „Block Beuys“ war ein museumspädagogisches Projekt des hessischen Landesmuseums in Darmstadt – es wurde anhand der Bildungsgeschichte eines vierjährigen Mädchens das Rezeptionsverhalten von jüngeren Kindern im Museum erforscht.

¹⁹⁴ Es existieren eine Reihe von Kunstbüchern, die Geschichten von Künstlern, Stilen und ihren Kunstwerken erzählen.

¹⁹⁵ Vgl. Hermann Schöler 2019, S. 63 f., der Kritik an dem Begriff der Ganzheitlichkeit ausspricht, von einer „Beliebtheit“ des Begriffs in der Pädagogik spricht und erklärt, dass er im Elementar- und Sekundarbereich als das „non plus ultrasinnvollen pädagogischen Handelns“ (ebd.) in alle Curricula und Verordnungen aufgenommen wurde.

Künstlern nur sporadisch als eine impulsgebende Quelle in dem einen oder anderen Bildungsprojekt auf oder werden von der einen oder anderen Kindergartenstätte in den Bildungsplan als Sonderprojekt aufgenommen, aber sind, wie gesagt, noch nicht wirklich, als Bildungsaufgabe adaptiert worden. Hierauf soll im letzten Kapitel aber noch Bezug genommen werden.

Kinder haben heutzutage ein zunehmendes Interesse an interaktiven Spielen und digitalen Möglichkeiten, die die kulturelle Bildung und Kunstpädagogik im Kleinkindalter bereichern können, und unbedingt, in angemessener Form, mehr Berücksichtigung im Bildungsprogramm von Kleinkindern finden müssen. Das Tablet oder Smartphone kann beispielweise genutzt werden, wie in dem Projekt von Christina Otto (in: Ahmed Camuka & Peez 2017, S. 39-52)¹⁹⁶ zu lesen ist, um Alltagsgegenstände (wie den Schlüssel¹⁹⁷ und andere Objekte) zu fotografieren und diese dann in einer Fotostory (storyboard) oder Collage über beispielsweise eine App zusammenzustellen und individuell weiterzuverarbeiten. Hier gibt es dann auch die Möglichkeit, Kunstwerke digital zu entdecken und sie virtuell in einem Museum oder einer Galerie anzusehen. Die Video-Verfilmungen zu Arbeiten von Chiharu Sobota wurden den deutschen und arabischen Kindern während der Projektwochen beispielsweise über einen Overhead-Projektor und über den Laptop präsentiert, wobei dies mit Sicherheit einen Besuch und das Erlebnis von Kunst im Original nicht ersetzte, aber durchaus eine sehr positive Wirkung zeigte, da die meisten Kinder (s. Abb. 75-76) mit voller Konzentration, Staunen und Aufmerksamkeit den Videoaufzeichnungen folgten und im Anschluss viele Fragen dazu stellten. Unterschiede, und dies soll noch im empirisch-praktischen Teil herausgestellt werden, ergaben sich aufgrund der verschiedenen Größen der Klassen und der Möglichkeiten der Abdunklung während der Präsentation. Durch die Vielfalt von ambigen Bildzugängen wurden zudem, und dies bereits im Vorschulalter (!), nicht nur die Bild- und Rezeptionskompetenzen, sondern auch die Kunst- und Medienkompetenz gefördert. Ein weiterer Punkt, der in die Diskussion um kulturelle Bildung und Rezeption von bildender Kunst im Kleinkindalter in der Zukunft verstärkt miteinfließen sollte.

4.5. Ästhetische Bildung und Gestaltung im Vorschulalter – Zusammenfassung

¹⁹⁶ Dieses Unterrichtsprojekt wurde allerdings mit Kindern der Grundschule, Jahrgangsstufe 1-4 durchgeführt.

¹⁹⁷ Der alte Schlüssel als Objekt wurde von meinen Studentinnen der Kleinkindpädagogik – s. empirische Studie, Online-Projekt, an alten Orten im Norden Israels gesucht und in einem Map-Decoding-Online-game festgehalten. Mehr hierzu im zweiten Teil dieser Dissertation.

Kinder eignen sich ästhetische Erfahrungen rezeptiv und produktiv in der Auseinandersetzung mit ihrer Lebenswelt und sich selbst an. Kunstwerke, insbesondere der zeitgenössischen Kunst, können bereits von Vorschulkindern erlebt und erfasst werden und spielen in der ästhetischen und kulturellen Bildung eine Rolle. Prozesse ästhetischen Lernens können durch gezielte Förderung von Kompetenzen, wie Kreativität, Symbolspiel/-bildung, Phantasie und Vorstellungsvermögen, ästhetischer Wahrnehmungs- und Reflexionsfähigkeit, gefördert werden.

Kunstpädagogik im Kleinkindalter, die leider noch ein unstrukturiertes Feld darstellt, bietet eine gute Grundlage für die Entwicklung von kreativem, abstraktem und kritischem Denken, Reflexion, kultureller Offenheit und der Bildung von Persönlichkeit. Zudem kann die Rezeption und Verarbeitung von zeitgenössischer Kunst, die oftmals Objekte aus dem Lebensalltag der Kinder verarbeitet (Beispiel Schlüssel), die Möglichkeiten einer Teilhabe an materieller Kultur, abstrakten Ideen sowie Empathie beinhalten.

Im Weiteren soll die Kunstpädagogik im bi-nationalen und internationalen Bildungskontext diskutiert werden, um die Forschungslücken und Uneinigkeiten im Kontext ästhetischer Bildungspläne der Frühpädagogik offenzulegen, zu vergleichen und zu diskutieren.



„Ich und Du“

5. Kunstpädagogik im bi-nationalen und internationalen Kontext – Bildungspläne und Projekte in deutschen und arabisch-israelischen Kindergärten

Im fünften Themengebiet soll der Diskurs über Kunstpädagogik und ästhetisch-kulturelle Bildung im Kleinkindalter (vgl. u. a. Peez, Brenne, Engels, Staeger, Bilstein, Duncker, Schäfer, Weiß, Neuß, Uhlig, Kirchner) in der deutschen, israelischen und internationalen Diskussion thematisiert werden und als Grundlage für den bi-nationalen Diskurs dienen.

Internationale Organisationen, die die kulturelle Bildung untersuchen, wie beispielsweise die UNESCO (“The Road Map of Arts Education”) oder auch die OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), die jährlich den “Education at a Glance”¹⁹⁸-Bericht mit umfassenden Analysen und Daten zu Bildungssystemen einschließlich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung weltweit veröffentlichen, sollen außerdem herangezogen werden, um die Bildungsvorgaben und -pläne deutscher und (arabisch-)israelischer Bildungsinstitutionen aus dem bi-nationalen Kontext in einfacher, fokussierter Form darzustellen.

Insgesamt möchte dieser letzte Abschnitt des theoretischen Teils die Themengebiete:

1. Bedeutungsträger Schlüssel in der materiellen Erinnerungs- und Kulturforschung,
2. Schlüsselsymbolik in der bildenden Kunst, 3. Materielle Kinderkultur und 4. Rezeption von Kunst im Kleinkindalter abschließen und untermauern und als ein Element dieses Themenkreises die Struktur um das Schlüssel-Symbol (vgl. Abb.1) vervollständigen.

Kulturelle Bildung wurde im Diskurs mit frühkindlicher Bildung bisher, wie bereits im letzten Kapitel diskutiert, zwar wahrgenommen, insgesamt aber „vernachlässigt“¹⁹⁹ und

¹⁹⁸ Vgl. OECD: Education at a Glance 2023. Sources, Methodologies and Technical Notes, OECD- Publishing, Paris: <http://doi.org/10.1787/d7f76adc-en>. oder www.oecd.org. Die OECD fördert die Zusammenarbeit von derzeit insgesamt 38 Mitgliedstaaten. Es werden Daten gesammelt, Probleme ausgetauscht, gemeinsame Lösungen gesucht, Studien und Berichte veröffentlicht. Zu den Mitgliedsländern gehören auch Deutschland und Israel.

¹⁹⁹ Vgl. auch Fabian Hoffmann: „Begründungen frühkindlicher ästhetischer und kultureller Bildung. Versuch einer

bildet sich erst allmählich in Deutschland (u. a. Peez 2015; Engels 2021; Duncker et al. 2010; Staeger 2016; Braun 2011; Weiß 2017) sowie international hauptsächlich unter den Fachbegriffen „Arts Education“, „Arts-Based Educational Research“ (ABER)²⁰⁰ oder „The Art of Early Childhood Education“²⁰¹ als eigenes Feld heraus.

Neue Studiengänge, Förderprogramme (Beispiel: das „Kleine Große Künstler“-Projekt der Robert-Bosch-Stiftung), Netzwerke und Online-Fachzeitschriften, wie beispielsweise auch „Kulturelle Bildung Online“ (kubi-online), der Deutsche Kulturrat, das BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) oder auch außerhalb der nationalen Grenzen Verbände und internationale und europäische Organisationen, wie die bereits erwähnten Organisationen UNESCO und OECD, das European Network of Observatories in the Field of Arts and Cultural Education (ENO) und die neue internationale Forschungszeitschrift „Cultural Aesthetic and Arts Education“ (IJRCAAE) zeigen den aufblühenden Diskurs im Bereich der frühkindlichen kulturellen Bildung mit internationalem Interesse an, das in dieser Forschungsarbeit mit Schwerpunkt auf die künstlerisch-ästhetischen Bildungs- und Förderprogramme in Israel und Deutschland untersucht wird.

Die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE), so die OECD, zu deren 38 Mitgliedsländern auch Israel und Deutschland zählen, in ihrem Jahresbericht von 2023²⁰², spielt bei der „kognitiven und emotionalen Entwicklung, den Lernerfolgen und dem Wohlergehen von Kindern eine entscheidende Rolle“ (Bildung auf einen Blick 2023, S. 179). „Kinder, die in jungem Alter an hochwertigem, organisiertem Lernen teilnehmen“, so der Kontext zur Analyse der FBBE, „erzielen später (...) bessere Bildungschancen“ (ebd.). Hier seien Kinder mit sozioökonomisch benachteiligtem Hintergrund besonders gefordert, da sie oftmals nicht die Möglichkeit bekommen, ihre Fähigkeiten im familiären und häuslichen Umfeld zu entwickeln. Eine höhere Beteiligung an hochwertiger FBBE, Qualitätsverbesserung sowie Chancengleichheit braucht aber zum einen qualifizierte Beschäftigte im Kleinkindbereich, die auch im multikulturellen, vielfältigen Bereich sowie dem Übergang der Kinder von Kindergarten zu Primarstufe gut ausgebildet sind, und zum anderen auch Betreuungspersonen, die vor allem auch einen niedrigen Betreuungsschlüssel²⁰³ aufweisen. Die Kindergartengruppen, die an dieser Forschungsarbeit

Systematik, 2021, in: Kulturelle Bildung Online: <http://www.kubi-online.de/artikel/begrundungen-fruehkindlicher-aesthetischer-kultureller-bildung> (letzter Zugriff am 16.07.2024)

²⁰⁰ Vgl. Peter Clough and Cathy Nutbrown (Hrsg.): Exploring the place of arts-based approaches in early childhood education research, in: Journal for Early Childhood Research, 2019, Vol.17 (1) S. 3-13.

²⁰¹ Vgl. hier beispielsweise Eleanor Brown: „The Art of Early Childhood Education“, in: The National of State Boards of Education, January 2020, S.14-20: https://nasbe.nyc3.digitaloceanspaces.com/2020/01/Brown_January-2020-Standard.pdf.

²⁰² Vgl. auch: <https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2023/20230912-oecd-vergleichstudie-2023.pdf?blob=publicationFile&v=1>.

²⁰³ Ein niedriger Betreuungsschlüssel bedeutet weniger Kinder pro Betreuungsperson, in den meisten OECD- Ländern

teilnahmen, wiesen allerdings von der Gruppengröße im Verhältnis zur Betreuungskraft große Unterschiede auf. Während die 14 Kinder im Alter von fünf bis sechs Jahren in der deutschen Kindergartenstätte von einer Erzieherin und einer weiteren Hilfs-Betreuungsperson sowie einer besonderen Hilfskraft für ein behindertes Kind betreut wurden, standen den 35 Kindern in dem arabischen „Bustan“ (Vorschul-Kindergarten) ebenfalls nur eine Lehrkraft und eine Hilfs-Betreuungsperson zur Verfügung. Ob dies nun die individuelle, vielfältige und hochwertige Qualität pädagogischer Arbeit, und hier außerdem und besonders die Rezeptions- und Kreativitätskompetenzen am Beispiel der binationalen Kindergartenklassen, beeinträchtigt hat, soll in den qualitativen Feldstudien diskutiert, methodisch erhoben und schließlich ausgewertet werden.

Das Bildungssystem in Israel ist in mehrere Sektoren aufgeteilt, wobei der arabische Sektor und der jüdische Sektor zwar demselben Bildungsplan folgen, aber wegen der sprachlichen, religiösen und kulturellen Unterschiede getrennt wird. Auf Differenzen und Ungleichheiten zwischen der arabischen Minderheit in Israel (sie machen etwa 21 % der Gesamtbevölkerung aus) und der jüdischen Bevölkerung werde ich weiterhin noch kurz in Bezug auf die vorschulische Bildung eingehen, kann aber, aufgrund des komplexen Themas und um den Rahmen dieser Forschungsarbeit nicht zu sprengen, nur dieser Forschung unterliegende Aspekte beachten und kurz beschreiben.

Die Vorschule bzw. die Bildung vor dem Schuleintritt in Deutschland zwischen Kindergarten und Grundschule gibt es heute (mit einer Ausnahme in Hamburg) nicht mehr. Sie wurde bereits in der Weimarer Republik abgeschafft, weil sie nur für Kinder wohlhabender Eltern zur Verfügung stand.²⁰⁴

Vorschulklassen oder Schulkindergärten werden in Deutschland, im Gegensatz zu Israel, abgebaut und dem Kindergartenbereich zugeordnet. Es gibt allerdings in einigen Bundesländern Förderklassen oder Schulkindergärten, die Kinder aufnehmen, die noch nicht die erforderliche Schulreife erreicht haben.

Die Frage der Zuordnung der fünfjährigen Kinder wird in den verschiedenen Bundesländern diskutiert, unterscheidet sich aber von Bundesland zu Bundesland. Defizite, die heute im Zuge der PISA-Studien diskutiert werden, beziehen sich allerdings nicht auf das Fehlen

kommen auf eine pädagogische Kraft für Kinder ab drei Jahren etwa 14 Kinder, was aber nicht auf alle Länder zutrifft und mit dieser empirischen Studie auch zum Vorschein kommt. In arabischen Kindergartenstätten in Israel kommen durchschnittlich viel mehr Kinder auf eine Betreuungsperson (vgl. ISCED 02) und OECD 2023, S. 187-190).

²⁰⁴ Im deutschen Kaiserreich (bis 1918) etablierte sich das Wort Vorschule. Es bezeichnete damals eine Schulform, die von der ersten bis zur dritten Klasse reichte. Diese konnte statt der Grundschule besucht werden, war aber ein Jahr kürzer und bereite auf das Gymnasium vor. Der Besuch dieser Vorschulen kostete aber erhebliche Gebühren, sodass nur die gehobene Gesellschaftsschicht daran teilhaben konnte. Vgl. beispielsweise: <http://www.zeitklicks.de>. (zuletzt aufgerufen am 14.08.25)

dieser Vorschulform, sondern mehr auf das uneinheitliche und unsystematische Vorschulprogramm, dem es an wissenschaftlichen Erkenntnissen fehlt. Der frühkindlichen Forschung wird heute allerdings immer mehr Aufmerksamkeit geschenkt und Ansätze für offene Bildungspläne ausgearbeitet (vgl. z. B. Schäfer, 2007, S. 216 -271).

In dieser Forschungsarbeit wird erstmals der Versuch unternommen, ästhetisch-künstlerisches Verhalten von Vorschulkindern im bi-nationalen Kontext Deutschland – Israel (mit Einschränkung auf den arabischen Sektor) zu diskutieren.

5.1. Der Wow-Faktor und weltweite Analysen künstlerischer Bildung

“The education of the child shall be directed to ... (a) The development of the child’s personality, talents and mental and physical abilities to their fullest potential...” (UNESCO, Road Map for Arts Education, Lissabon 2006; The convention on the Right of the Child, Article 29).

Der Bericht, der die erste weltweite Fallstudien-Analyse von Anne Bamford (2006)²⁰⁵ enthält, gilt als Grundlage für die UNESCO-Weltkonferenz zur künstlerischen Bildung (“The World Conference on Arts Education”), die erstmals in Lissabon 2006 stattfand und sich auf die internationale Förderung von Kunst und Kultur im Bildungsbereich konzentrierte. Diese Analyse der Qualität künstlerischer Bildung stellte, so Eckhard Liebau, „erstmals die fundamentale Bedeutung von künstlerischer Bildung als Bildung für die Künste und als Bildung durch die Künste für alle Menschen, besonders aber für Kinder und Jugendliche im Schulalter“ dar (Liebau in Bamford 2006, S. 11). Die durch die UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation) entwickelte internationale “Road Map for Arts Education” untersuchte die Bedeutung von künstlerischer Bildung, Kreativität und kulturellem Bewusstsein in der Gesellschaft und zielte u. a. darauf ab, „das kulturelle Erbe an junge Menschen weiterzugeben“ (ebd., S. 22).

Kultur und Kunst spielen also eine essenzielle Rolle in der Entwicklung des Individuums und stellen ein “universal Human Right” (UNESCO. Road Map 2006, S. 3-4) dar, welches alle Menschen als Mitglieder der Gesellschaften miteinbezieht. Die daraus folgenden Ansprüche und Forderungen dieses universellen Rechts auf „künstlerische Bildung für alle“

²⁰⁵ Anne Bamford: “The Wow Factor. Global research compensium on the impact of the arts in education” 2010; deutsche Übersetzung: „Die weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung.“

fürten zu einer internationalen Vernetzung von Fachleuten auf dem Gebiet, von Organisationen und sonstigen Entscheidungsträgern, die die Integration von Kunst und Kultur, von Forschung und Innovation im Bildungssystem und der künstlerischen und kulturellen Bildung forderten. Diese Neuorientierungen, die sich auf die zahlreichen, weltweiten Studien und Untersuchungen von Anne Bamford als Expertin und Vorreiterin auf diesem Gebiet stützten, haben also das Bewusstsein für künstlerische und kulturelle Bildung international geweckt und führten zur Durchführung von weiteren Weltkonferenzen auf diesem Gebiet. Die letzte “UNESCO World Conference on Culture and Arts Education”, die sich auf die erste Weltkonferenz in Lissabon 2006 und die zweite 2010 in Seoul bezog, fand in Abu Dhabi (in den Vereinten Arabischen Emiraten) im Februar 2024 statt. Im Hauptergebnis dieser zuletzt abgehaltenen Konferenz zeigt sich ein Einverständnis aller Mitgliedsländer, neue Rahmenprogramme zu adoptieren, die eine systematische und nachhaltige Integration von Kunst und Kultur in Bildungsprozesse beinhalten. Die globale Agenda enthält Leilinen, die von Förderung der Forschung und Innovation, über Stärkung der Kooperation und des interkulturellen Dialogs, bis hin zu Integration von digitaler Bildung reichen und allesamt eine hochwertige, inklusive und chancengerechte Bildung für alle Menschen weltweit und das “well-being of individuals and societies as a whole”²⁰⁶ unterstützen. Lorentz schreibt schon 2010 in der deutschen Übersetzung des „Wow-Faktors“, dass das Ziel kultureller Bildung sei, „Kunst und Kultur stärker im Bildungssystem zu verankern und es in Hinblick auf eine neue Lehr- und Lernkultur zu verändern“ (Bamford 2006, S. 9) und letztendlich, das Recht aller Kinder und Jugendlichen zu beachten, um ein „verlässliches, kontinuierliches und hochwertiges, kulturelles Bildungsangebot“ (ebd., S. 10) für alle Altersstufen zu ermöglichen. Hier sei betont, dass der Fokus leider bisher mehr auf dem Schulalter lag (vgl. Punkt 5 und viertes Kapitel) und dass der frühkindlichen Bildung erst in den letzten Jahren größere Aufmerksamkeit geschenkt wird und hier nur ansatzweise beschrieben werden kann, inwieweit die neuen Bemühungen für eine qualitätvolle, inklusive und chancengerechte Bildung mit dem Kind im Zentrum des Interesses im Einzelnen in den einzelnen Ländern bereits adaptiert wurden.

²⁰⁶ Vgl. Framework for Culture and Arts Education: www.interarts.net, S. 4 und UNESCO: www.unesco.org.

„Bevor ich die Fragen beantworte, möchte ich gern zum Ausdruck bringen, dass ich die Auffassung der Koordinatoren von künstlerischer Bildung als einem zweidimensionalen Prozess teile – >Bildung in den Künsten< und >Bildung durch die Künste<. Auf diese Weise wird der kulturelle Kontext eines Kindes ins Zentrum jedweder Bildungsmaßnahme gestellt. Darüber hinaus erhöht diese Sichtweise den Wert der Disziplinen und Prozesse, die von den Gemeinschaften schon immer benutzt werden, um – ihrer eigenen Kultur entsprechend – die Identität von Kindern durch die jenen Prinzipien und Prozessen eigenen emotionalen und kognitiven Prädispositionen zu formen (...)“ (Alioune Badiane, Ministry for Culture and Heritage 2004, in: Bamford 2006, S. 24).

In weiteren Welt-Konferenzen der UNESCO, wie der WCECCE 2022 in Usbekistan, wurde beispielsweise speziell auf die Kleinkindbildung eingegangen und von den Teilnehmenden gefordert, dass mindestens 10 % der Bildungsausgaben in die vorschulische Bildung und die Bildung und Arbeitsbedingungen pädagogischer Fachkräfte zu investieren seien und insgesamt die künstlerische und kulturelle Bildung durch bessere Lehrerbildung, mehr künstlerische Aktivitäten sowie ausgearbeitete Leitlinien zu fördern sei.²⁰⁷

Im Rahmen eines vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projekts, welches 2003 am Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) durchgeführt wurde und welches ein Fachbuch zum Thema „Frühpädagogik International“ hervorbrachte (Wassilios E. Fthenakis & Pamela Oberhuemer 2010), wird bereits diskutiert, dass „weltweit ein verstärktes Interesse an Fragen der Bildung und Erziehung in den Jahren vor Eintritt in die Pflichtschule“ (ebd., S. 9) zu beobachten sei, wobei zusammen mit den globalisierten Wirtschaftsherausforderungen auch Bildung „als zentrale gesellschaftliche Ressource grundsätzlich neu bewertet wird“ (ebd.) und als Folge kultureller und sozialer Entwicklungen weltweit intensiver diskutiert wird.

Durch die Einstufung der frühen Kindheit als prägende und bedeutende Phase hat auch die Frühpädagogik „als Fundament einer Lernperspektive, die auf den gesamten Lebenslauf gerichtet ist, an bildungspolitischer Priorität gewonnen“ (ebd.), wodurch die Bildungsarbeit auf internationaler Ebene aus ihren traditionellen Strängen gehoben und aufgewertet wurde. Als Reaktion auf diese neuorientierten Überlegungen wurden in vielen Ländern „Rahmencurricula“ entwickelt, die in Absprache mit den Hauptakteuren abgesprochen wurden und als Orientierungsgrundlage und Steuerinstrument zur Überprüfung, Sicherung

²⁰⁷ Vgl. World Conference on Early Childhood Care and Education (WCECCE): <http://euimg.vfairs.com>.

und Weiterentwicklung der Qualität des Bildungsangebotes dienen. (vgl. ebd., S. 10).

Auch die Untersuchungen der OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development) in "Education at a Glance" (2023), wie im letzten Abschnitt bereits einführend erwähnt, widmen sich, und dies ganz aktuell und jährlich, den verschiedenen Aspekten der Kleinkindbildung, indem sie statistische Daten der 38 Mitgliedsländer erheben, analysieren und auswerten. Neben Zugangs- und Einschreibungsquoten, also der Anzahl von Kindern, die an frühkindlicher Bildung von 0-6 Jahren teilhaben, werden auch Qualitätsprüfungen der Lehrpläne und Qualifikationen der Lehrkräfte, Finanzierungen von öffentlichen oder privaten Mitteln, Bildungsergebnisse und ihre sozialen Auswirkungen sowie Arbeitsbedingungen, berufliche Weiterbildungsmöglichkeiten und Gehälter der Mitgliedsländer in diesen Berichten erfasst und dargestellt. Hier kann also beispielsweise die Beteiligung an FBBE (Früher Bildung, Betreuung und Erziehung) von Kindern unter und über drei Jahren konkret auch im bi-nationalen Kontext Israel-Deutschland abgelesen werden (vgl. Abb.B2.1, Bildung auf einen Blick 2023, S. 180)²⁰⁸. Auffällig ist hier beispielsweise, dass die Beteiligungsquoten an Bildungsgängen der registrierten FBBE-Angebote (die den ISCED²⁰⁹-Kriterien entsprechen) von den unter 2-jährigen Kindern in Deutschland laut dieser Statistik mit etwa 25% gegenüber Israel mit etwa 45 % niedriger ist und auch insgesamt die Beteiligung kleiner Kinder an den Bildungsgängen in Israel bis zum fünften Lebensjahr höher ist. Auffällig ist die Beteiligung von 100% der Kinder ab dem Alter von drei Jahren in Israel, während die Beteiligungsquote in Deutschland bei knapp 90 % liegt und erst mit den 5-Jährigen etwa die 98-%-Marke erreicht. An den weiteren Ergebnissen, welche die bi-nationale Gegenüberstellung betreffen, kann beispielsweise abgelesen werden, dass in Israel in der Entwicklung zwischen 2013 und 2021 durchgehend nur Frauen im FBBE-Bereich tätig waren, während der Anteil an männlichen Fachkräften mit 3 zu 6 % (Abb.B2.4, OECD 2023, S. 191)²¹⁰ in Deutschland zugenommen hat. Weiterhin kann an der Tabelle B2.3 (OECD 2023, S. 204)²¹¹ die Finanzierung frühkindlicher Bildung und Erziehung (FBE) an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen für 2020 abgelesen werden, dass die Ausgaben für alle 3- bis 5-jährigen Kinder in FBE-Angeboten und im Primärvergleich (basierend auf Personenzahlen) pro Kind (in US-Dollar KKP) in Deutschland pro Kind gegenüber Israel deutlich höher lagen und insgesamt die Verteilung der originären Mittel in Israel in der frühen Bildung und Erziehung (FBE) ab drei Jahren hauptsächlich mit 78 % über die zentrale staatliche Ebene, in Deutschland aber nur über

²⁰⁸ Vgl. OECD/UIS/Eurostat 2023, Tabelle B2.1: <http://stat.link/2iq98c>. (zuletzt aufgerufen am 17.08.25)

²⁰⁹ ISCED steht für International Standard Classification of Education.

²¹⁰ Vgl. <http://stat.link/1wgjsf>. (zuletzt aufgerufen am 17.08.25)

²¹¹ Vgl. <http://stat.link/sh1lnd>. (zuletzt aufgerufen am 17.08.25)

regionale (46 %) und lokale Ebenen (55 %) läuft.

Insgesamt geben die statistischen Auswertungen einen guten Einblick in die Systeme der FBE weltweit und lassen eine Auslegung und Gegenüberstellung von OECD-Mitgliedsländern wie Deutschland und Israel zu. Im Vorwort der Datenerfassung der OECD steht als Vermerk, dass die statistischen Daten für Israel “are supplied by and under the responsibility of the relevant Israeli authorities” (OECD 2023)²¹², also unter der alleinigen Verantwortung des Landes Israel stehen, was hier etwas kritisch angemerkt werden muss, da hieraus nicht klar wird, ob die nationalen statistischen Daten, die von den staatlichen Behörden herausgegeben werden, von der OECD überprüft oder einfach nur übernommen werden. Es heißt hier außerdem, dass die Verwendung dieser Daten durch die OECD unbeschadet des völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, Ostjerusalems und der israelischen Siedlungen im Westjordanland, so der Bericht (ebd.), erfolgt. An den Statistiken der OECD für Israel können leider auch keine spezifischen Verteilungen, Bildungsbeteiligungen, Betreuungsschlüssel und Bildungsverläufe und -zuläufe für den arabischen gegenüber dem jüdischen Sektor, auf die ich im Folgenden noch eingehen werde, eingesehen werden. Disparitäten, die sich im Bildungsbereich aufgrund unterschiedlicher Bedürfnisse und Perspektiven zeigen, wie die geringere finanzielle Unterstützung und schlechtere Bildungsressourcen in der arabischen Gesellschaft Israels, sollen hier allerdings – ohne eine politische oder persönliche Bewertung – nur kurz erwähnt sein. Die Datengegenüberstellungen des empirischen Teils können außerdem nur in Bezug auf die Feldstudien und in Bezug auf verschiedene kunstpädagogische Aspekte mit Respekt für alle Kinder in beiden Ländern abgebildet werden und versuchen, auch die globalen Entwicklungen zu berücksichtigen.

Die Globalisierung, die sich aus den zunehmenden weltweiten ökonomischen und politischen Verflechtungen, den wachsenden Migrationsbewegungen sowie der raschen Digitalisierung der Welt ergibt, und „Prozesse der Mediatisierung, Verallgemeinerung, Vermischung und Vernetzung“ so Ernst Wagner²¹³ (Wagner, in: Lutz-Sterzenbach et al., 2013, S.137 und 132-145) fördert, stellt auch immer wieder neue Herausforderungen für die Kunst und die Kunstpädagogik, auf alle Altersstufen bezogen, dar, die sich in Folge des globalen Wandels neuen Aufgaben stellen muss, da sich „traditionelle Strukturen, Praktiken und Habitusformen zu Gunsten transkultureller und transnationaler Differenzen

²¹² Vgl. OECD: Education at a Glance 2023, Sources, Methodologies and Technical Notes, OECD Publishing, Paris: <http://doi.org/10.1787/d7f76adc-en>. (zuletzt aufgerufen am 17.08.25)

²¹³ Ernst Wagner ist Lehrbeauftragter am UNESCO-Lehrstuhl für kulturelle Bildung der Universität Erlangen-Nürnberg sowie an der Akademie der Bildenden Künste München.

verflüssigen“ (ebd., S. 133). Diese „Pluralisierungs- und Individualisierungsprozesse“, so Wagner weiter, führten in der kunstpädagogischen Fachdisziplin in den letzten Jahren zu Unsicherheiten und einer „tiefen Ratlosigkeit“ (ebd., S. 134), die unter Kunstpädagog*innen rege diskutiert wird. Neue, praktikable Konzepte wurden beispielsweise im ersten Kongress „Interkultur. Kunstpädagogik Remixed“ (Buko 12)²¹⁴ entwickelt, welcher von Kunstpädagogen wie Ernst Wagner, Ansgar Schnurr und Barbara Lutz-Sterzenbach angeführt wurde, die sich mit den „Baustellen für eine transkulturelle Kunstpädagogik“ (Lutz-Sterzenbach et al., 2013 S. 13-23), mit dem Fremdem und der Interkulturalität, Migration und gesellschaftlicher Diversität intensiv auseinandersetzen und den Diskurs über „Vielfalt als Reichtum in kunstpädagogischen Handlungsfeldern“ (ebd., S. 19) zu nutzen suchen. Sie bieten nicht nur eine diverse und hybride Vermittlungsvielfalt oder „die Folie für Kunstpädagogik“ (ebd., S. 137) an, die sich heute an den Globalisierungsprozessen orientiert, sondern thematisieren auch internationale Konfliktherde und die Migration wegen Flucht und Krieg, die gesellschaftliche Heterogenität und Verschiedenheit mit sich bringt. Der Globalisierungsprozess kann also auch zu Abgrenzungen und „Abschottungen“ gesellschaftlicher Gruppierungen führen, die sich zwischen fremd und anders oder unter den Begriffen Transkulturalität, Polykulturalität und Interkulturalität artikulieren und neben kulturellen, sozialen, ethnisch-sozialen und religiösen Dimensionen heute auch im Fokus der Kunstpädagogik stehen und somit in die Bildung von Kindern hineinfließen.

Hier gilt es nicht nur im Schulalter, Denkmuster zu erweitern, sondern auch schon im Kleinkindalter: mit kunstpädagogischen Methoden, wie der Rezeption von Bild- und Materialkontexten, der Integration von Vertrautem und Fremdem, Altem und Neuem, Materiellem und Immateriellem wie auch von Artefakten wie dem Symbolträger Schlüssel und dem Nutzen der „Vielfalt als Reichtum in kunstpädagogischen Handlungsfeldern“ (Lutz-Sternenbach et al. 2013, S. 17).

Inwieweit diese diversen Entwicklungen bereits Einfluss auf die Kleinkindbildung haben, wurde bisher meines Erachtens noch nicht spezifisch erforscht, was wahrscheinlich daran liegt, dass diese Diskussion noch sehr aktuell ist und Kunstpädagogik als Disziplin offiziell auch immer noch ab dem ersten Schuljahr angesiedelt ist.

In der Gegenüberstellung ästhetischen Verhaltens von Kindern in Israel (arabischer Sektor)

²¹⁴ Dieser Kongress fand erstmals vom 20.-22.04.2012 vom BDK Bayern, der TU Dortmund und der Universität Erlangen-Nürnberg in Kooperation mit der Stadt Nürnberg statt. Das Nürnberg-Paper, dessen Redaktionsprozess von Ansgar Schnurr, Barbara Lutz-Sterzenbach und Ernst Wagner gestaltet wurde, bezieht sich auf den erziehungs- und kulturwissenschaftlichen Diskurs der Pädagogik von Inklusion und Vielfalt in Deutschland, aber auch internationale Positionen wie das eben erwähnte UNESCO-Übereinkommen, die Positionen des Runden Tisches des deutschen Kulturrats sowie den Abschlussbericht der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages., vgl. auch: <http://bdk-online.info>. (zuletzt aufgerufen am 17.08.25)

und Deutschland soll dies auch berücksichtigt werden, da der Zuwachs von Kindern mit Migrationshintergrund und unterschiedlichem religiösem und kulturellen Hintergrund, besonders in Deutschland – hier sind auffällige Unterschiede je nach Stadt und Region feststellbar – den Bildungsverlauf mitbestimmt. Dieser Zuwachs an Einwanderern könnte hier allerdings mehr mit dem jüdischen Sektor Israels und weniger dem arabischen Sektor verglichen werden, da der jüdische Sektor sich aus vielfältigen kulturellen Herkunftsn und steten Neuzuwanderungen von *aschkenasischen* (aus Mittel- und Osteuropa stammenden Juden), *sephardischen* (Juden aus Spanien und Portugal) und *mizrachischen* (Juden aus dem Nahen Osten und Nordafrika) zusammensetzt, während der arabische Sektor, aus muslimischen, christlichen und drusischen Arabern besteht, die zwar religiöse Unterschiede aufweisen und von Region zu Region auch verschiedene Traditionen und Verhaltensweisen haben, aber insgesamt keine Zuwanderer sind und keinen vergleichbaren Migrationshintergrund aufweisen können.

In der Feldstudien-Gegenüberstellung arabisch-israelischer und deutscher Kleinkinder ist außerdem zu beachten, dass es sich hier um verschiedene Kulturformen handelt. In der interkulturellen und vergleichenden Kulturforschung wird die arabisch-israelische Kultur als *kollektivistisch* beschrieben, während die deutsch-europäische Kultur eher als *individualistisch* bezeichnet wird (u. a. Geert Hofstede²¹⁵ 1980, vgl. auch Adel Yusuf 2011). Da in der arabischen Gesellschaft die Identität bis heute noch stark an die Zugehörigkeit zur Gruppe, Familie und kulturellen Gemeinschaft gebunden ist, kann diese als eher kollektivistisch bezeichnet werden und stellt sich der individualistischen Kultur, zu der Deutschland zählt, welche die persönliche und individuelle Freiheit des Einzelnen betont und mehr Wert auf Selbstverwirklichung, Autonomie und persönliche Leistung legt, gegenüber. Israel kann insgesamt aber als eine Mischung aus kollektivistischen und individualistischen Tendenzen betrachtet werden, die sich abhängig von sozialen und kulturellen Kontexten der verschiedenen Bevölkerungsgruppen darstellen, hier aber nicht im Fokus des Interesses stehen.

Aus persönlicher Sicht sei hier aber angemerkt, dass die globalen Entwicklungen der Welt in den letzten Jahren auch großen Einfluss auf die familiären Entwicklungen der arabischen Gesellschaft in Israel haben, was sich in Individualisierungstendenzen, einer höheren Leistungsorientierung und Wettbewerbsbereitschaft zeigt. Dies kann beispielsweise daran abgelesen werden, dass die arabischen Familien heute weniger Kinder haben, auf Bildung

²¹⁵ Der Sozialpsychologe und Kulturwissenschaftler Geert Hofstedes veröffentlichte 1980 “Culture’s Consequences: International Differences in Work-Related Values”, in dem er vier Kulturdimensionen vorstellt: Individualismus vs. Kollektivismus, Machtdistanz, Feminität vs. Maskulinität und Unsicherheitsvermeidung.

des Einzelnen mehr und mehr Wert gelegt wird, große Familienfeste an Wichtigkeit verlieren, persönliche Besitz-Ansprüche (von Haus bis Auto) zunehmen, es viel mehr Scheidungen gibt, individuelle Interessen nur noch in der Kleinfamilie diskutiert werden, Eigentum großgeschrieben wird und Häuser durch immer mehr Mauern und Zäune eingegrenzt und vom Rest der Gesellschaft abgegrenzt werden (wobei Letzteres auch mit der zunehmenden Kriminalität und Einbrüchen zu tun haben kann). Die Zunahme an materiellen Gütern, die sich auch in den Kinderzimmern zeigt, worauf im zweiten Kapitel bereits hingewiesen wurde, beeinflusst neben der allgemeinen Digitalisierung und Mediatisierung also auch die arabische Gesellschaft, die zwar dennoch stärker kollektivistisch geprägt ist, aber zunehmend von den dominierenden und leistungsorientierten Aspekten der jüdischen, hauptsächlich *aschkenasischen* Gesellschaft und den Globalisierungen geprägt wird. Wichtig scheint mir für diese Forschungsarbeit, um ein ungefähres Bild von der israelischen Gesellschaft bzw. dem arabischen Sektor zu erhalten, diese unterschiedlichen kulturellen Dynamiken zu berücksichtigen, die ich vor 20 Jahren in Israel noch nicht so beobachten konnte.

5.2. Die 100 Sprachen von Kindern – Kunstpädagogik im Kindergarten?

Der Reggio-Ansatz, der in der norditalienischen Stadt Emilia von dem Pädagogen Louis Malaguzzi entwickelt wurde, betont durch das Konzept der 100 Sprachen die Rolle der Kreativität und des Selbstausdrucks von Kindern im Bildungsprozess und kann beispielhaft als ein Ansatz beschrieben werden, der in den Bereichen ästhetischer, kultureller und kunstpädagogischer Bildung eine reichhaltige Lernumgebung schafft, in dem Lernen aktiv konstruiert, Erfahrung ästhetisch und über soziale Interaktionen und die Integration von Spiel und kreativen Handlungen gebildet wird. Der integrative Reggio-Ansatz, der sich nach dem Zweiten Weltkrieg in der frühkindlichen Bildung nach dem italienischen Pädagogen Loris Malaguzzi entwickelte, basiert auf mehreren wichtigen Prinzipien und Theorien, die

von John Dewey,²¹⁶ Jean Piaget²¹⁷ und Lev Vygotsky²¹⁸ und Friedrich Fröbel²¹⁹, aber auch von Maria Montessori, Howard Gardner und Jerome Bruner inspiriert wurden. Die Reggio-Emilia-Pädagogik (vgl. hier auch bes. Knauf 2017), die nach Verknüpfungen mit innovativen Ideen im pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Umfeld sucht, integrierte und erweiterte:

- Deweys Ansatz des *Lernens durch Erfahrung* und die Integration aktiven, praktischen Forschens, Experimentierens und Handelns mit der Umwelt sowie seine Betonung auf Demokratie und Gleichwertigkeit,
- Piagets *Theorie des Konstruktivismus*, der die aktive Interaktion der Kinder mit ihrer Umwelt und ihren eigenen Erfahrungen betont und dadurch Wissen konstruiert,
- Vygotskys Ansatz, der auf *soziale Interaktionen und kulturelle Kontexte* Wert legt,
- Montessoris Herangehensweise an ein selbstgesteuertes Lernen, eine vorbereitete Lernumgebung und die Rolle der Erzieher*in, die als Beobachter*in und Unterstützer*in den Lernprozess der Kinder unterstützt,
- Howard Gardners erweiterten Intelligenzbegriff, der in seinem Ansatz der „*multiplen Intelligenzen*“ die Vielfalt der Lern- und Ausdrucksweisen fördert
- Jerome Bruners Einfluss des „*endeckenden Lernens*“, welches das schrittweise, wiederholende und vor allem selbstgestaltete Lernen der Kinder anregen soll, sowie
- Fröbels Idee der Integration von *Spiel als Lernmechanismus*, die sich auf eine kindzentrierte und kreative Bildung stützt, bei der Kinder ihre eigene Bildung mitgestalten, die Lernumgebung vorbereitet wird und die Naturverbundenheit und ganzheitliche Entwicklung des Kindes von besonderer Bedeutung sind.

In dem Reggio-Emilia-Approach können also enge Verwandtschaften und Ähnlichkeiten mit den verschiedenen pädagogischen Theorien hergestellt werden, wobei die reggianische Pädagogik besonders Wert auf das kooperative und selbstdeckende Lernen der Kinder legt, „die als Forscher die Welt verstehen“ lernen. Knauf beschreibt das selbstentdeckende

²¹⁶ Der Psychologe und Pädagoge John Dewey betont das “experiential Learning” und Bildung als demokratischen Prozess, vgl.:

²¹⁷ Der Psychologe Jean Piaget (1969/2000, 1994, 2016) ist bekannt für seine Theorie der kognitiven Entwicklung, die in Stufen beschrieben wird, die allerdings von der Reggio-Pädagogik flexibler verstanden und anerkannt wird – als ein in verschiedenen Stadien verlaufender Entwicklungsprozess.

²¹⁸ Der Psychologe Lev Vygotsky, der die soziokulturelle Theorie der kognitiven Entwicklung entwickelte beeinflusste ebenfalls die Reggio Emilia Pädagogik, die wichtige Elemente, wie u.a. der Betonung auf Interaktion, konstruktivem Lernen, Projektarbeit, Schaffung von Ateliers etc. daraus entnahmen. Vgl. z.B. Martin R.Textor: Lew Wygotski – der ko-konstruktive Ansatz, in: W.E.Fthenakis, Martin R.Textor (Hg.): Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Weinheim, Basel 2000, S. 71-81

²¹⁹ Friedrich Fröbel, der Vater des Kindergartens, betonte das Spiel als Hauptmittel, durch das Kinder lernen, was sich auch in der Reggio-Emilia-Pädagogik wiederfindet. Insgesamt beeinflusste sein Ansatz auch in Bezug auf die Natur und die Rolle der Lernumgebung, die von Reggio Emilia als „dritter Erzieher“ (Edwards et al., 2011) angesehen wird.

Lernen eines Kindes, welches mit seinen häufigen Ausrufen betont: „Ich will das selber machen“, mit einer „Energie“, die sich „in den verschiedensten Bereichen von Persönlichkeits-, Kompetenz- und Interessenentwicklung“ (2017, S. 9) entfaltet und die dazu führte, dass Kinder in der Reggio-Pädagogik gerne als „Entdecker, Forscher und Künstler“ (ebd.) bezeichnet werden. Wichtig ist hier auch, die Rolle der Pädagog*innen zu nennen, die in der deutschen Reggio-Diskussion oft als „Wegbereiter*in, Forscher*in und Zeug*in“ (ebd.) bezeichnet wird, womit sich ihre/seine Rolle deutlich von traditionellen Vorstellungen löst, die zumeist anleitend auf den Lernprozess der Kinder einwirken. Zudem sind die Förderung von sozialer Gleichwertigkeit, das Recht auf Bildung, Sicherung der Menschenwürde und Partizipation, welche in „frühpädagogischen Diskursen als Schlüssel für Bildungsprozesse, Demokratie, Resilienz, Kinderschutz und gesellschaftliches Engagement“ (Hansen 2015, in: Dorsch 2017, S. 9) zu bewerten ist, bezeichnend für die Reggio-Pädagogik.

Das frühpädagogische Bildungs- und Lernkonzept soll in dieser Forschung im Fokus stehen, da es besonders gut in den kunstpädagogischen als auch interdisziplinären und bi-nationalen Diskurs dieser Forschungsarbeit passt, da es nicht nur um die Entschlüsselung der kindlichen individuellen Sprache geht, sondern auch um die Förderung der Entwicklung zahlreicher, im Kind bereits angelegter Ausdrucksmittel (vgl. ebd., S. 16) sowie vor allem auch um deren kulturelle Einbindung, die einen Dialog mit der Umwelt, Artefakten und Kunstwerken herstellen kann und eine didaktische Vermittlung erst möglich macht.

Erwähnenswert und interessant für die künstlerisch-ästhetische Perspektive sind auch die Veröffentlichungen von Margaret Brooks, die sich intensiv mit Emilia Reggio beschäftigte und für internationale Verbreitung sorgte. Sie betont in ihrem Buch „Drawing to Learn“ (2011) beispielsweise die Wichtigkeit von Zeichnen für den Lernprozess von Kindern, das gleichzeitig als Mittel des Ausdrucks und der Kommunikation dient. Mentale Prozesse der Kinder werden über das Festhalten von Zeichnungen in Skizzenbüchern, die von Kindern gestaltet werden, ausgelöst. Neue Entdeckungen und das Forschen von metamorphen Prozessen in der Natur beispielsweise (von Ei-Larve-Kokon bis zum Schmetterling) transformieren Denken und fügen sich gut in die Thematik: Rezeption von zeitgenössischer Kunst und der sich ergebenden Herausforderungen an ein vieldeutiges Denken und Verstehen schon im Kleinkindalter. Durch die Betonung auf die ästhetisch-kreative Praxis wird in reggianischen Kitas das selbstentdeckende Lernen gefördert und die sinnliche Exploration von ästhetischen Materialien, die über gedankliche und emotionale Wahrnehmungen verarbeitet werden und zu gestalterischen Aktionen in Werkstätten und Ateliers führen, gefördert. Das Atelier oder Atelierista wird in Reggio von einem

professionellen Künstler betreut, der die Kinder mit einer Vielzahl von Materialien, von natürlichen Materialien wie Holz, Ton, und Stein bis zu Alltags- und Recyclingmaterialien zum Experimentieren führt, wobei sie ihre Kreativität frei und reflexiv entfalten dürfen. Hier können neben Schneckenhäusern und Papprollen auch Flaschendeckel und alte Schlüssel künstlerisch verarbeitet werden. Die Kinder werden außerdem angeregt, sich mit Kunstwerken auseinanderzusetzen, was durch Galerie- und Museumsbesuche unterstützt wird und ein integraler Bestandteil der Reggio-Pädagogik darstellt und somit nicht nur die

ästhetischen Fähigkeiten der Kinder, sondern auch ihr kulturelles Bewusstsein fördert und stärkt (vgl. u. a. Edwards et al. 2011 oder Gandini et al. 2015).

So heißt es in Reggio Children:

„Das Ziel dieser Praxis ist die Förderung der Kindererziehung durch die Entwicklung all ihrer Sprachen: expressiver, kommunikativer, symbolischer, kognitiver, ethischer, metaphorischer, logischer, imaginativer beziehungsmäßiger“ (Lingenauber 2009, S. 20 in: Dorsch 2019, S. 16).

Kleinkindpädagogik „lernt man von den Kindern selbst“ und durch die Arbeit als Erzieherin (vgl. Schäfer & von der Beek 2013, S. 27). Der Grundgedanke der „hundert Sprachen“ beruht, so die Kleinkindpädagogin Angelika von der Beek und der Kunstpädagoge Gerd Schäfer, auf Partizipation, der Pädagogik des Zuhörens und vielfältigen Aspekten, die wiederum „vielfältige Formen der Welterzeugung“ (ebd., S. 34) in einer Kultur des Lernens hervorbringen.²²⁰ Insgesamt akzentuiert die Reggio-Pädagogik die Einzigartigkeit der individuellen Sprache der Kinder und deren Fähigkeit, sich auf vielfältige Weise auszudrücken, die in Ansätzen auch schon weltweit verbreitet wurde.

Die Reggio-Pädagogik Malaguzzis stellt eine Erziehungsphilosophie dar, die sich am „homo universalis“, also am Menschen als universelles Wesen, orientiert und in deren Zentrum das Kind und sein Menschenrecht auf Würde und Bildung stehen. Sie steht in engem Austausch mit der sozialen Umgebung, wie Eltern und Gemeinde, und stellt neben den anderen alternativen Bildungsansätzen, wie beispielsweise Montessori und Waldorf, die bereits im letzten Kapitel thematisiert wurden, einen international anerkannten Ansatz dar, der als innovative pädagogische Methode in der frühkindlichen Bildung auf unterschiedliche Weise auch in Deutschland und Israel umgesetzt wird.

Kindergartenstätten in Deutschland als auch in Israel integrieren Elemente des Reggio-Ansatzes, die von Gestaltung einer anregenden, ästhetisch-inspirierenden Lernumgebung, über Projektarbeiten, bis zu Fortbildungen und Workshops für Erzieher und die Beteiligung von Eltern am Bildungsprozess ihrer Kinder reichen. Es kann hier aber insgesamt nur von einer Erweiterung dieses Ansatzes gesprochen werden, der auf unterschiedlichste Weise von beiden Ländern implementiert und genutzt wird. Zu nennen wären hier einige Kindergärten, die den Reggio-Emilia-Ansatz nicht nur theoretisch anerkennen, sondern auch ästhetisch-praktisch integrieren. In Deutschland (vgl. auch Knauf 2017, S. 6-7) existieren u. a. in

²²⁰ In der Reggio-Pädagogik geht es darum, verschiedene Faktoren, wie den Erfahrungsaspekt, Erlebnisaspekt, Ausdrucksaspekt, Werksaspekt oder auch kulturelle und soziale Aspekte zu verarbeiten (vgl. ebd., S. 34).

München, Frankfurt am Main und Berlin Kindergartenstätten, die die Reggio-Pädagogik und deren Prinzipien mit unterschiedlichen Schwerpunkten übernommen haben.²²¹ In Israel nutzen beispielsweise der *Givatayim-Kindergarten* und der *Einstein-Kindergarten Ramat Hasharon*²²² (beide in der Nähe von Tel Aviv) den Reggio-Ansatz, um eine inklusive und kreativere Lernumgebung zu schaffen.

Die Reggio-Emilia-Pädagogik ist zudem für die vorliegende Dissertation besonders interessant, da mit diesem Ansatz nicht nur „der Grundstein für Bildung und Demokratie“ (Braun 2011, S. 56) gelegt werden kann, sondern er auch besonders in der ästhetischen, kulturellen und kunstpädagogischen Bildung von Kleinkindern wichtige Prinzipien vorgibt, die über ein Wahrnehmungsverständnis und das, was Kinder tun und denken, bevor irgendwelche pädagogischen Schlüsse gezogen werden, hinausgehen. Zudem wird von einem „multiple listening“ (ebd., S. 23) gesprochen, welches sich auf das „Hören“ als Metapher für alle Sinne, Zeichen, Codes und Symbole bezieht und sich zudem nicht nur an das einzelne Kind, sondern im Austausch auch an die das Kind umgebende Gemeinschaft richtet.

„Wir bezeichnen die Kinder als Bürger, als Vorboten von Rechten in Bezug auf Städte“ (Delrio 2012, S. 82, in Dorsch 2017, S. 49).

Zusammenfassend kann nochmals gesagt werden, dass der Reggio-Ansatz neben Montessori und Waldorf im bi-nationalen Kontext dieser Forschung schon seit Jahren Anklang findet. In der israelischen Gesellschaft wurden diese zunächst besonders von der aus Europa stammenden jüdischen Gesellschaft adaptiert und auch einige Waldorf- und Montessori-Schulen und Kindergärten gegründet. Erst in den letzten Jahren spielen die verschiedenen Ansätze auch im arabischen Sektor eine beeinflussende Rolle, werden in der wissenschaftlichen Wissens-Vermittlung und bei der Ausbildung zu Erzieher*innen genutzt und bieten Anregungen für die Umsetzung in arabischen Bildungsinstitutionen, die sich an den zumeist jüdischen Bildungsvorgaben orientieren, aber in der Umsetzung von Kindergarten zu Kindergarten sehr unterschiedlich adaptiert werden und aufgrund fehlender finanzieller Mittel und großer Betreuungsschlüssel oftmals nicht realisiert werden können.

²²¹ Hier können Fortbildungsangebote und eine Liste von Einrichtungen eingesehen werden, die den Reggio-Ansatz in Deutschland integrieren Vgl. u. a.: Dialog Reggio e.V.: <http://www.dialog-reggio.de/>; vgl auch: Tassilo Knauf 2017: „Reggio-Pädagogik“: <http://kita-fachtexte.de>. (zuletzt aufgerufen am 26.08.25)

²²² Vgl. hier bes.: Merkaz Ha Reggio unter: <http://www.regiochildren.co.il>, welches in Tel Aviv angesiedelt ist.

5.3. Frühkindliche ästhetisch-künstlerische Bildung im deutschen Kindergarten

Frühkindliche Bildung in Deutschland ist dem Sozialbereich zugeordnet und bezeichnet eine Bildungseinrichtung, die von Kindern zwischen dem dritten und sechsten Lebensjahr besucht wird. Er eröffnet den Kindern erweiterte und umfassendere Erfahrungs- und Bildungsmöglichkeiten über das familiäre Umfeld hinaus.

Die ästhetische Bildung stellt einen integralen Bestandteil des deutschen Kindertageseinrichtungssystems dar, welcher neben den sozialen, kognitiven, emotionalen und motorischen Fähigkeiten auch Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeiten durch verschiedene kreative und künstlerische Aktivitäten fördert. Im letzten Kindergartenjahr vor Schuleintritt, welches im Fokus dieser Forschung steht, bleiben die Kinder je nach Bildungsinstitution und Bundesland entweder in den altersgemischten Kita-Gruppen integriert oder werden in speziellen Vorschulgruppen gezielt auf die Schule vorbereitet. Hier werden Feinmotorik-Übungen, Konzentration, Sprachfähigkeiten und besonders auch soziales Verhalten gefördert. Sidonie Engels führt kritisch an, dass für ästhetisch-künstlerische Bildung oder kunstpädagogische Bildung innerhalb dieser Curricula „nur an wenigen Orten eine transparente und verbindliche Qualitätssicherung der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen“ (2021, S. 3/20) wirklich stattfindet und verwirklicht werde, da die Umsetzung des Bildungsprogramms „vielerorts nicht überprüft“ (ebd.) werde. Das „Gute-Kita-Gesetz“ habe aber schließlich „die Qualitätssicherung (...) mehr ins Blickfeld“ (ebd.) gerückt. Es wurde ab 2019 vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSF) in Bildungsprogrammen und -plänen besser umgesetzt, und damit wurde auch der ästhetisch-künstlerischen Bildung von Kindern mehr Aufmerksamkeit geschenkt.

Der deutsche Kindergarten kann, in Anlehnung an den Gründer des Kindergartens, Friedrich Wilhelm August Fröbel, als Sammelbegriff für alle Einrichtungen der öffentlichen und privaten Kinderbetreuung verstanden werden. Während Kinder unter drei Jahren eine Kinderkrippe oder einen Hort besuchen können, gehen Kinder im Alter von drei bis fünf Jahren, wie unter Punkt 5.1. bereits kurz beschrieben, zu etwa 93 % in die Kindertagesbetreuung (kurz: Kita), wobei es hier sehr unterschiedliche Betreuungsquoten in den 16 Bundesländern in West- und Ostdeutschland gibt.

In Deutschland gibt es keine allgemeine Kindergartenpflicht. Sie existiert derzeit nur für die

Bundesländer Hamburg und Berlin für das letzte Jahr vor der Einschulung. Trotz der fehlenden Kindergartenpflicht, die in Deutschland Sache der Kommunen und Länder ist, besuchen die meisten Kindern ab dem dritten Lebensjahr die Kitas, wobei oft Migrantenkinder aus bildungsfernen Schichten von dieser Chancengleichheit ausgeschlossen werden. So haben nicht nur die Akkreditierungsverfahren zu nationalen Qualitätsstandards, die Diskurse über Chancengleichheit sowie Betreuungsschlüssel und -quoten, sondern auch die Meinungsverschiedenheiten zum Thema Schulpflicht in Deutschland zu den verschiedensten Standpunkten und Diskussionen geführt. Bildungsforscher Dieter Lenzen orientiert sich beispielsweise an der „beispielhaften“ Schulpflicht Frankreichs, wohingegen die Bundesfamilienministerin Franziska Giffey (SPD)²²³ zunächst für eine gute frühkindliche Bildung auch für die sozial Schwächeren, für mehr Kitaplätze und die Ausbildung von mehr Erzieher*innen einstand und Marcus Weinberg, der familienpolitische Sprecher der CDU, von „Kitazwang“ (ebd.) nichts halte. Diese Meinungsverschiedenheiten lösten zusammen mit den vielen wissenschaftlichen und (kunst-) und frühpädagogischen Diskursen (wie bereits erwähnt) und dem schlechten Abschneiden bei den Pisa-Studien einen „Paradigmenwechsel“ (Kulturrat 2008, s. o.) bei der frühkindlichen Bildung aus, die sich seit spätestens 2008/2010 nun primär um die Förderung von Kompetenzen und Bildung von Kindern kümmert und weniger nur die Betreuung von Kindern im Fokus hat (vgl. auch Engels 2021).

Weiterhin ist hier zu diskutieren, inwieweit sich die Kunstpädagogik im Kleinkindalter überhaupt positionieren kann, deren allgemein alle Altersstufen betreffende Aufgabe heute, so Peez, „nicht primär in der Vermittlung von Kunst“ liegt, sondern auf „grundpädagogische Grundintentionen“ abzielt, die „auf der Ermöglichung ästhetischer Erfahrungen im Bildnerischen sowie auf der Stärkung bildnerisch-ästhetischer und visueller Kompetenzen“ (2012/13)²²⁴ liegt.

„In der Kunstpädagogik geht es um mehr als Kunst, es geht um die ästhetischen Erfahrungsprozesse der Kinder und Jugendlichen – in ihrem Wahrnehmen, Handeln und Denken. Ihnen diese Prozesse eröffnen, sie darin begleiten und selbstständig werden zu lassen, ist Praxis und Konzept des Kunstunterrichts“ (Kirchner/Otto 1998, S. 1, in: Peez, ebd.).

Noch heute gilt wohl diese „programmatische Maxime“, so Peez weiter (ebd.), die durch die

²²³ Augsburger Allgemeine: Braucht Deutschland eine Kindergartenpflicht? 07.04.2018: <http://www.augsburger-allgemeine.de/politik/Braucht>.

²²⁴ Peez: Kunstpädagogik. In: <http://www.kubi-online.de/artikel/kunstpädagogik>. 2013/2012.

Ermöglichungen von ästhetischen Erfahrungen und den aktuellen Diskurs über kunst- bzw. bildspezifische Kompetenzen erweitert und durch die drei kunstdidaktischen Richtungen: *Bildorientierung*, *Kunstorientierung* und *Subjektorientierung* erreicht werden kann. Die Frage ist, ob die Gruppe der Vorschulkinder, die hier im Fokus untersucht wird und die als Teil einer Gruppe, je nach Bundesland und Einrichtung, tägliche „Sonderförderung“ als Vorbereitung auf die schulischen Anforderungen erhält, wie diese hier in kunstdidaktische Richtungen einzuordnen wäre und Orientierungen angeregt werden können. Dies steht in den Feldstudienprojekten zur Diskussion, die versuchen, sich beispielsweise an der ästhetischen Forschung einer Helga Kämpf-Jansen (2001) und der künstlerischen Forschung von Lili Fischer (2009) zu orientieren. Wohingegen in der:

Subjekt-Orientierung oder *Biografieforschung* die ästhetischen und kulturellen Selbstbildungsprozesse des einzelnen Schülers oder Kindes im Vordergrund stehen, die „alles Material und jede Thematik“ (ebd.) nutzen können und das Schlüssel-Ding hier auch seinen Platz hätte, können in der

Kunst- oder künstlerischen Orientierung unter dem erweiterten Kunstbegriff (Joseph Beuys)“ künstlerische Denk- und Handlungsweisen im Bildgeschehen (Buschkühle 2003, S. 25) etabliert werden, worunter auch transformative Kunst- und Alltagserfahrungen mit einem Ding wie dem Schlüssel fallen können. Die

Bildorientierung, die sich mit der globalen Mediatisierung des Alltags und der Weltaneignungen der Kinder noch verstärkt hat, kann *visuelle Kompetenzen* (Rezeption und Deutung) und mit dem Begriff der *Bildkompetenz* auch produktive Gestaltungen und verarbeitende Prozesse miteinbeziehen, was sich auch am Beispiel der Rezeption von zeitgenössischer Kunst mit Schlüssel-Motiven zeigt. Ob und welches dieser Konzepte kunstdidaktisch qualitativ und hochwertig umgesetzt werden kann, kann aufgrund der Vermischungen und Vernetzungen der Konzepte und der undurchsichtigen Bildungslage im Kontext Kunstpädagogik im Kleinkindalter nicht genauer diskutiert werden.

5.3.1. Kulturelle Bildung in Deutschland – Bildungspläne für Kindergärten in den Bundesländern

Frühkindliche kulturelle Bildung stellt „die Grundlage für ein lebenslanges Lernen“, so der

Deutsche Kulturrat 2008.²²⁵ Sie reicht von der Kleinkind- über die schulische und außerschulische bis hin zur beruflichen Bildung. Frühe Förderung gewinnt zunehmend Bedeutung, was die Bildungsforschungen sowie das BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) herausstellen. Das BMBF betont, dass frühe Bildung eine zentrale Rolle in der Entwicklung eines Menschen spielt, und konstatiert, dass in den ersten Lebensjahren bereits das Fundament für ein „späteres erfolgreiches Lernen und damit für gute Entwicklungs-, Teilhabe- und Aufstiegschancen gelegt“ (BMBF 2020, S. 2/4)²²⁶ werden, die durch qualitativ hochwertige Betreuung, kulturelle Angebote und Sprach- und Wissensvermittlung gefördert und unterstützt werden. Hier geht es innerhalb der G7-Gruppe²²⁷ besonders auch um Chancengleichheit, ein Eintreten für gleiche Bildungschancen für alle Kinder, ob arm oder reich, darum, die Lehrerbildung zu verbessern und die weltweite frühkindliche Bildung insgesamt zu stärken. Das BMBF schreibt²²⁸:

„Sprechen, schreiben, lesen, zählen, andere respektieren: Das seien die Fähigkeiten, für die bereits in jungen Jahren der Grundstein gelegt werden müsse, erklärten die G7-Mitglieder. Sie wollen daher vor allem Einrichtungen der frühkindlichen Bildung stärken. Dort solle es Bildung für alle Kinder geben. Ein weiteres Ziel: Die Übergänge von einer Bildungsinstitution zur anderen sollen leichter werden. Dafür setzen die G7 auf Vernetzung – zwischen Kindergärten, Schulen und Eltern“ (G7: Gleiche Chancen für alle Kinder – BMBF, 2019).

Bildungsarbeit in deutschen Kindertagesstätten zielt heute besonders auch auf die Entwicklung der Persönlichkeit ab, wobei allen Kindern die gleichen Bildungschancen zukommen sollen. Der Begriff Bildung im frühkindlichen Bereich umfasst, so der Frühpädagoge und emeritierte Professor Schäfer, „nicht nur die Aneignung von Wissen und Fertigkeiten. Vielmehr geht es in gleichem Maße darum, die Kinder in allen ihnen möglichen Entwicklungsbereichen zu begleiten, zu fördern und herauszufordern (...) zudem muss die Entwicklung von Selbstbewusstsein und Identität beachtet werden“ (Schäfer 2007 S. 182-83) Es geht weiterhin darum, „Selbstbildungskräfte vielseitig auszuschöpfen (...) und ihr eigenes Forschungsinteresse zu erweitern“ (ebd.).

Im Bereich Kulturelle Bildung, Kunst und Kultur im Kindergarten wird das bildnerische

²²⁵ Vgl. die Stellungnahme des Deutschen Kulturrats vom 5. Juni 2008.

²²⁶ Vgl. BMBF: Frühe Förderung: <http://www.bmbf.de/de/fruehe-foerderung-67.html>.

²²⁷ Zur G7 gehören sieben Mitgliedsländer: Vereinigte Staaten, Kanada, Vereinigtes Königreich, Deutschland, Frankreich, Italien, Japan. Diese Industrienationen treffen sich regelmäßig, um globale und politische Themen zu diskutieren. (zuletzt aufgerufen am 29.08.25)

²²⁸ Vgl.: <http://www.bmbf.de/de/de/g7-gleiche-chancen-fuer-alle-Kinder-9083.html>. (letzter Aufruf am 29.08.25)

Gestalten als wichtiger Bildungsbereich und Entwicklungsziel betrachtet und sollte zu qualitätvoller, selbstbestimmter und einer vielfältigen und kreativen Auseinandersetzung mit der Umwelt führen, welches aber in der Umsetzung leider auch in vielen Kindergärten mit Ostereier färben, basteln im Herbst mit Naturmaterialien und Schneemann-malen im Winter führen kann und somit das schöpferische Darstellungsvermögen von Kindern in eine eingeeengte und tradierte Richtung mit banalen Bastelarbeiten drängen kann.

Das „schlechte Abschneiden Deutschlands“, so Martin R. Textor und Antje Bostelmann (2020)²²⁹ bei den ersten internationalen PISA-, IGLU- und OECD-Bildungsstudien²³⁰, löste auch eine intensive Diskussion in Politik und Wissenschaft über die Bedeutung und Wertschätzung frühkindlicher Bildung aus. Kurze Zeit später wurden schon in den verschiedenen Bundesländern die ersten Orientierungs-, Erziehungs- und Bildungspläne erstellt, die mit einem gemeinsamen Rahmenplan (Beschluss der Jugendministerkonferenz und Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13./14.05.2004) aller Länder einhergingen. In diesem Rahmen wurden Grundsätze für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen festgelegt, die auf Landesebene mit ähnlichen Inhalten den lokalen Gegebenheiten und einrichtungsspezifischen Konzeptionen angepasst wurden. Das Bildungssystem wurde über eine Reihe von Maßnahmen und Reformen von den Anfängen des 19. Jahrhunderts bis heute verbessert, wobei heute zumeist ein besonderer Fokus auf die Stärkung von Kompetenzen in der frühkindlichen Bildung gelegt wird, die pädagogische Ziele und Basiskompetenzen für Kindergartenkinder je nach Bildungseinrichtung definieren. Hier sei angemerkt, dass die Bildungspläne von den einzelnen Bundesländern festgelegt werden und die Gewichtung oft sehr unterschiedlich ist. So gehen beispielsweise die Pläne von Baden-Württemberg und Bayern von den „Kompetenzen“ aus, während die meisten „übrigen Länder recht ausführlich Erfahrungsbereiche, Gegenstände und Themen“ (Merkel, in: Textor und Bostelmann 2007, S. 4/8)²³¹, die in die Bildungsarbeit einfließen sollen, beschreiben. Zudem werden die Gegenstände und Themen, wie in Bayern die Soziale Kompetenz mit „Kompetenzen zum Handeln im sozialen Kontext“ (Der Bayrische Bildungs- und Erziehungsplan 2016) und in Nordrheinwestfalen mit „Soziale und (inter-)kulturelle Bildung“ unterschiedlich beschrieben. Die Basiskompetenzen, die in den verschiedenen Bundesländern auch

²²⁹ In: Martin R. Textor und Antje Bostelmann (Hrsg.): Das Kita-Handbuch, 2020, S. 1-8:
<http://kindergartenpädagogik.de/fachartikel/bildung-erziehung-betreuung/1951>.

²³⁰ PISA (Programme for International Student Assessment) wird alle drei Jahre von der OECD, aber an Schulen, durchgeführt; IGLU (Internationale GrundschoL-Lese-Untersuchung – auch bekannt als PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study)); OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development, seit 1992) ist eine internationale Organisation, die regelmäßig Studien und Berichte, „Education at a Glance“, zu Bildungsleistungen und -politik ihrer derzeit 18 Mitgliedsländer herausgeben, zu denen Deutschland und auch Israel gehören. (zuletzt aufgerufen am 27.08.25)

²³¹ Merkel, J.: Bildungsbereiche und Kompetenzen, Das Kita-Handbuch 2007, in:
<http://www.kindergartenpädagogik.de/fachartikel/bildung-erziehung-betreuung/1629>. (zuletzt aufgerufen am 27.08.25)

unterschiedlich umschrieben werden, sollen das Kind befähigen, mit anderen Kindern, Erwachsenen und ihrer Umwelt zu interagieren und sich auseinanderzusetzen. Es geht in allen Bundesländern insgesamt um ähnliche Themen, die aber andere Gewichtungen haben. Insgesamt kann man sagen, dass es um die Förderung der folgenden Bildungsbereiche geht:

1. **Personale oder Individuelle Kompetenzen** (das Kind im Zentrum), zu denen Selbstwahrnehmung, Motivationale, Kognitive und Körperliche Kompetenzen zählen, sowie
2. **Soziale Kompetenzen**, wie Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit, Empathie und Konfliktmanagement, aber auch Solidarität, Achtung von Verschiedenheit, Unvoreingenommenheit und Werthaltungen,
3. **Lernmethodische Kompetenzen** und wie man Lernen kann sowie
4. **die Widerstandsfähigkeit – (Resilienz-Kompetenz)** und wie man Kinder unterstützen kann, sich auch in kritischen und riskanten Lebenslagen zu leistungsfähigen, kreativen, positiv denkenden, stabilen und sicheren Persönlichkeiten zu entwickeln.

Ästhetische Bildung, Phantasie und Kreativität werden den kognitiven Kompetenzen zugeordnet. Die Bildkompetenz wird nicht differenzierter als Teil der Bildungsbereiche dargestellt. Im bayrischen Bildungsplan wird beispielsweise von Phantasie und Kreativitätsbildung und einem Zur-Verfügung-Stellen von „ausreichend, abwechslungsreichem Material, damit sie ihrer Kreativität freien Lauf lassen werden“ (Der Bayrische Bildungs- und Erziehungsplan 2016, S. 47) gesprochen oder etwas differenzierter unter dem Punkt: „Ästhetik, Kunst und Kultur“ von Bildungs- und Erziehungszielen, die das Kind im Dialog mit seiner Umwelt und mit allen Sinnen bildnerisch, gestalterisch und spielend erwirbt (vgl. ebd., S. 298-300). Im bildnerischen Gestalten geht es beispielsweise neben dem künstlerischen Gestalten und Experimentieren mit Formen und Farben auch um die Verarbeitung von vielfältigen Materialien und darum, mehr Wahrnehmungsfähigkeit auch für Kunstwerke und fremde Kulturkreise zu entwickeln und zu erleben.

In den Bildungsgrundsätzen für Kinder von 0-10 von Nordrhein-Westfalen, die die Basiskompetenzen als übergreifende Entwicklungsziele und Bildungsprozesse mit einer Betonung auf „Ganzheitlichkeit“ betrachten, wird unter dem Bildungsbereich „musisch-ästhetische Bildung“, womit ebenfalls die Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt über ästhetische Erfahrungen gemeint ist, von der Förderung von „Wahrnehmungs-Erkennnis- und Selbstbildungsprozessen“, die von wesentlicher Bedeutung für die Entwicklung des Kindes sind, gesprochen. Die gestalterischen Erfahrungen und der kreative Umgang mit den unterschiedlichen Materialien ermöglichen „vielfältige Wege, Wissen über die Welt zu erfahren und zu erweitern“ und „innere Bilder auszudrücken“ (ebd.). Hier wird

zwar von gestalterischer Erfahrungsbildung und dem kreativen Umgang mit Material, aber leider nicht spezifisch über die Förderung von Bildkompetenz geredet.

Es gibt in Deutschland folglich nicht nur unterschiedlich gewichtete Bildungspläne der verschiedenen Bundesländer, sondern auch keine einheitlicheren Kompetenzmodelle, die sich insgesamt auch in den deutschen Lehrplänen der Schulen fortsetzen. Insgesamt geht es weltweit, so Wagner, um mehr Kompetenzorientierung in der Bildung, aber vergleichbare, einheitliche Kunstlehrpläne, die sich sogar im Elementarbereich durchsetzen könnten, sind noch in den Anfängen und werden von den Schwierigkeiten der uneinheitlichen Lehrpläne und Konzepte in allen Bildungsbereichen der verschiedenen Bundesländer überschattet. Was die Kunstpädagogik anbetrifft, fehlten dem Kompetenzmodell wissenschaftlich fundierte Ressourcen, und die Kompetenzorientierung wirft auch Zweifel auf, da hier befürchtet wird, dass die Kunstpädagogik sich mit Kompetenzorientierung dem „Neoliberalismus und der Ökonomisierung von Bildung“ (Wagner 2018)²³² ausliefere.

Da die Kunstpädagogik das einzige Fach ist, das sich mit Bildern und der sichtbaren Welt auseinandersetzt, und „die Fähigkeit Bilder zu interpretieren, zu kritisieren, herzustellen und damit zu kommunizieren (...) eine wichtige Voraussetzung für die Teilhabe in der heutigen Welt“ (ebd.) darstellt, wurde vom Fachverband der Kunstpädagogik (BDK) 2006/07 ein Bildkompetenz-Ansatz als didaktisches Messinstrument ins Leben gerufen (vgl. auch ebd.), was zu gespaltenen Ansichten, so Wagner, führte: den „Pragmatikern“, die in der Kompetenzorientierung die Möglichkeit einer Weiterentwicklung der bildungswissenschaftlichen und - politischen Möglichkeiten sehen, und den „Systemkritikern“ (ebd.), die das Bildungssystem gänzlich ablehnen, was hier aber nicht weiter diskutiert werden kann, aber die Bemühungen um die Bildkompetenz hervorhebt, die im Kontext dieser Empirie von Bedeutung ist.

Der Entwurf eines Konzepts des BDK, der sich im kunstpädagogischen Bereich konventionell auf die Felder Rezeption (Verstehen und Wahrnehmen von Bildern) und Produktion (Verarbeitung von Bildern durch Gestaltung und Herstellung von Bildern) bezieht, soll hier aber als guter Vorschlag zur Verbesserung und Qualitätssicherung gewertet werden, ohne den es auch keine hochwertige Festlegung und Annäherung im frühkindlichen Bereich geben kann, wobei es hier zunächst um einen Bildungsrahmen gehen sollte, der die Inhalte und Themen offen und vielfältig in den bereits vorhandenen Bildungsplan einbringen und mit kunstpädagogischen Konzepten erweitern kann.

²³² Ernst Wagner 2018: Bildkompetenz -Visual Literacy. Kunstpädagogische Theorie- und Lehrplanentwicklungen im deutschen und europäischen Diskurs, in: Kulturelle Bildung online: <http://www.kubi-online.de/artikel/bildkompetenz-visual-literacy-kunstpädagogische-theorie-lehrplanentwicklungen>. (letzter Zugriff am 15.01.2022)

Da Kunstpädagogik auch zentral unser bildhaftes Vorstellungsvermögen, unsere Phantasie und Vorstellungskraft stärkt, führt dies auch zu einem besseren Verstehen der Welt, sich selbst und zu mehr Empathie, so Hans Dieter Huber (Huber, in: Kern 2007, S. 5), der sich kritisch Gedanken zu den gesellschaftlichen Entwicklungen und Bildungsschwerpunkten nach dem Pisa-Schock macht und auch die Kunstpädagogen auffordert, ihren „autistischen Individualautonismus“ (ebd., S. 7) zu überwinden, um nicht als Individualist und „Bohemegenie“, sondern in gemeinsamer Sache, das „Tau der Kunstpädagogik in dieselbe Richtung“ (ebd.) zu ziehen. Da aus inneren bildhaften Vorstellungen, sprich Ideen, Skizzen und Szenarien, äußere materielle Bilder entstehen, so Huber weiter, ist das „Visuelle für eine Orientierung im Leben und Alltag“ von extremer Wichtigkeit, das in der Schule unterschätzt werde (ebd.). Statt die Intuition und das bildliche Vorstellungsvermögen zu stärken, hätte die schlechte Pisa-Bewertung zu einer „einseitigen Verschärfung des sprachlich-rational-begrifflichen Staatsapparates“ geführt und „nichtsprachliche Fähigkeiten, Kenntnisse und Wissensformen auf sträflichste Weise unterschätzt, vernachlässigt und marginalisiert.“ (ebd., S. 6). Diese „einseitige Rationalisierung von Wissen“ würde zu Gewaltbereitschaft, Verlust von Handfertigkeiten und sonstigem Können führen. Um dem entgegenzuwirken, sollte die Rolle von Phantasie und Imagination aufgewertet werden, um ein stabileres Selbst- und Weltbild zu erlangen. Die Kritik Hubers zeigt also schon 2006 an, an welchen Baustellen der Bildungspolitik und Kunstpädagogik gearbeitet werden muss, und legt offen, dass es bis heute nur wissenschaftlich-kunstpädagogische Ansätze gibt, die, um auf den frühpädagogischen Kontext (vgl. u. a. Engels, Peez, Braun, Dietrich, Brenne, Kirchner, Duncker, Lieber, Neuss, Uhlig, Schäfer, Heyl) zurückzukommen, sich um eine neue Positionierung bemühen, wichtige Grundlagen von sinnlich-leiblicher Weltbegegnung und -aneignung über Spiel, Bild, Musik und Sprache bis zu bildnerisch-ästhetischer Praxis betonen, aber insgesamt noch einen „blinden Fleck“ (Brenne, in: Engels 2021, S. 5/20) in dem weiten Feld der Kunstpädagogik darstellen.

Kunstpädagogische Fachdiskurse und Fachtagungen, so Engels, fänden „im Bereich Elementarbildung jedoch noch kaum statt“ (ebd.). Sie unterbreitet eine Art Vorschlag, die einzelnen frühkindlichen Bildungsbereiche, wie „Musik und Sprache, Spiel und Tanz/Bewegung, Matschen und Malen“ nicht „grundsätzlich als eins“ zu betrachten und „spezifische Ausdrucks-/Kunstformen oder Kulturtechniken rückzukoppeln“ (ebd., S. 11/20). Letztendlich sei hier aber auch noch erwähnt, dass es viele Versuche und Kleinkindforschungsprojekte, wie das Projekt „Kleine große Künstler – Frühe Ästhetische Bildung in Kindergarten und Kunstmuseum 2008-2010“ (Kunstmuseum Stuttgart 2011), gefördert von der Robert-Bosch-Stiftung im Kunstmuseum Stuttgart, gab, die die Kulturelle

Bildung in der Frühpädagogik nachhaltig anregen und neue, innovative Ideen in den Kunstpädagogik-Diskurs einbringen. Wissenschaftler wie u. a. Daniela Braun und Kirsten Winderlich leiteten beispielsweise die o. g. Fortbildung für pädagogische und museumspädagogische Fachkräfte und Forschung an Kleinkindern an, die am Kunstmuseum Stuttgart in Verbindung mit Aktionen und Begegnungen zeitgenössischer Künstlerwerke, wie von Rebecca Horn oder Tony Cragg, durchgeführt wurden. In der künstlerischen Arbeit und Kunstbetrachtung mit den 3-5-jährigen Kindern konnten ihre künstlerische und sprachliche Ausdrucksfähigkeit sowie ihre Wahrnehmungsfähigkeit beobachtet werden, welches im Kontext dieser empirischen Forschung Diskussions-Parallelen und einen methodischen Ansatz bietet, der die „Vorläuferkompetenz für die Rezeption von Kunst und die Rezeption kultureller Ausdrucksformen“ (Braun, in: ebd., S. 67) von Kleinkindern fördert.

5.4. Frühkindliche Kunstvermittlung und Bildung in arabischen „Bustan“ (Vorschul-) Einrichtungen Israels

Frühkindliche Betreuung und Bildung beginnt in Israel mit etwa drei Monaten bis drei Jahren in *Mischpachtonim* (Krippen), die zumeist in privater Hand sind, aber auch staatlich subventionierte Programme enthalten. Es gibt auch sogenannte „Tagesmütter“, die Kleingruppen zu Hause betreuen. Der „Pre-Compulsory Kindergarten“ (*Gan Trom Chova* or *Gan Kedam Chova*) ist die Kindergartenstätte, die laut OECD²³³ (Bildung auf einen Blick, 2023, Tabelle B2.1 – Bildungsbeteiligung in frühkindlicher Bildung), wie unter 5.1. bereits kurz beschrieben, zu 96-100 % von Kindern im Alter von drei bis fünf Jahren besucht wird. Der *Gan Trom Chova* (= hebr. Pflicht-Vorgarten/ Pflicht-Vorschule) oder Rawda (= arab. Kindergarten) steht unter der Aufsicht des Erziehungsministeriums in Israel, welches einen pädagogischen Rahmen und somit, im Unterschied zu deutschen Kindergartenstätten, ein staatlich-strukturiertes Curriculum vorgibt.

Zu dem Erziehungsministerium, welches für die Bildungs- und Rahmenpläne verantwortlich ist, dem Gesundheitsministerium (medizinische Kleinkind-Versorgung) und dem Ministerium für soziale Angelegenheiten (Haushalts- und Rahmenprogramm für behinderte und gefährdete Kinder) zählen noch andere an der Dienstleistung beteiligte Stellen, wie beispielsweise Kommunen, lokale Magistrate und sowohl private als auch öffentliche

²³³ Am 07.09.2010 trat Israel offiziell der OECD-Konvention bei.

Anbieter. Die lokalen Magistrate regulieren beispielsweise die Registrierung der Kinder, gemeinnützige Organisationen versorgen die Kindergärten teilweise mit „Catering“ vor der Mittagspause. Es gibt außerdem, und dies ist auch in den arabischen Bildungseinrichtungen (Kindergarten, elementary-school) populär, die Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen, wie dem „Karev“-Programm (vgl. <http://www.karev.org>). Diese Stiftung wurde 1990 von Andrea & Charles Bronfman gegründet, um sozioökonomische Disparitäten in der israelischen Gesellschaft auszugleichen und um die Chancengleichheit aller Kinder zu unterstützen. Die kulturellen Projekte, welche Themenbereiche aus Musik, bildender Kunst, Theater, Schach, Yoga, Umwelt etc. beinhalten und bisher etwa 42.000 Kindergartenkinder erreichten (vgl.: The Karev Program for Educational Involvement, www.acbp.net), werden in Partnerschaft mit dem Erziehungsministerium durchgeführt und erreichen auch die arabischen Kindergärten. Mehrfach wöchentlich werden speziell für Karev trainierte Lehrer*innen in die verschiedenen Kindergärten und Vorschulen gesandt, um mit Kindern Kunst- Theater, Umwelt- oder Sportprojekte durchzuführen und ihre kognitiven, emotionalen, sozialen sowie motorischen Fähigkeiten zu erweitern.

Das Bildungssystem Israels ist in verschiedene arabische und jüdische Sektoren oder Felder aufgeteilt, die aufgrund unterschiedlicher Muttersprachen sowie ethnischer, religiöser und kultureller Unterschiede unterschiedliche Schwerpunkte und Zielgruppen haben. Der staatlich-jüdische Sektor (hebr. *Mamlachit*) ist der größte und legt Wert auf jüdische Geschichte und Kultur, hat aber im Gegensatz zu dem staatlich-religiösen (*Mamlachte- Dati*) und dem ultra-orthodoxen (hebr. *Haredi*) Sektor keinen spezifischen religiösen Fokus. Im arabischen Sektor gibt es christliche, drusische oder muslimische Bildungseinrichtungen. Die staatlichen Kindergärten (arab. *Rawdad*) sind nicht konfessionell gebunden. Sie nehmen christliche und muslimische Kinder gleichermaßen auf und bieten einen an die Vorgaben des Staates Israel gebundenen Bildungsplan an. Es gibt auch Einrichtungen, die von der Kirche, Moschee oder privat betrieben werden und den Wert auf eine religiöse Erziehung legen, aber zumeist sehr liberal sind und Kinder, ob Muslim, Christ oder Druse, in ihre Schulen oder Kindergärten aufnehmen.

In Israel gibt es also im Gegensatz zu Deutschland einheitliche Regelungen und einen staatlichen Bildungsplan, der auch für die Vorschule gilt und ab dem fünften Lebensjahr verpflichtend ist. Alle Kinder besuchen in der Zeit von einem Jahr eine gesonderte Bildungsstätte, den sogenannten Bustan (arab. = Garten) oder Gan Chova (hebr. = Pflicht-Garten) auf. Das Curriculum dieser Vorschulen, deren Besuch für alle Kinder Pflicht ist, wurde vom israelischen Ministerium für Bildung, Kultur und Sport entwickelt, “to ensure a solid and well-rounded foundation for future learning. The curriculum aims to teach

fundamental skills, including language and numerical concepts, to foster cognitive and creative capacities, and to promote social abilities”.²³⁴ Vgl.:²³⁵

“Participation in high-quality early childhood education (ECE) has a positive effect on children’s well-being, learning and development in the first years of their lives. In Israel, 69 % of 2-year-olds are enrolled in ECE. This increases to 100 % of 3-year-olds, 97 % of 4-year-olds and 96 % of 5-year-olds. • Compulsory education in Israel starts at the age of 3 and continues until the age of 17 (EDUCATION AT A GLANCE 2023 © OECD 2023, Country Note, Israel).

Die Ziele der Bildung in der “Pre-Primary Education” (in: Facts and Figures in the Education System, State of Israel, Ministry of Education 2013)²³⁶ sind die Entwicklung von unabhängigen Persönlichkeiten, die respektvoll und tolerant miteinander umgehen, die Förderung gesellschaftlicher Werte und des kulturellen Erbes sowie die Entwicklung von kreativen Fähigkeiten. Inwieweit sich dies auch gleichwertig auf die arabische Minderheit Israels bezieht, die sich durch Religion, Sprache, Geschichte und Kultur von der jüdischen Bevölkerung unterscheidet und im Bildungssystem einen niedrigeren Bildungsstand (vgl. Timm, überarbeitete Auflage 2008)²³⁷ aufweist, der sich aber zwischen 1985 bis 2006 und bis heute drastisch erhöht und verbessert hat, kann aus den allgemeinen Angaben und Statistiken, wie den jährlichen Hochrechnungen der OECD, nicht nachvollzogen werden. Laut einer Studie von 2006 haben die israelischen Staatsbürger*innen mit palästinensischer Nationalität, die sich „mehrheitlich in einer Doppelidentität – politisch und rechtlich als Staatsangehörige Israels, national und kulturell als Palästinenser“ (ebd.), verstehen, seit 2006 ihren Bildungsstand stetig verbessert, was mit der Bildung im Kindergartenalter beginnt.

Die Betonung auf der Gewährleistung eines optimalen Vorschulklimas zur Förderung von Zugehörigkeitsgefühl, Kompetenz und Autonomie, welche auf einem sozio-schulischen Umfeld aufbauen und Kindern und Lehrern Schutz und Sicherheit bieten, ist Ziel des israelischen Ministeriums für Bildung, Kultur und Sport. Dieses Vorschulklima wird durch ein festgelegtes Bildungsprogramm, welches Dialoge und Interaktionen zwischen Kindern und Erwachsenen und Kindern und anderen Kindern herstellt und soziale, moralische und

²³⁴ Ministry of Foreign Affairs: <https://mfa.gov.il/mfa/aboutisrael/education/pages/education-%20preschool%20education.aspx>. (zuletzt aufgerufen am 27.08.25)

²³⁵ OECD: Education at a Glance 2023: https://gpseducation.oecd.org/Content/EAGCountryNotes/EAG2023_CN_ISR_pdf.pdf. (zuletzt aufgerufen am 27.08.25)

²³⁶ Kann auf Englisch in Kurzversion unter: <http://www.meyda.education.gov.il> eingesehen werden.

²³⁷ Information zur politischen Bildung (Heft 278) Israel, Angelika Timm: Gesellschaftsstrukturen und Entwicklungstrends; einsehbar unter: <http://www.bpb.de>, beispielsweise wurde in den Jahren 2001 bis 2006 eine Zunahme von einer 12-jährigen Schulausbildung von 17,2 auf 19,2 % festgestellt.

emotionale Aspekte in einer angemessener Bildungsumgebung mit vorgeschriebenem Curriculum vorgibt, die grundlegenden Bedürfnissen, laut den Aussagen des israelischen Erziehungsministeriums, folgen, angestrebt (ebd.). Spezifischere Details der Ziele für die frühe Bildung können in den staatlichen Bildungsplänen nachgelesen werden, die für jeden Bildungsbereich vom Erziehungsministerium herausgegeben werden.

Informationen das ECCE-Programm und Curricula für Kindergärten betreffend können auch über das “Country Profile prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2007“, welches von dem UNESCO International Bureau of Education (IBE) in Genf für Israels ECCE (Early Childhood Care and Education)-Programm herausgegeben wurde, nachgelesen werden. Hier wird auch angegeben (allerdings Stand 2007!)²³⁸, dass Kinder in jüdischen Kindergärten gegenüber den arabischen Kindergärten wöchentlich mehr Zeit und sechs Tage pro Woche gegenüber sechs Tagen in den arabischen Kindergartenstätten verbringen (vgl. IBE/2006/EFA/GMR/CP/38, UNESCO 2007 für Israel ECCE programs).²³⁹

Um die „Leistungen“ allgemein für Kinder zu verbessern, auch die der “vulnerable or disadvantage children” (ebd.), wurden insgesamt drei Rahmenprogramme aufgestellt, die

1. für staatliche, staatlich-religiöse sowie arabische und drusische Kindergärten in Israel (Alter 3-6),
2. für Kinder mit “Special Needs” (regulär, integriert oder sonderpädagogisch) und speziell
3. für 2-3-Jährige gelten.

So heißt es in dem UNESCO-Profil für Israel, dass, um die durch wirtschaftliche, soziale und sektorale Faktoren bedingte Unterschiede zu verringern, Änderungen des Curriculums im Kindergarten durchgeführt wurden, die hier in einer Auflistung nachzulesen sind:

²³⁸ Nach Veröffentlichung im Jahr 2007 wurden die Eingaben nicht aktualisiert, können aber teilweise über die OECD, der Israel im Jahr 2010 beitrug, nachgelesen werden.

²³⁹ In: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147213>. (zuletzt aufgerufen am 27.08.25)

“Early Childhood Education Goals:

- Development of linguistic skills, thinking and the use of information and enrichment in different areas of knowledge, according to subjects suitable to the children's developmental level, their areas of interest and those of the communities in which they live.
- Acquisition of life skills conforming to experience and creating a foundation for future life skills, social skills, societal and national values and the cultivation of proper interpersonal relations.
- Cultivating an independent personality having viewpoints of respect, tolerance and acceptance of those who are the same and those who are different.
- The development of skills in literacy languages and symbols, linguistic skills—semantic and contextual, processes of authentic problem solving, implementation of ideas for using technology and mean(s) of communication, sensitivity to aesthetics and familiarity with the arts and ways of artistic expression.
- Creating a foundation and basic skills for self-learning, having a "craving to learn", interest and curiosity” (pdf, in: UNESCO 2007 für Israel ECCE programs, ebd.).

Das “first study program: Foundation in preparation for reading and writing (2205)“ (ebd.), welches für Kinder im Kindergartenalter ab drei Jahren festgelegt wurde, sollte sich bis 2010 durchsetzen. Der Zweck dieses Programms ist bis heute die Förderung von Sprach- und Schreibkompetenzen, auf die in Israel schon im Vorschulalter besonderer Wert gelegt wird. Kinder im Alter von fünf bis sechs Jahren, also ein Jahr vor Schulantritt, werden spezifisch darauf vorbereitet, alle Buchstaben des Alphabets (in der Muttersprache), die Zahlen von 1-100 zu kennen, einfache Wörter schreiben und einfache Zählaufgaben lösen zu können. Diese Anforderungen zeichnen sich verglichen mit Deutschland durch eine abweichende Akzentuierung von Bildungserwartungen aus. Im Gegensatz zu deutschen Curricula für Kindergartenkinder, deren Fokus in der Regel nicht auf dem systematischen Erlernen von Schreiben und Lesen, sondern auf der Förderung von kognitiven, feinmotorischen, sozialen Interaktionen und der Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten in einer spielerischen Umgebung, liegt. Das eigentliche Erlernen von Schreiben und Lesen beginnt in Deutschland erst mit dem Eintritt in die erste Klasse, wohingegen israelische Kinder aller Sektoren dies meist schon im Alter von vier bis fünf Jahren spielerisch erlernen. Die Betonung auf mehr Leistung schon in frühem Alter geht wahrscheinlich aus den kulturellen Erwartungen und unterschiedlichen vom Staat dirigierte pädagogischen Ansätzen hervor, die sich sehr stark an dem amerikanischen Bildungssystem orientieren. Das frühe Erlernen von Schreiben und Lesen soll den Kindern außerdem den schulischen Einstieg erleichtern. Welcher Ansatz nun vorteilhafter für das Kind ist, soll hier aber nicht weiter diskutiert werden. Hier kann nur angemerkt werden, dass ein Leistungsdruck für Kinder möglicherweise zu eingeschränkter Freude und Überforderung führt und die Lust am Lernen und Selbst-Entdecken möglicherweise eingeschränkt werden kann. Die Pisa Results 2022, welche in ihrem Bericht

eine große Lücke zwischen hebräisch sprechenden und arabisch sprechenden Schülern in “reading, math, sciences” (vgl. in: The Times of Israel, Stuart Winer: “OECD finds record educational gulf between Hebrew, Arab-speaking Israeli kids”, 03.12.2019) feststellten, zeigen nach dem schlechten Abschneiden von 2019 (OECD 2019) ein signifikantes Level für das “creative thinking” auf. Nach diesen Pisa-Ergebnissen (Volume III – Facesheets: Israel) seien 75 % der Schüler fast auf dem Level des OECD-Durchschnitts, der bei 78 % liegt. 30 % werden hier als “top performers in creative thinking” (ebd.) betrachtet. Hier kann aber ebenso nicht abgelesen werden, ob es sich hier nur um jüdische Schüler oder auch arabische Schüler handelt, was aufgrund des Alters der Testpersonen von etwa 15 Jahren aber für diese Studie nicht weiter interessant ist.

Die Bildungspläne des Staates Israel werden stetig überarbeitet und neuen Lebenssituationen und Forderungen angepasst, wurden aber von der internationalen OECD über die UNESCO nach 2007 nicht aktualisiert.

Was die ästhetisch-künstlerische Bildung von Kindern anbetrifft, gibt es außer dem bereits erwähnten „Karev“-Programm verschiedene weitere vom Erziehungsministerium unterstützte Kunst- und Kreativprogramme, die die künstlerischen Fähigkeiten schon im Kleinkindalter fördern, worauf im nächsten Abschnitt kurz eingegangen werden soll.

5.4.1. „Minhaj al Funun“, künstlerisches Bildungsprogramm für die Kindergärten, Israelisches Ministerium für Kunst, Kultur und Sport

Neben dem Kulturförderungsprogramm „Karev“, den von der Waldorf-, Montessori- und von der Reggio-Pädagogik inspirierten Kindergärten sowie den bereits ausführlich vorgestellten „Junkyards“ (vgl. 3.1.1.) nach Malka Haas gibt es zwei künstlerisch-ästhetische Bildungsprogramme des israelischen Ministeriums für Bildung, Kultur und Sport, die hier kurz vorgestellt werden sollen:

1. Minhaj il Funun (arab. Bildungsprogramm Kunst für Kindergärten)
2. Die Muse im Kindergarten (= hebr. „Ha Musa ba Gan“) – nächster Abschnitt.

Das Kunst-Bildungsprogramm der pädagogischen Abteilung des Staates Israel, welches im arabischen Sektor mit „Minhaj al Funun“ übersetzt wird und von Naomi Yafi für die

kulturelle Bildung im Kleinkindalter herausgegeben wurde, umschließt die Bereiche bildende Kunst, Musik, Theater, Medien (Kino) und Sport für das Kleinkindalter.²⁴⁰ In den kurzen Beschreibungen, die auf Hebräisch und Arabisch gelesen werden können, werden Ziele, Inhalte und Beispielprojektideen für Unterrichtsstunden gegeben. Erweiterungen zu diesem Programm für den Kontext Kindergarten-Kunst können über verschiedene Webseiten des Erziehungsministeriums und der Kleinkindpädagogik, Artikel und Bildungsvideos, wie beispielsweise das von Ameer Sigal²⁴¹, heruntergeladen werden und als Anregung und Bildungsvorlage dienen. Bildende Kunst in der Vorschulbildung (Kindergarten), so Sigal (2019), die für die nationale Kunsterziehung in Israel verantwortlich ist, spiegelt sich in zwei Schlüsselaspekten wider:

- Zum einen geht es um die Kultivierung von kreativen Ausdrucksmöglichkeiten durch eine Vielzahl von Materialien, die ein bereicherndes und fruchtbares Erfahrungserlebnis ermöglichen, sowie darum, neue Methoden individuell und in der Gruppe zu erforschen und zu entdecken, und
- zum anderen darum, eine Begegnung mit visueller Kultur und bildender Kunst (in kulturellen Institutionen, wie der Galerie und dem Museum) zu ermöglichen, welche Kindergartenkinder bereits in einen Dialog über zumeist abstrakte, symbolgeladene Kunstwerke verwickelt und ihre Ideen anreichert und kreative Aktivitäten, ihre Sprachentwicklung, Phantasie und Problemlösungsfähigkeit fördert (vgl. Sigal 2019 – hebräischer Text).

Diese beiden o. g. Bereiche, die im deutschen kunstpädagogischen Sprachgebrauch mit *ästhetischer Produktion* und *Rezeption* umschrieben werden, stellen einen Bereich in der Bildung der israelischen Kinder dar, der in den letzten Jahren von vielen Kindergartenstätten adaptiert wurde, aber besonders im arabischen Sektor bisher nur sehr vereinzelt Anwendung fand, da die Förderung von Lese- und Schreib- sowie naturwissenschaftlichen Kompetenzen immer noch mehr im Fokus des Interesses steht. Oftmals werden die o. g. Bereiche auch aufgrund der großen Betreuungsschlüssel (zu viele Kinder auf eine Lehrerin) und weniger finanzieller Unterstützung und Aufklärung durch beispielsweise Fortbildungen nicht umgesetzt. Integration von mehr Kunst im Kindergartenalltag hängt außerdem auch von der Persönlichkeit und den Interessen der Kindergärtner*innen ab, die auf das Bildungsfeld Einfluss ausüben und von den Eltern, dem Umfeld und den lokalen Gemeinden oftmals auch mitgelenkt und bestimmt werden.

²⁴⁰ Das Bildungsprogramm des Staates Israel kann beispielsweise unter folgenden Webseiten eingesehen werden: <http://minhal-pedagogy.education.gov.il>, (aufgerufen am 27.08.25)

²⁴¹ Siehe beispielsweise unter dem Video, welches von dem Erziehungsministerium über Youtube herausgegeben wurde: https://www.youtube.com/watch?v=-2Hy_EumEZY.

Betont wird im sogenannten „Zukunftsgarten“ (hebr.: Gan Ha Atit) des 21. Jahrhunderts, dass 1. Ausdruck und Kreativität, 2. das Betreiben einer aktiven Galerie mit multisensorischen Erfahrungsaktivitäten (Stärkung visueller Kompetenzen) und 3. Beobachtung und Dialog rund um Kunstwerke (persönlicher Ausdruck und soziale Interaktionen und „partizipatives Lernen“ – als unternehmerisches Denken gedacht) die Denkprozesse der Kinder schon sehr früh fördern können (vgl. ebd.).

Bildende Kunst und Kunstpädagogik im Kindergarten spielt in Israel also seit geraumer Zeit eine immer bedeutendere Rolle, wird aber erst nach und nach auch in Kindergärten der Minderheiten (Arabische Bürger Israels, wozu Muslime, Christen, Drusen, Beduinen, aber auch Aramäer, Tscherkessen und nicht-jüdische Einwanderer zählen) integriert.

Anat Ein Gedi (2013), die zu den ersten israelischen Forscherinnen auf diesem Gebiet gehört, verweist in ihrem Ansatz darauf, dass Kunst als eine Sprache zu verstehen ist, die eine Vielzahl an Konzepten und Theorien enthält, welche sie im Kontext der Kleinkindbildung untersuchte und als „das moralische Credo in uns“ (ebd.) darstellt und sich auf eine breite Palette von wissenschaftlich-pädagogischen Ansätzen zur Integration von Kunst im Kleinkindalter bezieht (u. a. Haas 1986; Meron 1995; Jill Englebright; Fox und Stacey 2010; Kathrin Danko; Mc Gee und Sharon Schaffer; Ronen und Rahum 1997; Piper 1981; Levine 1989; Dayan 2006; Brunner 2000; Burman 1994). Geschichtlich und religiös stellt sie auch einen Bezug zur *Thora* her, welche die Kunst als von Kultur, Geschichte und Geografie abhängigen Begriff beschreibt, der kein vordefiniertes Muster verfolgt. Sie beschreibt Kunst als ein Ausdrucksmittel, Ideen und Konzepte in einer universellen Sprache an zukünftige Generationen weiterzugeben, und beruft sich hier u. a. auch auf Friedrich Fröbel, der meinte, dass Kinder „auch daran beteiligt werden sollten, ihre eigene Kunst zu machen und die Kunst anderer zu genießen“ (Fröbel 1826, in: Jill Englebright Fox & Stacey Berry, 2010). Die nonverbale Sprache der Kunst ermöglicht Kindern, so Meron (1995), Bedeutungen künstlerisch darzustellen und anderen zu vermitteln, ohne dabei die Sprache benutzen zu müssen. Die gelenkte und spontane Beschäftigung mit unterschiedlichen Materialien trage in Bezug auf Gefühle und Gedanken „zur Bildung der Sprache bei“ (ebd., Übersetzung aus dem Hebräischen) und führe zu symbolischen Beschreibungen, die sich z. B. in Figurdarstellungen äußere. Bereits Kindergartenkinder, so Ein Gedi, können durch „symbolische Malerei oder durch Reproduktionen von Künstlern etwas über das Leben und die tägliche Realität lernen (...) und durch das Beobachten Emotionen, Atmosphäre und Gefühle der Identifikation mit dem vorgestellten Thema erleben (...)“ (Ein Gedi 2013).

Im Fazit geht es ihr darum, besonders den Kindergärtner*innen, die sie mit den Worten von Glaserfeld „als Hebamme(n) bei der Geburt des Verstehens“ (1995, ebd.) beschreibt, die

Ansätze zur bildenden Kunst im Kindergarten zu diskutieren und für die israelische Gesellschaft, die sozial und kulturell heterogen ist, zu öffnen, da Kunst, wie sie sagt, „uns dazu anregt, uns selbst zu beobachten, uns selbst zu kritisieren und sogar unser Verhalten zu überprüfen“ (Übersetzung aus dem Hebräischen, Ein Gedi 2013) und insgesamt die Sprache, das Denken und die emotionale Entwicklung der Kinder fördert. Es kann letztendlich festgestellt werden, dass es in Deutschland als auch in Israel verschiedene Ansätze zur Förderung von bildender Kunst und Kunstpädagogik im Kleinkindalter gibt, die sich auch in Israel in Lehrfächern zum Studium der Kleinkindpädagogik²⁴² mehr und mehr durchsetzen.

5.4.2. „Die Muse im Kindergarten“ – ästhetisches Bildungsprogramm

„Die Muse kommt in den Kindergarten“ ist ein nationales Programm zur Förderung von kultureller und künstlerischer Bildung in Kindergärten in Israel, welches auf Hebräisch unter verschiedenen Webseiten aufgerufen werden kann.²⁴³

Das Programm basiert auf Richtlinien des Ministeriums für Kunst, Kultur und Sport für Bildungsaktivitäten im Kindergarten mit einem multikulturellen, integrativen Ansatz, der die kreativen Ausdrucksmöglichkeiten mit Materialien und die Beobachtung und den Dialog mit Kunstwerken beinhaltet, wie im letzten Abschnitt bereits beschrieben wurde. Während das Kind sich mit der Sprache der Kunst und ihren kulturellen Komponenten vertraut macht, soll dieses Programm auf zukünftige Generationen und besonders schon auf das Kleinkindalter abzielen. Kleinkinder sollen angeregt werden, Kultur und Kunst zu konsumieren und Museen und Kultureinrichtungen zu besuchen und das Lernen über Erfahrung und Spiel zu erweitern.

Die verschiedenen Aktivitäten im Programm inspirieren die Sinne der Kinder, fördern ihre Phantasie und Kreativität. Durch Spiel und Erlebnis, welche alle Sinne ansprechen, sind die Beobachtung und die Kunstbetrachtung im Dialog-Stil möglich. Lernen ohne Leidenschaft verderbe das Gedächtnis, und nichts, was davon absorbiert wird, bleibe erhalten, so soll

²⁴² 45 Aus eigener Lehrtätigkeit an einem arabischen College für Lehrerbildung in Israel, dem College of Sakhnin, im Fachbereich „Kleinkinderziehung“ kann ich bestätigen, dass ich im Laufe meiner Tätigkeit zum Fach „Kunstpädagogik im Kleinkindalter“ nach und nach weitere Fächer, wie „Kinderzeichnung“, „Die Sprache der Kunst“, „Puppentheater“ und besonders auch „Kunst für Kinder“ hinzugefügt habe, wobei Letztere besonders den Dialog von Kunstwerken sucht und beispielsweise Museumsbesuche miteinschließt (vgl. College of Sakhnin, Fachbereich „Kleinkinderziehung“: <http://sakhnin.ac.il/Earlychildhoodeducation>).

²⁴³ Vgl: <https://www.youtube.com/watch?v=YUeCS5loGrI> oder <http://edu.gov.il/minhalpedagogy/preschppl/subject/art>. (letzter Zugriff am 27.08.25)

Leonardo da Vinci gesagt haben. Der Begriff Muse, Musen, Museum dient hierbei als Inspirationsquelle für das Programm. Die neun Musen in der ionischen Mythologie waren Göttinnen der Schöpfung und der Künste. Die neun Musen wurden von Apollo, dem Gott des Lichts, der Schönheit und der Künste, angeführt.

Das Hauptziel des Programms ist es, Kunsterziehung als „Kindergartenlebensweise“ zu fördern und mit Kindern vor Kunstwerken zu sprechen. Hierbei wurden u. a. Fragen diskutiert:

- wie man ein Gespräch eröffnet,
- ob ein Dialog mit Kindern vor Kunstwerken möglich und sinnvoll ist,
- wie man ihre Aufmerksamkeit erlangt,
- ob Vorkenntnisse nötig sind,
- inwiefern dies die Sprache und Kultur betrifft,
- wie auf emotionaler Ebene ein Gefühl von Zugehörigkeit und Selbstvertrauen entstehen kann,
- ob das Zeigen und Reden über Kunst die Denkfähigkeiten und die intensive Beobachtung und Konzentration fördert,
- welche Interaktionen mit anderen hierbei entstehen, und
- inwieweit sich Meinungsfelder bei den Kindern eröffnen,
- wie Neugier geweckt werden kann,
- wie ein Gespräch vor einem Kunstwerk geplant werden kann,
- welche Bedeutungen und welcher Sinn sich aus der Kunstwerk-Betrachtung ergibt etc.

Hierzu wurde der „Dialog“-Lehransatz herangezogen, der sich u. a. auch auf die Ansätze von Bart 2000; Armstrong 1994 und Litauen 2010 stützt und sich nicht nur auf die Sehprozesse des Betrachters, sondern auch darauf bezieht, wie der Betrachter lernt und schaut, und die Rolle des Lehrers, der den Prozess und die Fragen des Diskurses aufbaut, berücksichtigt.

In der didaktischen Umsetzung dieses Ansatzes wird vorgeschlagen, Kindern nur offene Fragen zu stellen, wie „Was siehst du, und was siehst du noch?“ (s. hebräische Webseite oben unter FN 243. Man sollte Kindern längere Zeit nur zuhören und ihren freien Äußerungen folgen; eine stille und offene Atmosphäre schaffen; die Kinder in ihren Äußerungen ernstnehmen; auf die Bedeutung und Relevanz des gesprochenen Wortes hören; mit ermutigendem Respekt und Interesse reagieren und ihre Forschungsaktivitäten und ihre Neugier unterstützen. Eine geteilte Begeisterungsfähigkeit sollte den Kindern auch zum Ausdruck gebracht werden und insgesamt ein offener Dialog entstehen, der die Erlebnis-

und Sinnestätigkeit anregt und im Abschluss auch ein paar Informationen über den Künstler, seine Zeit etc. enthalten darf.

Insgesamt stellt dieses Programm viele Bildungsbeispiele und Konzepte vor, die von Kindergärtner*innen erlernt und adaptiert werden können, nur leider, wie oben bereits gesagt, in vielen Kindergärten, noch nicht umgesetzt wurden.

5.5. Ästhetische Bildung im Vorschulalter: Israel – Deutschland - Eine Zusammenfassung

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass für die kulturellen und künstlerischen Bildungsprogramme im bi-nationalen Kontext der Kunstpädagogik nur ein kurzer Einblick in die verschiedenen Bildungssysteme im Kleinkindbereich für Israel und Deutschland gegeben werden kann, wobei versucht wurde, sich auf offizielle Bildungs-Studien, die beispielsweise jährlich von der OECD für ihre 38 Mitgliedsländer herausgegeben werden, zu stützen.

Es wurde außerdem der Versuch unternommen, die Bildungspläne im Kontext künstlerischer Bildung international (Beispiel: Bamford, UNESCO, Reggio Emilia) und im bi-nationalen Kontext (Israel, insbesondere arabischer Sektor – Deutschland) vorzustellen, wobei besondere Ansätze und ästhetisch-künstlerische Bildungsprogramme beider Länder berücksichtigt wurden, die einen Einblick in die verschiedenen Diskurse im Bereich kunstpädagogischer bzw. ästhetisch-künstlerischer Bildung bieten und als Basis für die nun anschließenden praktischen Untersuchungen im Feld dienen.



„Tür an Tür – nur das Meer dazwischen“

Teil II: Praktischer Teil: Einblicke in die frühkindlichen künstlerisch-ästhetischen Praxisfelder im bi-nationalen Kontext



Abb. 77 und 78: Aufnahmen aus den Feldstudien in Kommern 2022 (links) und Sakhnin 2021 (rechts).

6. Forschungsplan – Struktur, Ablauf, Kontext und Methodologie der empirisch angelegten Feldstudien

Der vorliegende praktische Teil der Dissertation möchte in seinem bi-nationalen Kontext das umfangreiche theoretische Fundament ästhetisch-kultureller Praxis in der Kunst- und Frühpädagogik, welches in den fünf Kapiteln des ersten Teils ausführlich erarbeitet wurde, diskutieren, belegen und neue Aspekte aufzeigen. Die theoretischen Ansätze, die sich um den Bedeutungsträger Schlüssel in der Erinnerungs- und materiellen Kulturforschung, um die Symbolik des Schlüssels, Materialität in der Kindheit, die Symbol- und Rezeptionsforschung als auch den bi-nationalen Bildungs-Kontext drehen, dienen als Grundlage, die durch die Einblicke in die frühkindlichen künstlerisch-ästhetischen

Praxisfelder unterlegt, erweitert und im Anschluss diskutiert wird. Hierfür wurde eine Auswahl von Beispielen aus dem gesammelten Datenmaterial im bi-nationalen Kontext dieser Forschungsarbeit zusammen- und gegenübergestellt. Die dargelegten Konzepte des Theorieteils stützen die praktische Analyse aus den Feldstudien und dienen als Basis für die in dieser Forschungsarbeit entwickelten Konzepte, die unter Punkt 9 diskutiert und reflektiert wird.

Für das Verständnis der Struktur dieser Forschungsarbeit kann Abb.1 herangezogen werden, die das ambige Schlüssel-Ding im Zentrum zeigt, welches im Schaubild sowohl materielle als auch immaterielle Bezüge zulässt und um das sich die theoretischen Kapitel zusammen mit dem Praxisteil in symbolischer Kreis-Darstellung bewegen. Die Kreise vernetzen und verbinden in einer Art beweglicher „Mandala-Form“ den Schlüssel mit den einzelnen Kapiteln. Der Schlüssel nimmt in diesem Schaubild gleichzeitig auch eine sehr metaphorische Funktion ein und kann als ein Mittel zum Entschlüsseln der einzelnen Teile und Kapitel verstanden werden.

Insgesamt liegen den Einsichten in die Praxisfelder empirisch angelegte Forschungsfragen zugrunde, die herausfinden möchten, wie Kinder im Alter von fünf bis sechs Jahren zeitgenössische Kunstwerke, die alte Schlüssel als Symbole repräsentieren, rezipieren und künstlerisch-praktisch verarbeiten. In den dafür unternommenen Feldstudien ging es dabei zunächst darum, herauszufinden, ob und wenn ja, welche Bedeutung das Schlüssel-Ding in der Lebenswelt eines Kindes hat, ob Kinder den ambigen, kulturellen Wert erfassen können und welche ästhetischen Erfahrungen sich aus der Auseinandersetzung und künstlerischen Verarbeitung mit dem Erinnerungsstück ergeben können.

Letztendlich wurde hier erstmals der Versuch unternommen, eine Gruppe von deutschen Kindergartenkindern einer Gruppe von Vorschülern in Israel (arabischen Kindern) gleichen Alters gegenüberzustellen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede ästhetischen Verhaltens zu erforschen und zu analysieren.

Die Datenverarbeitung aus den Feldstudien fand über Fallstudien statt, deren Ansätze sich aus der ethnographischen Feldforschung²⁴⁴ ableiten und im kunstpädagogischen Forschungsfeld, besonders seit den ästhetischen Forschungen Helga Kämpf-Jansens (1985/2021)²⁴⁵ und den künstlerischen Feldforschungen Lily Fischers (2009)²⁴⁶,

²⁴⁴ Die Feldforschung kommt aus der qualitativ-orientierten Soziologie. Sie untersucht ihren Gegenstand hauptsächlich mit der teilnehmenden Beobachtungs-Methode in der natürlichen Umgebung/im Feld (vgl. Mayring 2016, S. 54-58).

²⁴⁵ Die ästhetische Forschung von Helga Kämpf-Jansen (1941-2004), die schon mehrfach im theoretischen Teil zitiert wurde, beschäftigt sich mit dem Prozess des forschenden ästhetischen Lernens in der Kunstpädagogik. Kunst, grob gesagt, dient in ihrem Ansatz der Auseinandersetzung mit sich selbst und der Umwelt, indem intuitive, emotionale und kreative Prozesse verarbeitet und das kreative und kritische Denken gefördert werden (vgl. Kämpf-Jansen 2021).

²⁴⁶ Lily Fischer ist eine zeitgenössische deutsche Künstlerin (Jahrgang 1947), die sich in ihrer Arbeit mit künstlerischer

Anwendung finden. Durch die Fallstudien-Methodik können in der qualitativen Forschung im Gegensatz zur quantitativen Forschung, die Zahlen und Statistiken verwendet, detailliertere und beschreibendere Daten, wie Beobachtungen, als auch visuelles Material, wie Fotos, verarbeitet werden, um Einblicke in das ästhetische Verhalten der Kinder zu gewinnen.

Für das Auswertungsverfahren wurde in verkürzter und freier Beispielfunktion die gegenstandsbezogene Theoriebildung (Grounded Theory Methode, GTM) nach B. G. Glaser und A. L. Strauss (1967) herangezogen, bei der es sich um eine offene und mein Forschungsgebiet erweiternde Methode handelt, die auf eine Theoriebildung abzielt, wobei neue Ansichten und Entdeckungen schon während der Datenvermittlung mittels der Methoden-Triangulation aus Feldbeobachtungen, Kurz-Interviews und Foto- und Videomaterial festgehalten werden.

Hier sei vorbemerkt, dass für dieses Forschungsprojekt eine komprimiertere Form der GTM angewendet wurde und ausgewähltes Datenmaterial in vereinfachter Anwendung dieser aufwendigen Methode verarbeitet wurde, da zum einen weitere Untersuchungen den Rahmen und das Zeitlimit dieser Arbeit überschritten hätten und zum anderen diese Forschungsarbeit sich auf einen überwiegend theoretischen Teil stützt, der durch eher explorative Einblicke ins Praxisfeld ergänzt wird. Trotz allem möchte dieser praktische Teil eine gute Auswahl aus der Fülle des erhobenen Datenmaterials darstellen, welche eine vertiefte Sicht ins Feld ermöglicht, Unterschiede und Gemeinsamkeiten ästhetischen Verhaltens aus dem bi-nationalen Kontext gegenüberstellt, analysiert und beispielhaft auswertet.

Die GTM wurde also flexibel und vereinfacht-dynamisch dem Forschungskontext angepasst. Hierfür wurden die Grundprinzipien dieser Methode beibehalten und eine Selektion von Kurz-Interviews, Feldbeobachtungsprotokollen und Fotomaterial für die Datenverarbeitung und -auswertung ausgewählt. Es wurden aus den *Codes (Kodierungen)* direkt *Kategorien* gebildet, die zusammen mit den theoretischen Memos, die während des ganzen Forschungsprozesses gemacht wurden, einen Ansatz erarbeiten, welcher im Ergebnis die gebildeten Kategorien in Bezug auf die Forschungsfragen auswertet und reflektiert.

Die genaue Vorgehensweise und Inhalte dieser verkürzten Anwendung der gegenstandsbezogenen Theoriebildung (Grounded Theory Methode/GTM) soll unter 6.5.1

Feldforschung beschäftigt und deren Strategie, so Brenne („Künstlerische-Ästhetische Forschung – Kunstpädagogik im Kontext der frühen und mittleren Kindheit“, in: Kunstpädagogische Positionen 47/2019, S.7/24 vgl. auch: <http://docplayer.org/183854594-kunstpädagogische-positionen-47-andreas-brenne-künstlerisch-ästhetische-forschung-kunstpädagogik>) drei Handlungsebenen umfasst (Feldbegegnung, Aufarbeitung des Materials und Präsentation des Materials). Sie verbindet ethnografische und naturwissenschaftliche Methoden, wie Sammeln und Naturbeobachtungen, mit künstlerischen Prozessen, die sie neu interpretiert und in ihren Performances, Zeichnungen, Installationen und Fotografien verarbeitet (vgl. auch Fischer 2009).

noch näher beschrieben werden.

Das künstlerisch-ästhetische Bildungsprojekt wurde an beiden Kindergartenstätten als Projektwoche durchgeführt, wobei das ambige Schlüsselobjekt an jedem Tag auf unterschiedliche rezeptive und praktische Weise, wie in der kunstpädagogischen Praxis üblich, verarbeitet wurde. Die Feldstudien wurden mittels Beobachtungsprotokollen, die stichwortartig in dem Feldtagebüchern beider Bildungsinstitutionen festgehalten wurden, Gruppen- und kurzen Einzelinterviews sowie Fotos, Video- und Tonaufnahmen durchgeführt.

Die Erzieherinnen und Aushilfen der beiden Kindergartenstätten sowie eine Studentin (aus Sakhnin) des Fachbereichs Kleinkinderziehung und eine Praktikantin (Kommern) standen mir stets zur Seite, haben mich hilfsbereit und unterstützend durch die Projektwoche begleitet, Aufnahmen gemacht und auch einmal für etwas mehr Ruhe und Konzentration unter den Kindern gesorgt, wenn es einmal, was solche kreativen Aktionen oft begleitet, etwas zu laut wurde und die Kinder fröhlich durcheinanderwirbelten.

Durch die Covid-19-Pandemie verzögerten sich die Feldstudien vor Ort, weshalb den Untersuchungen im Feld, sozusagen als einführende Untersuchung, ein Online-Projekt vorangeht. Dieses Online-Projekt wurde mit meinen Studentinnen des Fachbereiches Kleinkindpädagogik im Rahmen des praktischen Kurses „Kunst für Kinder“ über das College Sakhnin, Israel durchgeführt, der im Kontext eines Intensiv-Kurses des Lehrerausbildungscolleges Mofet (Universität Tel Aviv – vgl. Einzelheiten unter Punkt: 8.1.1) abgehalten wurde.

Die hier zugrundeliegenden Untersuchungen ästhetischen Verhaltens zwischen deutschen und arabisch-israelischen Kindern im Vorschulalter von fünf bis sechs Jahren sollen also den breitgefächerten und ausgiebigen theoretischen ersten Teil dieser Forschungsarbeit anhand von ausgewählten Beispielen aus den Feldstudien der Vorschule (Bustan) in Sakhnin, Israel, und der Kindergartenstätte in Kommern, Deutschland, vervollständigen.

Hier sei außerdem angemerkt, dass es sich um Einblicke in die künstlerisch-ästhetischen Praxisfelder handelt, die verschiedene Aspekte ästhetischen Verhaltens in das Bildungssystem im Kleinkindbereich Israel – Deutschland vermitteln, und der Versuch unternommen wurde – mit uneingeschränktem Respekt für alle Kinder – Vorschulklassen des arabischen Sektors in Israel deutschen Kindergruppen im Alter von fünf bis sechs Jahren gegenüberzustellen. Der Schwerpunkt liegt auf dem ästhetischen Verhalten in der

künstlerischen und kulturellen Bildung dieser Kinder, um die Gegenüberstellung der beiden Länder im Kleinkindbereich aus globaler und kunstpädagogischer Sicht einzuordnen und bewerten zu können.

Die Projekte liefen insgesamt in beiden Kindergartenstätten, mit ein paar kleinen Pannen (Projektor und Internet funktionierten kurzzeitig nicht), nach Tagesplan ab. Die Kinder in Israel und Deutschland nahmen mit großer Freude, Neugier und Engagement an den Projekten teil. Dies kann nun in den detaillierteren Einblicken in die Praxisfelder eingesehen werden.

6.1. Allgemeine Leitfragen im Forschungsprojekt

Die empirisch angelegten Forschungsfragen dienten der Orientierung und als leitender Rahmen und Richtungsweiser bei der Datenverarbeitung und -analyse. Sie begleiteten den gesamten Forschungsprozess, auch wenn für diese Forschungsarbeit die verkürzte Grounded-Theory-Methode gewählt wurde, bei der induktiv aus dem ausgewählten Datenmaterial Gedankengänge abgeleitet werden. Die Forschungsfragen fließen also indirekt in die *offenen Kodierungen*, die *Kategorienbildung* und die *theoretischen Memos* mit ein und werden dann durch die neuentwickelten Konzepte beantwortet. Die Forschungsfragen, die insgesamt die Auswirkung von ambiger zeitgenössischer Kunst und dem Schlüssel-Ding auf das ästhetische Verhalten von Vorschulkindern im bi-nationalen Kontext untersuchen, werden schließlich in der Diskussion mit den theoretischen Ansätzen des umfangreichen Theorieteils verknüpft und mit Rückbezügen der Ergebnisse aus dem Praxisteil reflektiert und diskutiert.

Anmerkung: Die Forschungsfragen enthalten Gegensätze und Doppeldeutigkeiten (Antonyme), die den Charakter des Forschungsprojekts zwischen alt und neu (modern-zeitgenössisch), materiell und immateriell, vertraut und fremd (bi-nationaler Kontext) unterstreichen.

Die Haupt-Forschungsfrage ist:

- 1) Wie rezipieren und verarbeiten arabische und deutsche Vorschulkinder die Symbolik alter Schlüssel in zeitgenössischen Kunstwerken, und wie wirkt sich dies auf ihr ästhetisches Verhalten aus?**

Diese zieht sich durch die gesamte Forschungsarbeit und wird durch weitere,

detailliertere Fragen spezialisiert:

- 2) Wie verarbeiten Kindergartenkinder „alte“ Dinge und symbolische Inhalte in ihrem Verständnis und ihren Interaktionen? Welche Bedeutung hat das Schlüssel-Ding in der Lebenswelt eines Kindes, und wie nehmen Kinder dessen Symbolik sowie kulturellen Wert wahr?
- 3) Welche ästhetischen Erfahrungen ergeben sich aus der praktischen und rezeptiven Auseinandersetzung mit dem ambigen Erinnerungsstück: Schlüssel?
- 4) Wie reagieren und verwerten Kindergartenkinder aus dem bi-nationalen Kontext die Repräsentation des Schlüssels in zeitgenössischen Artefakten? Wo sind Gemeinsamkeiten, wo Unterschiede?

Die o. g. Leitfragen wurden durch die Projektstage hindurch auf die unterschiedlichste Weise thematisiert und durchleuchtet.

6.2. Der Projektplan – Feldforschungs-Setting

Dieser folgende Projektplan war einzig und allein für die Forschungsstudien vorgesehen und wurde als „Anmerkung zum Ablauf und Inhalt des Forschungsprojekts“ an beide Kindergartenstätten (einmal in der hebräischen Übersetzung und einmal auf Deutsch), zusammen mit dem Anschreiben speziell an die Eltern, welches auf Deutsch und Arabisch verfasst wurde, im Vorhinein mit dem folgenden Schreiben verschickt:

Das Forschungsprojekt ist als künstlerisch-ästhetisches Bildungsprojekt für Kinder im Alter zwischen 5-7 Jahren angelegt, welches den forschenden Bildungsdrang von Vorschulkindern und die Rezeption von Schlüssel-Symbolen in der zeitgenössischen Kunst untersucht. Das Erinnerungsstück „alter Schlüssel“ spiegelt in seiner morphologischen Gestalt eingravierte Geschichten kultureller Lebenswelten wider. Kindern bietet die Auseinandersetzung mit diesen kultur-historischen Objekten die Möglichkeit, über praktische Gestaltungen und sinnliche Wahrnehmungsübungen Verbindungen zu ihrer eigenen Lebenswelt zu knüpfen. Die Kinder sollen in dieser Forschungsprojekt-Woche mit alten Schlüsseln auf verschiedene Weise konfrontiert werden, um der Doppeldeutigkeit und Symbolfunktion von diesem Alltags-Ding, seinem kulturellen Erinnerungswert und dem Verständnis von zeitgenössischer bildender Kunst auf die Spur zu kommen und individuell zu verarbeiten.

Es werden Einzelfallstudien in Form von einer Projektwoche an beiden oben genannten Kindertagesstätten (Projektdateien s. o.) in Israel und Deutschland durchgeführt.

Ein Kennenlern-Treffen findet an einem Wochentag vor der Projektwoche in der jeweiligen Institution statt. Bei diesem Treffen erfahren die Kinder auf spielerische Weise etwas über das Forschungsprojekt und werden mit dem bi-nationalen Kontext und der mitbeteiligten Kindergartengruppe im anderen Land vertraut gemacht.

Die Projekte der einzelnen Tage sind in 3 Phasen (Sensibilisierungsphase, ästhetisch-praktische Umsetzung, Resümee aus 1. Präsentation und 2. Reflexion und Rezeption) aufgeteilt, die sich über 5 Wochentage erstrecken.

In der 1. Phase werden ein Märchen, Bildkarten, ein Video oder eine kleine Auswahl zeitgenössischer Kunstwerke (von Ahmad Canaan und Chiharu Shiota, s. Projektplan) den Vorschul-Kindern präsentiert, die der Anregung und Einführung in die Schlüssel-Thematik des Forschungsprojekts dienen.

In der zweiten Phase werden die Kinder dann zu einer eigenständigen ästhetisch-praktischen Umsetzung eingeladen.

Schließlich werden in der Resümee-Phase die selbstgestalteten Arbeiten präsentiert und reflektiert.

Die Präsentation der ersten und letzten Phase wird hauptsächlich mit Hilfe des Kamishibai-Bildertheaters durchgeführt.

Die Kinder werden während der 3 Phasen des Forschungsprojekts zu einer freien und kreativen Auseinandersetzung mit dem Schlüssel-Erinnerungsobjekt angeregt.

Die Kinder entdecken, forschen, sammeln, verarbeiten und bewahren ihre gesammelten Kunst- und Erinnerungsstücke, ähnlich der Arbeit eines Museums, in einer Shadow-Box (Memo-Box) auf.

Die Präsentation der selbstgebastelten, gezeichneten und gebauten Objekte, der gesammelten Gedanken und der persönlichen Erinnerungsstücke findet am letzten Projekttag statt. Jedes Kind zeigt seine individuell und selbstständig angefertigte „Memo-Box“ in einer abschließenden kleinen Ausstellung dem elterlichen Publikum.

Eine Hilfsperson (in Sakhrin: eine Studentin; in Kommern: eine Praktikantin), welche den Kindern bekannt ist, wird für die Aufnahme von Bildern und Videos herangezogen.

Die Aufnahmen und Daten werden streng vertraulich und nur für dieses Forschungsprojekt verwendet! Es werden keine Namen noch Bilder von den Kindern

ohne die ausdrückliche Einverständniserklärung veröffentlicht.

Dem Brief an die Eltern beigelegt war eine Einverständniserklärung, die von den Eltern ausgefüllt und unterschrieben werden musste. Alle Eltern willigten in die Einverständniserklärung mit ihrer Unterschrift ein.

Die Feldbegegnung wurde zwischen 10 und 12 Uhr vormittags durchgeführt, da Kinder in diesem Zeitraum normalerweise besonders aufnahmebereit, nicht hungrig oder müde sind.

Tabelle 1 (Tabellenverzeichnis im Anhang) zeigt die einzelnen Projektstage, die Themen mit dem pädagogischen Hilfs- und Lehrmittel sowie die detaillierte Planung der Einzelheiten und Aktionen im rezeptiven und produktiven Austausch mit den Kindern an.

Die Projektstage sind zwischen Sonntag (in Israel = erster Tag der Woche) oder Montag bis Donnerstag (Israel) und Freitag (Deutschland) durchgeführt worden.

6.3. Teilnehmende Bildungs-Einrichtungen in Deutschland und Israel

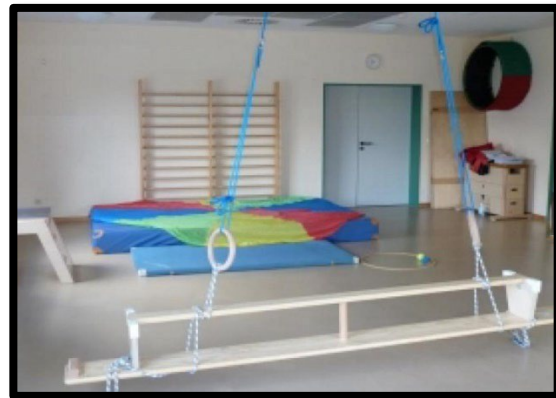
Die Feldstudien wurden in Form eines künstlerisch-ästhetischen Bildungsprojekts an beiden Kindergartenstätten (Sakhnin: 06.-12.12.2021, Kommern: 25.-29.04.2022) ähnlich durchgeführt. Den Forschungsprojektplan hatte ich tabellarisch nach Wochentagen ausgearbeitet. An den einzelnen Projekttagen wurde das ambige Erinnerungsstück Schlüssel von den Vorschulkindern in verschiedener Weise unter die Lupe genommen. Die Projektstage begannen immer mit einem Impuls, der die Kinder auf die Rezeption zeitgenössischer Kunst neugierig machte, Spannung erzeugte und sie für die Wahrnehmung ästhetischer Artefakte sensibilisierte. Es wurden ein originales Kunstwerk präsentiert und Reproduktionen und Videos von den Installationen der beiden o. g. Künstler gezeigt. Schließlich wurden die Eindrücke in ästhetisch-praktischen Umsetzungen individuell und frei weiterverarbeitet. Die Kinder wurden in ihrem Schaffen beobachtet, offen befragt und unterstützt. Gleich der Arbeit eines Museums wurden die mitgebrachten und selbstgestalteten Objekte und Zeichnungen in verschiedene Zusammenhänge gestellt, befragt, erforscht, gesammelt, verarbeitet und bewahrt. Die Ergebnisse wurden schließlich in einer selbst gebastelten „Memo-Box“ den Betreuern und/oder Eltern präsentiert.

Anmerkungen zum Ablauf und Inhalt können im Anhang auf Deutsch und Hebräisch unter Tabellenverzeichnis, Tabelle 2 (Briefe) eingesehen werden.

6.3.1. AWO integrative Kindergartenstätte „Abenteuerland“, Kommern, NRW, Deutschland



Abb. 79-82: Gruppenbild mit den teilnehmenden Kindern (links), Kommern 2022, Kindergartenstätte Kommern (rechts und unten), private Aufnahmen und unten von der Webseite der Kita.²⁴⁷



Die AWO (Arbeiterwohlfahrt) Kindertagesstätte Kommern wird vom Regionalverband Rhein-Erft und Euskirchen e. V. getragen und von Martina Fuchs geleitet, die mir auch die Feldstudien-Erlaubnis für das ästhetische Projekt an ihrer Kindergartenstätte mit den 5-6-jährigen Kindern erteilte. Diese integrative Tageseinrichtung, in der Kinder ohne und mit Behinderung betreut und gefördert werden, existiert seit dem 1. Februar 1999. Die Kindergartenstätte „Abenteuerland“ liegt am Ortsrand von Kommern und hat neben Gruppenräumen, Küche, Mal-, Spiel-, Lese- und Turnräumen auch einen großen, mit Wiese und Bäumen angelegten Außenbereich mit Spielgeräten. Insgesamt befinden sich dort etwa 65 Kinder in drei Betreuungsgruppen im Alter von zwei bis sechs Jahren. Es stehen zwölf Plätze für Kinder mit Förderbedarf zur Verfügung.

Die Vorschulgruppe, die für das Forschungsprojekt ausgewählt wurde und die für spezielle Aktivitäten aus den drei Gruppen genommen wurde, bestand aus 14 Kindern, von denen drei

²⁴⁷ AWO Kindertagesstätte Kommern: <http://www.awo-bm-eu.de/kinder/kitas/25-Kommern>. (zuletzt aufgerufen am 27.08.25)

einen Migrationshintergrund hatten und ein Kind eine Behinderung.

Der Bildungs- und Erziehungsplan stellt die pädagogischen Grundlagen des Fachverbands für Kinder- und Jugendhilfe der AWO im Bezirk Mittelrhein e. V. für die derzeit insgesamt 83 Tageseinrichtungen für Kinder, dar. Das pädagogische Konzept ist es, u. a. die kindlichen Selbstbildungspotenziale des Kindes („das Kind im Mittelpunkt“) und seine Interessen und Kompetenzen zu unterstützen.

Die AWO-Kindergartenstätten praktizieren die erfahrungsorientierte Erziehung, die auf dem situationsorientierten Ansatz nach dem deutschen Pädagogen Armin Kreuz²⁴⁸ beruht und deren grundlegende Bildungsarbeit sich stark an den Erlebnissen und der Lebenswelt der Kinder orientiert. Der Kerngedanke dieses Kindergarten-Konzepts ist die Gestaltung der frühkindliche Bildungsinstitution als Erfahrungs- und Lebensraum, der die Kinder in ihrer individuellen Persönlichkeitsentfaltung, ihren Lernprozessen und gestalterischen Ausdrucksmöglichkeiten unterstützt. Dieser Ansatz ermöglicht die Partizipation der Kinder an sämtlichen Handlungen und Planungen der pädagogischen Arbeit und bezieht die Kinder in den Kindergartenalltag (Gespräche, Kinderkonferenzen, Wünsche, Projektvorschläge von Aktivitäten bis Mit-Gestaltung der Räumlichkeiten) mit ein. Zudem stellen die AWO-Kindergartenstätten „ein Spiegelbild unserer multikulturellen Gesellschaft“ (vgl. FN 247 Erziehungs- und Bildungsplan) dar, die auf eine interkulturelle Bildung, Vielfalt und eine „gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen am gesellschaftlichen Leben“ abzielt.

Die Projektwoche, die mit der Gruppe von Vorschulkindern des AWO-Kindergartens durchgeführt wurde, fand ausschließlich im großen Turnraum statt, dessen Bänke auch für die gestalterischen Aktionen genutzt wurden und der für das Tonprojekt und die Präsentation der verfilmten Installation von Chiharu Shiota mit ein paar Stühlen und Tischen bestückt wurde.

²⁴⁸ Armin Kreuz entwickelte den situationsorientierten Ansatz in den 80er Jahren, der sich besonders auf die Lebenssituation und die sozialen Kontexte der Kinder bezieht und Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie sowie reformpädagogische Konzepte (z. B. Reggio-Pädagogik) einbezieht; vgl. auch: die „Leuven Scale for Involvement“ in: Textor, Martin R. 1998: Qualität von Kinderbetreuung, Konzepte, Forschungsergebnisse, Internationaler Vergleich, Beltz Praxis.

6.3.2. Vorschule „Bustan il Rauad“ in Sakhnin, Israel

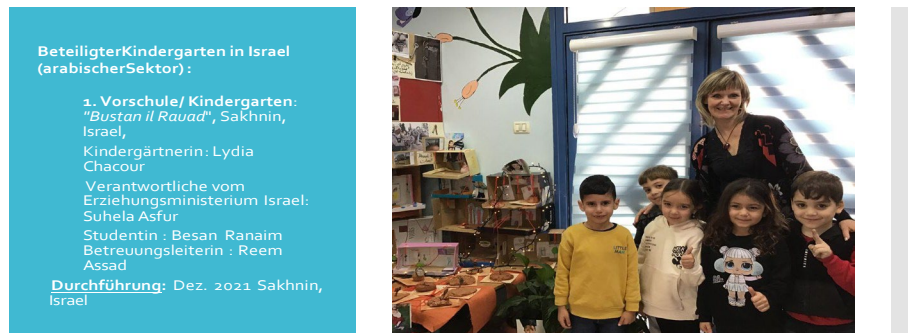


Abb. 83: Gruppenfoto mit den Kindern, die an den Einzelinterviews teilnahmen, Sakhnin 2021, private Aufnahmen.

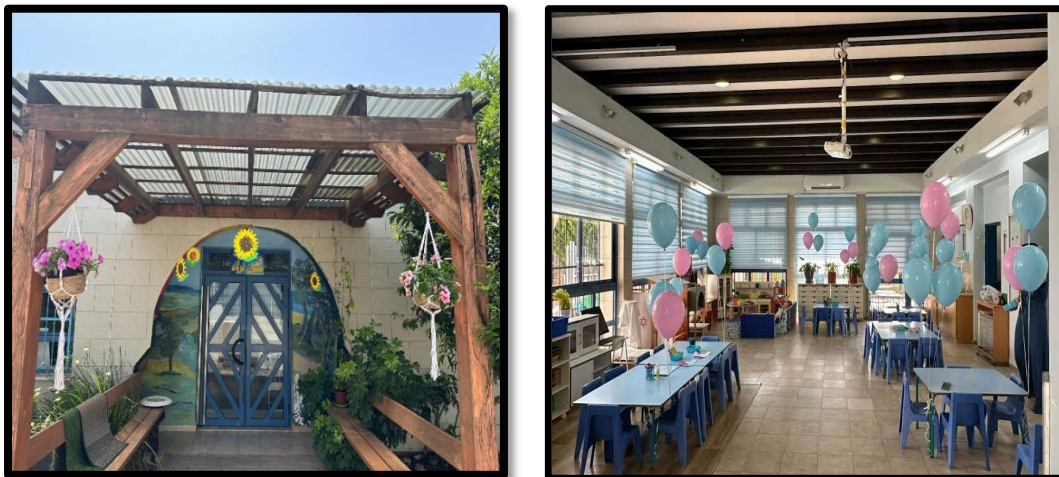


Abb. 84 und 85: Die Vorschule/Kindergartenstätte Sakhnin, „Bustan il Rauad“, 1. Eingangstür, 2. Kindergarten von innen; private Aufnahmen der Kindergärtnerin Lydia Chacour, 2021.

Die Kinderbildungsstätte „Bustan il Rauad“ ist eine Vorschule, die im Gegensatz zu den deutschen frühkindlichen Bildungsstätten getrennt vom Kindergarten (in Israel von drei bis fünf Jahren) ist und speziell nur von arabischen (muslimischen, christlichen und drusischen) Kindern im Alter von fünf bis sechs Jahren besucht wird. Sie befindet sich innerhalb eines Vorkindergartenkomplexes, der sich aus einem Campus von insgesamt fünf Kindergartenstätten zusammensetzt, die wie kleine Reihenhäuschen nebeneinander, von hohen Metallzäunen umgeben und auf einer Anhöhe der Kleinstadt Sakhnin (Nord-Israel-Galiläa) liegen. Die Gruppen beherbergen je zwischen 20 und 35 Kindern und werden je von einer Kindergärtnerin und einer pädagogischen Aushilfskraft betreut.

Die Kindergruppe des „Bustan il Rauad“ wird von der Kindergärtnerin Lydia Chacour geleitet, die 35 Kinder betreute und förderte.

Die Räumlichkeit des „Bustan il Rauad“ besteht aus einem kleinen Eingangsbereich, einem großen Gruppenraum mit kleiner Küche, Abstellraum und Bad sowie einem überschaubaren, betonierten und von den anderen Kindergartengruppen abgetrenntem Außenbereich, dessen Ränder etwas bepflanzt sind.

Die Kinder werden nach dem staatlichen israelischen Bildungsplan (vgl. ebenfalls 5. Kapitel des theoretischen Teils) schon sehr früh besonders in mathematisch-logischen und sprachlichen Kompetenzen gestärkt. Sie lernen im Gegensatz zu den Kindern in Deutschland schon mit fünf Jahren die Zahlen von 1-100 sowie das arabische Alphabet und können bereits einige Wörter schreiben, bevor sie in die Schule kommen. Die Bildungsstätte wird wöchentlich von speziell ausgebildeten Lehrern des „Karev“-Erziehungsprogramm (dieses wurde ebenfalls bereits im fünften Kapitel erwähnt) besucht, die praktische, kreative und naturwissenschaftliche Projekte (u. a. für Theater und Spiel, künstlerische Gestaltung, naturwissenschaftliches Lernen) mit den Kindern durchführen.

Die Projektwoche fand ausschließlich im Gruppenraum statt, der je nach Aktivität „zurechtgeräumt“ wurde, sprich die Stühle um die kleinen Tische (für die gestalterischen Aktionen) oder für die Gruppengespräche und den rezeptiven Teil, als Halbkreis vor der Leinwand, angeordnet wurden.

Die gesammelten Daten (Fotos, Videos, Tonaufnahmen, Beobachtungsprotokolle, Interviews) aus den Projekttagen wurden über verschiedene Methoden verarbeitet, die nun im Anschluss vorgestellt werden.

6.4.Methoden-Triangulation:

Um das aus dem Forschungsprojekt gewonnene Datenmaterial zu verarbeiten, wurde eine *Methoden-Triangulation* gewählt.

Die Kombination mehrerer Forschungsansätze und Methoden wird in der wissenschaftlichen Forschung als *Triangulation* bezeichnet, welche die „Betrachtung eines Forschungsgegenstands von (mindestens) zwei Punkten aus bezeichnet“ (Flick, in: Flick et al., 2019, S. 309) und innerhalb der quantitativen und qualitativen Forschung diskutiert wird.

Um das Datenmaterial und die Forschungsfragen auf verschiedene Weise im Feld zu durchleuchten, wurde, wie einführend erwähnt, die qualitative *Daten-Triangulation* ausgewählt, welche verschiedene Forschungstechniken miteinander verbindet. Durch das

Konzept dieser *Triangulations-Methode*, die sich hier aus verbalen (Interviews, Tonaufnahmen, Gruppengesprächen) und visuellen Daten (Foto- und Videoaufnahmen, teilnehmenden Beobachtungen) zusammensetzt, kann ein umfassenderes Verständnis komplexer Phänomene, wie der Untersuchung ästhetischen Verhaltens von Kindern, erlangt werden und eine erhöhte Validität, Zuverlässigkeit und ein besseres Verständnis ermöglicht werden. Durch die *Triangulation* lassen sich also „visuelle Daten als eigenständige Erkenntnisquelle mit verbalen Daten triangulieren“ (ebd., S. 312) und die Möglichkeiten von herkömmlichen Datenverarbeitungsmethoden erweitern, was in der qualitativen kunstpädagogischen Forschung von besonderer Bedeutung ist, weil auf diese Weise das Datenmaterial aus Rezeption und Produktion, wie die vorliegende Forschung zeigt, vielschichtiger bearbeitet und analysiert werden kann.

6.4.1. Teilnehmende Beobachtung (Beobachtungsleitfaden – Handeln im Feld – Feldnotizen/Feldtagebuch – Beobachtungsprotokolle)

Die *Teilnehmende Beobachtung* ist eine qualitative Standardmethode der Feldforschung, wobei der Forscher eine aktive, im Feld präsente Rolle spielt und die „größtmögliche Nähe zu einem Gegenstand“ erreicht, um „die Innenperspektive der Alltagssituation“, so Mayring (2016, S. 81) zu erschließen. In den Feldstudien, die für diese Forschung durchgeführt wurden, bot sich diese Methode besonders gut an, da das ästhetische Verhalten der Kinder im sozialen Feld (Kindergartenstätte) auf diese Weise in direkter Beziehung mit den Kindern stattfand und Daten in der natürlichen Umgebung gesammelt werden konnten, die in Feldtagebüchern (für beide Bildungsstätten je eins), Foto-, Video- und Tonaufnahmen festgehalten wurden.

Empirische Studien, die es ermöglichen „Wirkungen ästhetischer Erziehung zu beobachten und festzustellen“ (Peez 2005, S. 7), wurden in den letzten Jahren von verschiedenen Kunstpädagogen (u. a. Peez 2002; Uhlig 2005; Kirchner 1999; Engels; Brenne 2004 und Duncker et al., 2010) durchgeführt, um ästhetische Lern- und Bildungsprozesse zu erschließen und ein tieferes Verständnis ästhetischer Erfahrungen im bildnerischen Gestalten als auch von Rezeption (Wahrnehmung) zu ermöglichen. Die ästhetischen Erfahrungen sind in der kulturellen, künstlerischen oder ästhetischen Bildung von Kleinkindern eine zentrale Voraussetzung, die den philosophischen und pädagogischen Ansätzen von John Welsch folgen und von zahlreichen (Kunst-)Pädagogen, wie Schäfer, Duncker, Brenne, Peez, Engels und Kämpf-Jansen weiterentwickelt wurden und hier ansatzweise mit Beispielfunktion

genutzt wurden. Die *teilnehmende Beobachtungsmethode* hat sich aus den Untersuchungen entwickelt, die der Kulturanthropologe von Bronislaw Malinowski in den 20er- Jahren an Menschen aus Neuguinea und Melanesien durchgeführte, und der „Chicago-Schule der Soziologie“ (vgl. ebd., S. 81). Der Begriff wurde später von N. Anderson geprägt. *Teilnehmende Beobachtung* beginnt zumeist mit einem Beobachtungsleitfaden, der dem detaillierten Wochen-Projektplan (s. unter 6.2.) dieser Forschung entspricht. Mayring beschreibt den Ablaufplan weiterhin mit *Herstellen des Kontakts zum Untersuchungsfeld*, dem *Handeln im Feld*, *teilnehmender Beobachtung*, *Feldnotizen*, *Beobachtungsprotokollen* und *Schlussauswertung* (ebd., Abb. 10, S. 83), welche dem Ablauf der Untersuchung dieser Arbeit entsprechen. Die Feldnotizen bzw. ästhetischen Beobachtungsprotokolle wurden, wie bereits erwähnt, in Feldtagebüchern festgehalten und eine Auswahl derer, als Einblick in die Praxis, beispielhaft gegenübergestellt. Zudem wurden sie über die verkürzte *Grounded-Theory-Methode*, die sich durch den gesamten Forschungsprozess erstreckt, bearbeitet und Tendenzen ästhetischer Verhaltensunterschiede aus den bi-nationalen Beobachtungssituationen schließlich ausgewertet.

6.4.2. Problemzentriertes Interview (Einzel- und Gruppeninterview)

Das *problemzentrierte Interview* zählt zu den qualitativen Forschungsmethoden, die Andreas Witzel 1982 geprägt hat. Das Interview gestaltet sich durch eine „offene, halbstrukturierte Befragung“ (Mayring 2016, S. 67) bei der der Befragte in einem offenen Gespräch sich frei und flexibel zu bestimmten Problemstellungen und Fragen äußern kann. Im Fokus dieser Methode steht der sogenannte „Interviewleitfaden“, der von dem Interviewer vorher erarbeitet wird und Themenaspekte enthält (vgl. auch ebd., S. 70).

Das problemzentrierte Interview wurde für die stärker theoriegeleiteten Forschungsstudien ausgewählt, um der Forschungsfrage konkreter auf den Grund zu gehen und aufgrund des jungen Alters der Interviewten eine Vertrauensbasis aufzubauen und über den freien sprachlichen Zugang auch subjektive Hintergründe, Perspektiven und Deutungen offenzulegen.

Die nachfolgende Fragenkatalog-Vorlage diente als grobe Orientierungshilfe und Leitfaden, wurde aber im Gespräch teilweise auch etwas abgeändert und dem Gespräch mit dem Kind angepasst. Nicht alle Fragen konnten allen Kindern gestellt werden.

Einzelinterview / Feldstudie Kindergarten 21/22

Datum: _____

Name: _____

Alter: _____

Leitfragenkatalog:

1. Was hat dir an dem Kunstprojekt besonders gefallen? Warum?

2. Erzähle mir etwas über deine praktischen Arbeiten:

a. Was ist dir besonders wichtig an deiner Erinnerungsbox (Memo Box)? Was befindet sich in deinem Raum?

b. Was hast du auf deine Kamishibai-Bildkarte gezeichnet?

c. Was hast du aus Ton geformt? Was stellt der Schlüssel dar?

3. Was ist ein Schlüssel? Was bedeutet ein alter Schlüssel für dich?

4. Hast du dir gemerkt, was ein Symbol ist? Was für Symbole fallen dir ein?

5. Wie haben dir die Kunstwerke von Ahmad Canaan und Chiharu Shiota gefallen? An was Erinnerst du dich besonders?

6. Wo befinden sich unsere Erinnerungen?

6.4.3. Sprach-, Foto- und Videoaufnahmen

Der Einbezug von Fotos und Videoaufnahmen als Erhebungsmaterial erweitert die Erkenntnisse, die aus der qualitativen Studie hervorgehen, erheblich, da diese Medien auch non-verbale Situationen, Gesten, Ergebnisse und emotionale Momentaufnahmen festhalten können, die dann wiederum in die Auswertung als wichtiger Teil miteinfließen können. Für die Forschung im Kleinkindbereich ein zusätzliches Plus, da Kinder sich noch sehr über ihr bewegtes Spiel, ihre Zeichnungen und sonstigen Gestaltungen sowie ihre Gefühlsregungen ausdrücken und sich dies in Foto- oder Videomaterial sehr gut festhalten lässt. Zudem haben Kinder noch eine „beschränkter“, entwickelte Sprache, weshalb das visuelle Material nicht nur, so Langer (1965) *diskursiv-sprachliche*, sondern auch *präsentativ-piktorale Symbolisierungen* einbezieht, wofür die o. g. Methoden angemessen und durchführbar sind. Für diese Forschungsstudie wurde allerdings, um den Umfang dieser Arbeit nicht zu überschreiten, nur eine Auswahl von Fotos und Videos herangezogen, die beispielhaft in Gegenüberstellung von Datenmaterial der Kindergartenstätte Kommern sowie der Vorschule in Sakhnin im vierten Abschnitt erhoben wurden.

6.5. Ansätze qualitativer Forschungs-, Datenerhebungs- und Auswertungsmethoden

Für die vorliegende Forschungsarbeit wurden empirisch angelegte qualitative Fallstudien durchgeführt, die dazu dienen, tiefergehende kontextuelle Einsichten ins Untersuchungsfeld Kindergartenstätte im bi-nationalen Kontext zu ermöglichen.

Da „Menschen nicht nur individuell, sondern auch kulturell und sozial geprägt sind“, so Peez (2007, S. 3-4), stehen die kulturellen und sozialen Anteile im Zentrum der qualitativen Empirie, „weil diese verallgemeinerbar sind“ (ebd.) und beispielhaft Fälle darstellen, die exemplarisch dazu dienen, „Allgemeingültigkeit“ herzustellen. In der qualitativen Fallstudie bzw. Einzelfallstudie geht es, wie auch in diesem Forschungsprojekt, um die Erforschung einer Untersuchungseinheit (hier: frühkindliche Bildungsinstitution – Kindergarten), die als „eine Einheit“ (ebd.) verstanden wird und die durch Fallbeobachtung, Falldarstellung und Fallanalyse erarbeitet wird.

In der für die Datenerhebung und Auswertung ausgewählten Grounded-Theory-Methode werden über die Fallstudien schrittweise theoretische und forschungsmethodische Grundlagen im Forschungsprozess detailliert geschildert und analysiert. Diese GTM-

Methode und diese besondere Art von Datenerhebung haben sich bei der Erforschung von Kindern in der kunstpädagogischen und ästhetisch-künstlerischen Forschung in den letzten Jahren besonders durchgesetzt (vgl. Brenne, in Peez 2007, S. 12-22 und Peez 2007), da diese Methode eine flexible und offene Herangehensweise an die erhobenen Daten ermöglicht, die dynamische Prozesse künstlerischer Entwicklung und ästhetischer Erfahrungen aufdecken und verfolgen kann. Zudem können über die Anwendung dieser Methode Kompetenzfähigkeiten, wie beispielsweise die ästhetische Reflexions- und Rezeptionsfähigkeit, Phantasie- und Imaginationsvermögen, symbolische Transformations- und Abstraktionsfähigkeiten, positive Selbstwirksamkeitserfahrung, kulturelle Wahrnehmungsfähigkeit und Identitätsbewusstsein, emotionale und graphische Ausdrucksfähigkeit oder auch soziale Interaktionen untersucht und in den Kontexten der eigenen Forschungsfragen durchleuchtet werden.

Insgesamt können durch die GTM tiefere Einsichten in das Forschungsfeld erreicht werden, die direkt Theorien, also Einsichten und Kenntniserlangung aus dem Datenmaterial entwickeln und „keine reinen Befunde“ (Brenne, ebd., S. 13) sind, die von vorgefertigten Hypothesen ausgehen. Im Fall dieser Forschungsarbeit werden die Ergebnisse des Praxisteils mit den theoretischen Ansätzen des Theorieteils und den Forschungsfragen verknüpft, um ein abschließendes Gesamtbild abzugeben.

Künstlerische und wissenschaftliche „Weltzugänge“ werden in der ästhetischen Forschungsmethode synergetisch miteinander verbunden und gehen immer, so Brenne (Brenne 2019, S. 26), auf eine „sachbezogene Forschungsfrage“ zurück, auch wenn kunstpädagogischen Aktivitäten ein „Theorie-Praxis-Problem“ (ebd., S. 12) nachgesagt wird. Der Kunstpädagoge ist nämlich stets aufgefordert, so Brenne verständlicherweise weiter, die „wissenschaftlich von ihm verantwortete Praxis zu erforschen“ (ebd.) und somit Wissenschaft und Praxis in ein verwobenes Verhältnis zu setzen.

Die wissenschaftlichen Methoden, wie Sammeln, Sortieren, Dokumentieren, Einordnen, Vergleichen, die wir auch von der Museumsarbeit kennen (vgl. auch Pomian 2013 und Duncker 2014), entstammen „der elementaren kindlichen Auseinandersetzung mit Welt“ (Brenne ebd., S. 26) und stellen somit ein ureigenes Bedürfnis der Kinder dar, das die Verbindung von geistigem Erforschen und haptischem Erproben aufzeigt und uns sozusagen schon in die „Kinderwiege“ gelegt zu sein scheint.

Der Feldforschungsansatz Lili Fischers versucht beispielsweise, künstlerische und empirische Forschungsverfahren zu kombinieren. Die Intensität, die sie für ihr Schnakenprojekt aufbrachte, das „akribisch genau“ (Fischer 2009, S. 7) ins Detail gehen in der Aufarbeitung ihres Themas als auch der Bezug zum entstehenden Artefakt als

„Verkörperung der Seele in der Installation“ (ebd., S. 13), können hier als methodisches Vorbild für die Feldforschungen zum Thema „altes Schlüssel-Ding“ herangezogen werden.

6.5.1. Die gegenstandsbezogene Theoriebildung – Grounded Theory Methode nach B. G. Glaser und A. L. Strauss

„Das im Begriff „Grounded Theory“ enthaltene Oxymoron ist ein Hinweis, dass diese Methode eine Form des Ringens mit dem ist, was den sichtbaren Grund mit der unsichtbaren Abstraktion vereint“ (Star 1991, S. 270, in: Strübing 2014, S. 10).

Die Grounded-Theory-Methode (GTM) oder die deutsche Übersetzung in „gegenstandslose Theoriebildung“ durch Hopf und Weingarten (vgl. Strübing 2014, S. 9) stellt ein innerhalb der amerikanischen Soziologie der 50er- und 60er-Jahre von B. G. Glaser und A. L. Strauss entwickeltes Verfahren dar, welches schon bei der *offenen Feldforschung*, also mit den ersten Schritten des Forschungsprozesses und dem Datensammeln des Forschers beginnt. Von Anfang an werden theoretische, implizite Konzepte entwickelt, die sich dann in der Datenerhebung und Auswertung überschneiden, verknüpfen und schließlich eine induktive Konzept- und Theoriebildung zulassen (vgl. hier auch Mayring 2016, S. 103-104).

In der sozialtheoretischen Bemühung von Strauss geht es immer, so Strübing, „um das Verhältnis von Arbeit im Sinne problemlösenden Handelns zu den dabei kontinuierlich hervorgebrachten Objektivationen“ (2014, S. 10). Grounded Theory betont also, dass den im Ergebnis entwickelten Theorien ein „sozialer Prozess“ (ebd.) vorausgeht, der sich interaktiv aus den praktischen Handlungen im beobachteten Feld und der Verknüpfung von theoretischen Einschreibungen und Entscheidungen ergibt.

In Gegensatz zu anderen empirischen Sozialforschungen betont die GTM die „zeitliche Parallelität und wechselseitige funktionale Abhängigkeit von Datenerhebung, -analyse und Theoriebildung“ (ebd., S. 11). Die Theorie stellt hierbei nicht ein „Endprodukt“ (ebd.) des Forschungsprozesses dar, sondern ein kontinuierliches Wechselspiel von Reflexion und Handeln zwischen der Datenerhebung, Datenanalyse und der Theoriebildung. Nach Strauss entsteht eine Wechselbeziehung zwischen Akteur (dem Forschenden) und dem Gegenstand im Feld, durch die beide eine neue Form und Ordnung annehmen und sich verändern. Laut Strübing übernimmt Strauss die Auffassung von John Dewey²⁴⁹, dass zwischen Kunst und

²⁴⁹ Er bezieht sich besonders auf die von dem amerikanischen Philosophen, Psychologen und Erziehungsreformer erstellten Modelle des handlungspraktischen Problemlösens sowie auf das pragmatische Kontinuitätsprinzip, vgl. Dewey 1934 und Strübing 2014, S. 5 und 11).

Wissenschaft kein wesentlicher Unterschied besteht und der qualitative Forschungsprozess mit der Beziehung zwischen Künstler*in und Kunstwerk als gleichartig verglichen werden kann.

In der nicht wirklich als reines Auswertungsverfahren zu bezeichnenden Grounded-Theory-Methode, werden, um dies nun etwas konkreter zu beschreiben, Daten in einer Art „Kreisprozess“ (vgl. hier Mayring 2016, S. 106) über *Codes* (Kodes oder Kodierungen), *Konzepte* und *Memos* zu *Kategorien* gebildet, die dann in die endgültige Fassung der theoretischen Konzepte der *gegenstandsbezogenen Theorie* einfließen.

Die GTM wird besonders in der oben bereits kurz beschriebenen Feldforschung eingesetzt, in die der Forscher besonders durch *teilnehmende Beobachtung* selbst integriert ist. Für die kunstpädagogische Forschung, deren Bestreben darin besteht, künstlerisch-praktische und rezeptive Prozesse festzuhalten, stellt sich diese Methode als sehr geeignet und sinnvoll dar. Entscheidend für den „schöpferischen Prozess“ der GTM ist, so der Soziologe Thomas Brüsemeister, dass das Vorwissen während der Datenauswertung „mental eingeklammert“ (2008, S. 157) werden sollte, weil die theoretischen Zusammenhänge sich selbst aus den Daten entwickeln.

In der ersten Phase des Forschungsprozesses, um diesen nochmal kurz konkret vorzustellen, werden also zunächst Segmente aus den Feldnotizen und sonstigem Datenmaterial herausgearbeitet, verglichen und offene *Konzepte (Kodierungen) gebildet*, die sich ganz nah am Text (ob aus Interview oder Beobachtungen) entwickeln.

Über das sogenannte *axiale Kodieren* werden aus den Kodierungen oder Codes übergeordnete Kategorien zusammengefasst, die bestimmte zentrale Themen und Daten fokussieren und herauskristallisieren.

Die Konzepte oder Kodierungen werden durch einen weiteren „Art Brainstorming“ (ebd.) - Prozess *bearbeitet*, und Unwichtiges wird fallen gelassen. Dies wird in der GTM als *selektives Kodieren* bezeichnet, wie der Name schon sagt. Es werden also nur noch die Kodierungen berücksichtigt, so Brüsemeister weiter, „die das untersuchte Phänomen ausreichend erklären“ (ebd.) und aus denen dann eine Kernkategorie/Kernaussage formuliert werden kann, die das Hauptphänomen oder die Hauptfrage beschreibt und erklärt.

In der vorliegenden Forschungsstudie wurde die GTM angewendet, um das ästhetische Verhalten von Kindern in Bezug auf den Bedeutungsträger Schlüssel und zeitgenössische Kunstwerke im Praxisfeld Kindergartenstätte zu erforschen und um kulturelle Dynamiken im bi-nationalen Kontext zu analysieren. Die Daten wurden, wie oben beschrieben, über Feldprotokolle oder -notizen, Fotos und visuelle Daten, sowie Kurzinterviews erfasst. Für die Analyse und Aufarbeitung des Datenmaterials wurde, wie bereits erwähnt, eine

komprimierte Verarbeitung der GTM gewählt, bei der ich mich auf die initialen Phasen der Theoriebildung konzentriert habe, um einen explorativen Einblick ins Feld zu gewährleisten und die wissenschaftliche Grundlage des großen und ausgiebigen Theorieteils dieser Dissertationsarbeit mit praktischen Einsichten zu ergänzen und zu erweitern.

Der Forschungsprozess wurde also in beispielhafter Form anhand ausgewählten Datenmaterials aus den Feldstudien festgehalten:

1. Beobachtungsprotokolle wurden während der Projektwoche an den beiden vorgestellten Kindergartenstätten durchgeführt und in zwei dafür angelegten Tagebüchern in Notizform – auch noch am Abend nach den einzelnen Projekttagen – eingetragen. Eine Auswahl der Tagebuchnotizen wurde nach Zeit und Datum gegenübergestellt und nach der gerafften GTM weiterverarbeitet.

2. Kurz-Interviews wurden einzeln mit einer Auswahl von Kindern (Jungen und Mädchen beider Bildungseinrichtungen) durchgeführt, schriftlich festgehalten und durch Tonaufnahmen ergänzt. Die Kinder wurden zu Themen (Leitfragen s. o.) bezüglich des Bedeutungsträgers Schlüssel, der Kunstprojekte und Künstler befragt. Hier wurde ebenfalls nur eine kleine Auswahl der Antworten von zwei Kurzinterviews von Kindern in Deutschland und drei Kindern in Israel (da etwas kürzere Interviews) für die Kodierung und Weiterverarbeitung ausgesucht. Ausschnitte der Antworten wurden gegenübergestellt und nummeriert.

3. Foto-Aufnahmen sowie Videoaufnahmen wurden während des gesamten Forschungsprojekts aufgenommen. Eine Selektion der Fotoaufnahmen aus allen Projekttagen wurde ebenfalls im Gegenüber mit den gleichen Projektthemen beider Kindergartenstätten präsentiert, nummeriert und floss in das Gesamtergebnis und die Auswertung über die GTM ein.

Insgesamt wurden die oben genannten Daten zunächst mit Fokus auf das *Offene Kodieren*, welches das ästhetische Verhalten in kleinere Kodierungen oder Konzepte zerlegt, dargestellt.

Aus den *Kodierungen* wurden dann im nächsten Schritt auf zielgerichtetere und zeiteffizientere Weise, ohne die weiteren Schritte des *axialen und selektiven Kodierens*²⁵⁰, direkt *Kategorien* gebildet, die auf abstrakte Weise zentrale Themen und Muster im

²⁵⁰ Aufgrund des eher explorativen Ansatzes dieser Forschungsarbeit, der vergleichender Natur ist und dessen Fokus auf der bi-nationalen Gegenüberstellung liegt, wurde auf die umfangreicheren und tiefergehenden Verknüpfungen durch die axiale und selektive Kodierung verzichtet (worauf oben bereits hingewiesen wurde). Es muss hier auch nochmals angemerkt werden, dass der theoretische Teil überwiegt und der praktische Teil nur einen Einblick ins Feld vermitteln kann, was auch aufgrund des Zeitlimits nicht anders möglich ist.

Datenmaterial meiner bi-nationalen Forschung in Beziehung stellen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufzeigen.

Die Datenverarbeitung wird durch *theoretische Memos* begleitet, die theoretische und persönliche Überlegungen reflektieren und teilweise zwischen den Datenverarbeitungsschritten integriert erscheinen.

Diese theoretischen Memos halten also Reflexions- und Gedankenprozesse fest, die den gesamten Analyse- und Theorieprozess dokumentieren und Verbindungen zwischen den Kategorien sichtbar machen sollen.

Im Fazit des Praxisteils werden die wichtigsten aus der Datenanalyse gewonnenen Erkenntnisse aus den bi-nationalen Untersuchungen im Feld, welche Ähnlichkeiten und Unterschiede aus den ästhetischen Verhaltensstudien rund um die Rezeption „alter Schlüssel“ erforschte, nochmals gegenübergestellt und festgehalten.

6.6. Auswahl der „Schlüssel“- Kunstwerke für die Feldstudie

Für die Feldstudien wurden eine internationale, japanische Künstlerin (Chiharu Shiota) und ein nationaler, palästinensischer Künstler (Ahmad Canaan) ausgewählt, welche beide das Schlüssel-Thema auf unterschiedliche Weise verarbeiten und in ihre Skulpturen und Installationen integrieren. Beide Künstler, die bereits im theoretischen Teil erwähnt wurden, verknüpfen das Schlüssel-Objekt mit dem Thema Erinnerung und der Gestalt des Menschen selbst. Ihre Kunstwerke lassen Raum für vielfältige Auslegungen und Gedankenkontexte und stellten sich als gute Auswahl für die Rezeption und künstlerische Verarbeitung mit den Kindergartenkindern während der Feldstudien heraus.

Gesammelte und reproduzierte Schlüssel tauchen als symbolische Bedeutungsträger und personifizierte Menschengestalten, die in den zeitgenössischen Werken beider Künstler in einem abstrakteren, individuell unterschiedlichen Zusammenhang stehen, auf. Nicht nur das Motiv des Schlüssels, sondern auch das Symbol des Bootes (Schiffes) wird von beiden Künstlern als Träger von Erinnerungen eingesetzt, wodurch sich gewisse inhaltliche, aber keine stilistischen Bezüge herstellen lassen.

Die Kinder, denen in den Feldstudien eine kleine Auswahl der Kunstwerke dieser Künstler (von Original und Bildreproduktionen bis Video-Präsentationen) gezeigt wurde, sollten zur Rezeption von zeitgenössischer Kunst und ästhetisch-praktischen Verarbeitungen des Schlüssel-Dings angeregt werden.

6.6.1. Chiharu Shiota, “The key in the hand” (2015) und “Locked door” (2016)

Chiharu Shiota wurde 1972 in Japan, Osaka geboren. Sie studierte an der Kyoto-Seika-Universität in Japan zunächst Malerei und kam dann in den 1990er Jahren nach Berlin, um dort an der Akademie der Bildenden Künste bei Marina Abramovic und später Rebecca Horn²⁵¹ weiter zu studieren. Die Einflüsse dieser beiden Künstlerinnen halfen ihr, eine eigene Bildsprache für ihre Installations-Kunst zu finden.

Shiota nutzt für ihre raumgreifenden Installationen gesammelte alltägliche Objekte, die sie mit schwarzen oder roten Fäden verbindet und symbolische Netzstrukturen schafft, die mit Themen wie Erinnerung und Identität verbunden sind.

Für ihre Installation “The Key in the Hand” (2015, Biennale, Venedig, Japanischer Pavillon, Abb. 86) sammelte Shiota 150 000 Schlüssel aus aller Welt, die sie durch rote Fäden, welche die Blutbahnen der Menschen und soziale Vernetzungen symbolisieren, miteinander verband. Sie spricht von Erinnerungen, dem personifizierten Schlüssel-Ding und davon, dass Menschen beim Verlust eines Schlüssels eine Angst packt, weil der Schlüssel für “security and private space” (Shiota, *Between the Lines*, S. 18) steht und symbolisch auch mit Identitätsverlust und Verlust des Lebensweges einhergeht. Sie spinnt den roten Faden, wie ein alles verbindendes Netz (oder Inter-net) oder universelles Schlüsselgeflecht, in das alle Betrachter einbezogen werden. In einem Interview erklärt sie zu ihrer “Keys in the Hand”-Installation: “a key has many strong meanings, but all related to life (...) the keys accumulate the memories that are with us in our daily life. When you have a key in your hand it also presents the safety of keeping something or it even gives us new opportunities. The future is in your hands. If you lose a key you would feel like losing the way or everything you owned before...” (in: Jahn 2016, S. 77). Die vielen Schlüssel, die oft mit einer dazugehörigen Geschichte von einzelnen Menschen gesammelt wurden, hängen in dieser Installation über oder liegen in oder um zwei große alte Holzboote, die sich aus dem Gesamtbild zu bewegen scheinen. Sie symbolisieren für Shiota “two hands catching a rain of memories” (Hitoshi Hakama 2015, S. 1/3)²⁵², also zwei offene Hände, die alle Erinnerungen der Menschen auffangen.

²⁵¹ Die Performance-Künstlerin Marina Abramovic und ihr Umgang mit Themen wie Erinnerung und Identität, Körper und Psyche beeinflussten Shiotas Bildsprache, genauso wie die großen Installationen von Rebecca Horn, die mechanisch-materielle und symbolische Objekte im Raum präsentiert.

²⁵² Hitoshi Hakama, Curator’s Statement: Chiharu Shiota: “The Key in the Hand”, Kanagawa Arts Foundation, Japan: <http://2015.venezia.biennale-japanpavillion.jp/endproject>. (zuletzt aufgerufen am 27.08.25)



Abb. 86: Chiharu Shiota, *The key in the Hand*, red yarn, old boats, old keys, installation, Venice Art Biennale, May 2015, photo by Sunshi Mang, in: <https://www.dailymotion.com/video/x2qjkgb>.

In der Installation “The Locked Room”, welche ein Jahr nach der Biennale in Italien am Kaat-Kanagawa-Art-Theater in Yokohoma, Japan (s. Abb. 87) aufgebaut wurde, greift Shiota nochmals auf die Schlüssel-Thematik zurück. Ein rotes Fadennetz ist hier mit weißen, offenen und geschlossenen Türen durchzogen, die Zugänge zu Erinnerungen darstellen und neue oder verschlossene Bereiche des Lebens präsentieren.



Abb. 87: Chiharu Shiota, *The locked Room*, 14.09.-10.10.2016, KAAT Kanagawa Art Theater, Yokohama, Japan, Photo by Sunshi Mang, in: (zuletzt aufgerufen am 27.08.25).

Die Installation “Living Inside” Shiotas, die den Kindern als Bild-Reproduktionen gezeigt wurde (Abb. 88), nimmt auf die Covid-19-Pandemie Bezug und stellt die emotionalen und psychischen Auswirkungen von Isolation dar, aber auch symbolische und persönliche Bezüge des Einzelnen zu den Alltagsstücken in der eigenen Wohnung (Haus), wofür sie Puppenmöbel mit roten Fäden umspannte – eine Idee, die für die „Memo-Boxen“ der Kinder teilweise auch umgesetzt wurde.



Abb. 88: Chiharu Shiota: *Living Inside*, Galerie Templon, Text: Zeniya Vreugdenhil, July 2021: <https://www.youtube.com/watch?v=AdPeCp8Mrtc&t=6s>, vgl. auch: <https://tlmagazine.com/chiharu-shiota-> (zuletzt aufgerufen am 20.07.2021).

6.6.2. Ahmad Canaan, “Refugees” (2012), “The Key to Return” (2020)

Ahmad Canaan ist ein palästinensischer Maler und Bildhauer. Er wurde 1965 in Tamra, einer Kleinstadt im Norden Israels geboren, studierte zunächst bei Khalil Rayan und schloss später ein Kunst-Studium an der Bezalel Academy of Arts in Jerusalem sowie ein weiterführendes Studium an der Tel Aviv University ab.

Sein künstlerisches Werk umfasst Gemälde, aber auch Skulpturen und Wandreliefs, die er aus verschiedenen Materialien, wie Holz, Stein (oder Marmor), Aluminium, Eisen und Bronze schafft, um das kulturelle Erbe der palästinensischen Gemeinschaft in Israel zu bewahren.

Ahmad Canaan verarbeitet das Schlüsselsymbol in etlichen seiner “Refugee”-Skulpturen, wobei der Schlüssel als wiederkehrendes Motiv immer wieder in seinen Arbeiten auftaucht. Die Schlüssel als “incorporated into the human being and unified identity” (Nasraallah, in: Canaan-Catalogue “A besieged Humanity” 2022, S. 8) repräsentieren personifizierte Menschengestalten auf Schiffen, die an die Phönizierschiffe (mit Pferde-Kopf), seine Vorfahren und frühere Zeiten erinnern sollen und den Kontext zu den Wurzeln des palästinensischen Volkes und dessen Heimatland herstellen. Canaan²⁵³ stellt den Verlust der

²⁵³ Der Name Canaan des Künstlers bezieht sich auch auf die Kanaaniter, die einst in diesem Landstrich lebten.

Heimat geflüchteter Menschen dar, die auf Schiffen angehäuft liegen oder stehen und über das Meer in eine ungewisse Zukunft fahren. Seine Arbeiten haben einen nicht nur auf das palästinensische Volk bezogenen universellen Charakter, erklärt er mir in einem Interview vom 23.07.2020, da es heutzutage so viele Flüchtlinge gibt, die aufgrund von Krieg und Not aus ihrer Heimat vertrieben würden und sich mit seinen Arbeiten identifizieren könnten.

Der Schlüssel stellt in der palästinensischen Gesellschaft ein allgemein bekanntes Symbol für die Rückkehr nach der „Nakba“²⁵⁴ 1948 dar, die einen Großteil der Palästinenser dazu zwang, ihre Häuser, Dörfer und ihre Heimat zu verlassen und in die benachbarten Länder Libanon, Syrien, Jordanien, Ägypten oder das Westjordanland, Gaza und die Diaspora zu fliehen. Es ist oft nur der Schlüssel, der geflüchteten Menschen bleibt und die Erinnerungen weckt und an den die Hoffnung „geheftet“ ist, irgendwann wieder in die Heimat zurückzukehren. Die „Refugees“-Schlüsselskulptur von 2020 (Abb. 89) wurde den Kindern im Original während der Feldstudien präsentiert.



Abb. 89: Ahmad Canaan: *Refugees*, 2020, Eisen, Holz und versch. Materialien 32/45/14, in eigenem Privatbesitz, persönliche Aufnahme.



Abb. 90: Ahmad Canaan, *Refugees*, 2002, Stein und Aluminium, 60/150/450, Amman, Jordanien (private Aufnahme des Künstlers).

²⁵⁴ Nakba (arab. = Katastrophe) bezieht sich auf die Vertreibung und Flucht von Palästinensern, die 1948 ihre Heimatgebiete im Zuge des Arabisch-Israelischen Krieges und der Gründung Israels verlassen mussten.



Abb. 91: Ahmad Canaan: Auswanderung, 2020, Schlüssel-Wandrelief aus Holz, Aluminium und Eisen, 164/60/5, Galerie Canaan: (letzter Aufruf am 27.08.25).

7. Online-Projekt, Part 1: „Old keys in my hand – the keys to culture“, mobile learning/research project mit Studentinnen des Fachbereichs Frühkindliche Erziehung, College of Sakhnin, Israel

Die Feldstudien an den beiden Bildungsinstitutionen fanden, wie bereits erwähnt, nach der Covid-19-Unterbrechung statt. Um die Zeit bis zur Arbeit im Praxisfeld zu überbrücken bzw. einzuleiten, habe ich ein Online-Projekt mit Studentinnen des Colleges Sakhnin, Fachbereich Kleinkindererziehung, vorangestellt. In diesem Online-Projekt wurden das alte Schlüssel-Ding thematisiert, alte Orte und Häuser aus der Umgebung der Studentinnen erforscht, und als „Map-Decoding-Game“ (Landkartenspiel) in englischer und arabischer Sprache auf einer Webseite der UNESCO (Webseiten-Zugang s. u.) veröffentlicht. Der Zugang erfolgt über ein Web-Portal, in dem Türbilder angeklickt werden können und eine weitere Bearbeitung auf die Beantwortung einfacher Fragen führt. Zudem veranlasst die Teilnahme an diesem Online-Spiel auch eine ästhetisch-praktische Verarbeitung, die in diesem Portal von den Benutzern (hier sollten Kinder ab fünf Jahren teilnehmen) hochgeladen und abgespeichert werden kann. Dieses Projekt findet hier allerdings nur als einführendes Projekt Erwähnung und ist nur für den Gesamt-Kontext dieser Forschungsstudie interessant. Der Schwerpunkt liegt also auf den praktischen Einblicken in die Feldstudien, die in Israel und Deutschland im Anschluss an dieses Online-Projekt durchgeführt wurden. Das Online-Projekt hat deshalb nur eine einführende, die Thematik Schlüssel illustrierende Rolle.

Im Folgenden sind eine Beschreibung des Online-Projekts und die erste Seite des Portals

eingefügt, die auch Details des umfassenden Projekts anzeigen:

Ulli's stations

Old Keys in my Hand

Admin: *Ulrike Abdah-Christmann*

Abdah67@hotmail.com

Abdah67@sakhnin.ac.il



Target group: Students of Early Childhood Education, Teacher's College Sakhnin/preschoolers/teachers

Institution: UNESCO - *the Wandering platform* / a mobile learning project

Course: Learning, Teaching and Curating / Situated
Digital Experience in Museums

(Talila Yehiel) – Mofet College, 2020/21

*"Old keys can open doors to our memories and imaginations."
(Ulli)*

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367755>

<https://mofet-web.macam.ac.il/international/online-academy/specializations/ict/courses/mobile-learning-and-teaching-around->

„Prolog“ dieses Projekts in englischer Sprache (erscheint so auf der Plattform des UNESCO (the wandering platform) - Projekts:

Welcome to the map decoding game.

I am Ulli (Ulrike Abdah-Christmann). I am an Art lecturer at the Teacher's College of Sakhnin, a small town in the Galilee, Israel. I am doing a research on the key motive. I created this game together with my third academic grade students of Early Childhood Education.

House Keys are the object of our interest. Keys are not only objects with which one can open and close doors, but they also have symbolic value that we keep as memories.

We would like to take you on a round trip to various old locations in the Galilee, Israel.

Our virtual journey starts in the Arab city in Sakhnin, goes through Nazareth and ends in the Gallery of the Arab artist Ahmad Canaan, in Tamra.

You are invited to several Art activities around our stations.

Let's unlock the doors and explore the stories about the old keys and their connection to our past and ourselves.

Let's see how creative you are! Ready?

Link to the online game:

<https://beta.experien.city/cityportal/#/sites/Ulli>

Die einzelnen Stationen des Online-Spiels wurden von den teilnehmenden Studenten bearbeitet und mussten, wie in Tabelle 3 im Anhang zu sehen ist, tabellarisch aufgeführt werden. Das Portal enthält eine Information über die Örtlichkeit, an der sich das alte Haus befindet, die Namen der Studentinnen, einen „Stations-Name(n)“, eine Aufgabe und „Mission“, Fragen sowie eine kreative Aufgabe, die auf dem Portal heruntergeladen werden kann. Geöffnet werden die einzelnen Stationen, indem der Spieler eine Tür anklickt (öffnet), wie unter Abb. 93 zu sehen ist.

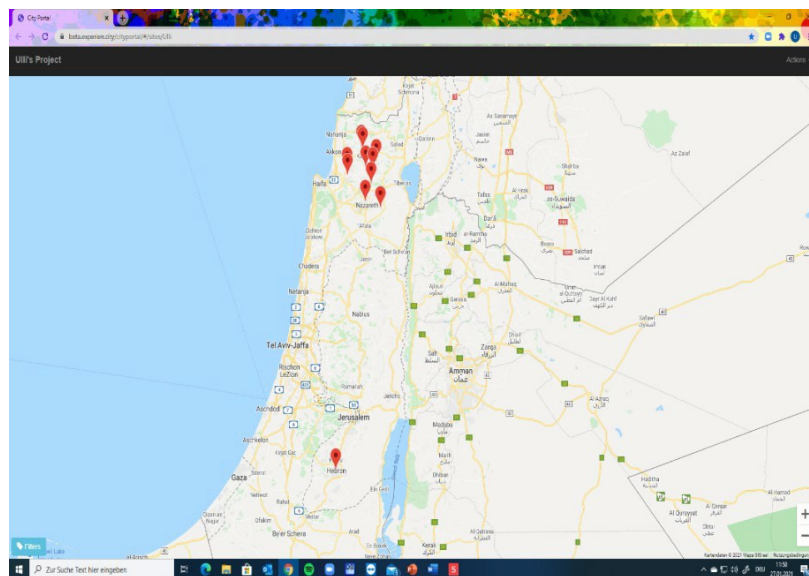


Abb. 92: Ansicht aus dem „map-decoding game“, welches mit meinen Studentinnen 2020/21 im Rahmen eines Mofet-Seminars erarbeitet wurde, s. Webseite (Portal).

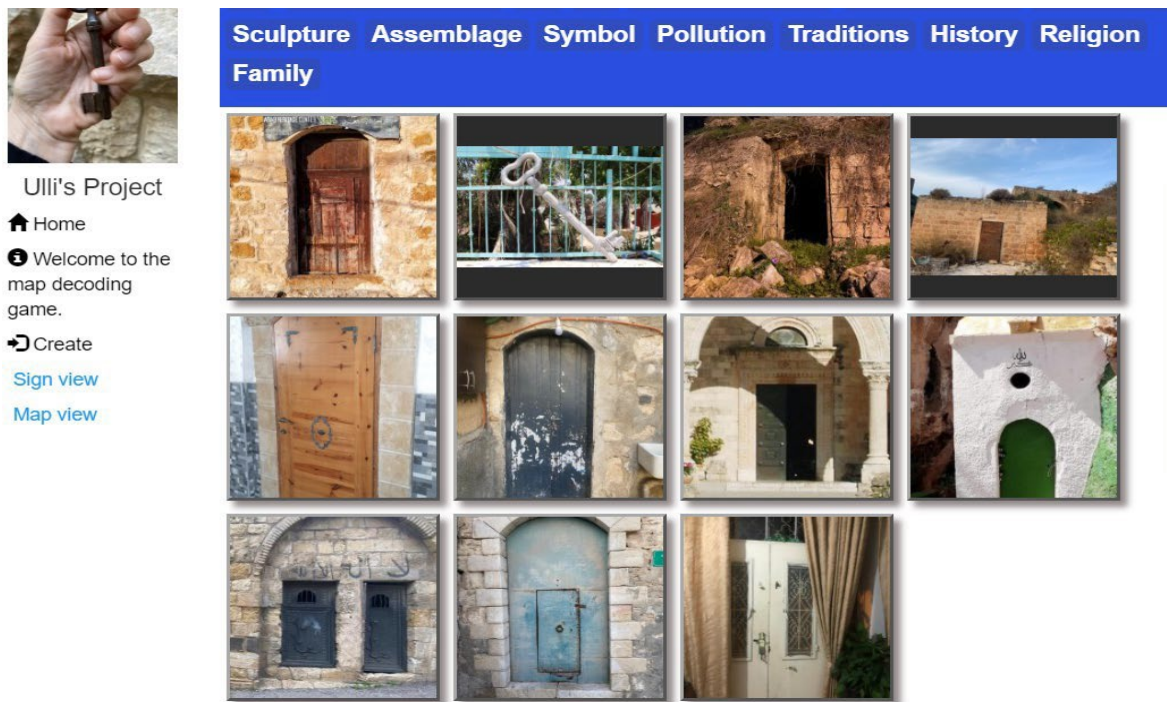
Eine Auswertung dieses „Map-Games“ sowie des Fragenkatalogs an die Studentinnen, welche auch praktische „Outcomes“ enthält, kann hier nur skizziert werden, da dieses Projekt nur einleitend die Thematik um den alten Schlüssel darstellt und als solches „nur“ die Besonderheit und Wichtigkeit dieses alten Erinnerungsstücks beispielhaft hervorhebt.

Ansicht auf der Landkarte (Map View):

Die rot eingezeichneten Orte zeigen die Standorte der alten Häuser an, die für das „Landkarten-Spiel“ von den Studentinnen der Kleinkinderziehung, College Sakhnin 2020/21 ausgewählt und als anklickender Link zum Spiel im Rahmen meiner Lehrveranstaltung ausgearbeitet wurden.

Nachfolgend noch ein Einblick in die Website des Online-Spiels, welches, wie gesagt, die Feldstudien und das „alte Schlüssel“-Thema durch Verortung auf der Landkarte Israels anzeigen.

Präsentations-Karten (Slides) aus PowerPoint-Vorträgen zum Thema: Portal-Ansicht:



Outcomes (students drawings and assemblage works) of my two stations...the results of my students stations will follow soon...

Station 1: Old keys in my Hand

Location: Arab Heritage Museum, Sakhnin

Mission: Imagine going back in time and standing in front of your house with the key in your hand. There are no cameras yet, but you want to show your relatives abroad how beautiful your house entrance and your keys are. Please draw the door to this house and your keychain...

Station 2: The Key to Art

Location: Gallery of the artist Ahmad Canaan

Mission: Talk about the key works of art with your friends- can you imagine why the artist added keys to his 'boat-sculptures'? Look for old keys in your house and create a k-ey assemblage with your friends...

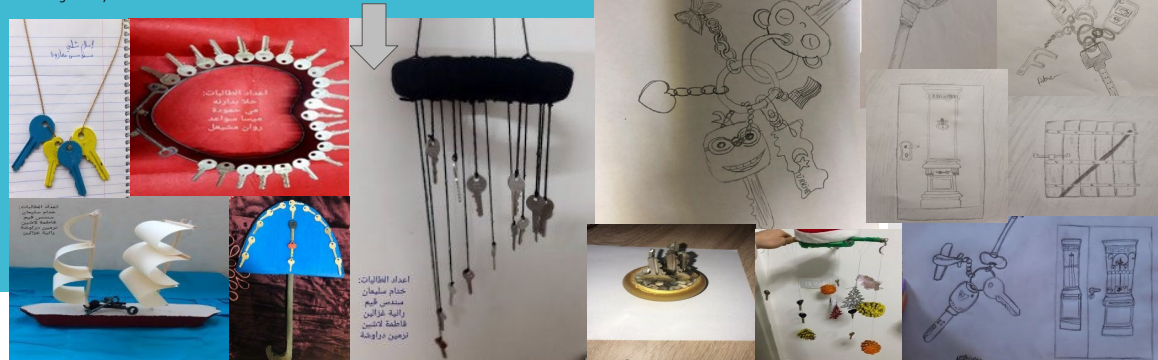


Abb. 93: Portal-Ansicht (Webseite, die zu dem "Map-Decoding-Game" führt²⁵⁵)

Abb. 94: (unten) Zu sehen sind die praktischen „Schlüssel-Assemblagen“ und Zeichnungen meiner Studentinnen (Outcomes, die sie in das Portal einstellten und die dort immer noch zu sehen sind).

²⁵⁵ <https://beta.experien.city/cityportal/#/sites/Ulli>.

8. Inhalte der einzelnen Feldstudien-Projektstage in der Vorschul-Gruppe in Sakhnin und der Kita Kommern

Der Projektplan für die Feldstudien, der unter 6.2. bereits beschrieben wurde und unter Tabelle 1 eingesehen werden kann, lief insgesamt in beiden Kindergartenstätten ungefähr, mit ein paar Zeitverschiebungen und kleinen technischen Pannen, so ab, wie er für die einzelnen Projektstage geplant war.

Die Inhalte des Projektplans sollen hier nochmals „illustrativ“ dargestellt und kurz beschrieben werden.

1. Projekttag: „Der goldene Schlüssel – Kamishibai-Geschichte“



Abb. 95: PowerPoint-Präsentations-Folie 1, Einführung Schlüssel-Projekt.

Zunächst fanden eine Begrüßung, Vorstellung, Kennenlernen und ein allgemeines Gespräch über Schlüssel (Präsentation verschiedener Schlüssel in einer Box) statt, nach dem auch der Key-Person-Test durchgeführt wurde. Danach begann das eigentliche Projekt.

Den Kindern beider Kindergartenstätten wurde ein mittelalterlicher, goldfarbener Schloss-Schlüssel präsentiert, der einem nachgemachten Skeleton-Schlüssel gleicht. In der Diskussion und dem Dialog mit den Kindern wurde über die Bedeutung (Symbolik) von Schlüsseln, über Schlösser, Märchen und die Morphologie (Einzelteile) des Schlüssels geredet und schließlich über das Kamishibai-Theater das offene Märchen der Brüder Grimm auf Arabisch (in Israel) und Deutsch (in Kommern) präsentiert.

Die Kinder verarbeiteten im Anschluss die kreative Aufgabe auf DIN A3 (Kamishibai-Karton) mit Ölpastellfarben und präsentierten sie am Ende im Kamishibai-Theater vor der ganzen Klasse.

Der Märchentext wurde vom Deutschen ins Arabische für das Forschungsprojekt übersetzt und mit eigenen Zeichnungen (Bildkarten) versehen, welche auch eine Kreativ-Aufgabe und Handlungs-Instruktionen, wie folgt, beinhalteten:



1. Bildkarte:

Deckblatt – Titel:

Der goldene Schlüssel, Ein Märchen der Brüder Grimm

المفتاح الذهبي

Eine Kamishibai-Bildkartengeschichte mit Collage-Elementen (Ausschneidefiguren) für Kinder ab 4 Jahren

(von Ulrike Abdah-Christmann, Ulli's Art-Stories, No.1, Nov. 2021)

Auf einer zusätzlichen Bildkarte befinden sich der Umschlag und die Figuren als Vorlage zum Ausschneiden. Außerdem soll das beigefügte Scotch-Klebeband auf den Leerstellen der Bildkarten und der Rückseite der Figuren (Collage-Elemente) angebracht werden.

Ablauf:

1. Vorspiel: auf der Vorderseite wird der Brief-Umschlag mit nach Bildkarte nummerierten Collage-Elementen befestigt. Die Figuren werden zu Beginn der Märchenerzählung von den Kindern aus dem Umschlag geholt und auf ein Aktionstablett oder einfach vor das Kamishibai-Theater gelegt. Die Kinder werden zunächst aufgefordert, alle Bildelemente zu benennen. Dann werden alle Elemente umgedreht – nur die Zahlen der Bildkarten bleiben sichtbar.

2. Musik (instrumentale Märchenmusik oder eine Drehorgel) leitet in den Beginn der Märchenvorstellung über. Der rote Vorhang steckt im Kamishibai-Theater.

3. Die Hölzer klappern dreimal, wie für das traditionelle japanische Kamishibai-Theater üblich.

4. Alle Bildkarten werden nacheinander eingelegt. Der Text für die entsprechende Karte (s. Anhang) wird vorgelesen, und die Kinder dürfen dann die richtige Figur auf den Bildern

befestigen (nummeriert) und wiederholen, was sie verstanden haben, und dürfen sich zu jeder Bildkarte äußern.

Der Ablauf kann für ältere Kinder übersprungen und verändert werden!

5. Nach der letzten Bildkarte wird nochmals instrumentale **Märchenmusik** oder Drehorgelmusik gespielt...

6. * Eine kleine **verschlossene Holzkiste oder Schatzkiste** mit kleinem **Schloss** wird vor das Kamishibai-Theater gestellt. Der passende **kleine Schlüssel** ist in der Hand der Erzählerin/ des Erzählers und wird gezeigt. Sie sagt: „*Tja, was könnte in diesem Kistchen nur drin sein?* „

7. Die Kinder überlegen, aber das Kistchen darf erst aufgemacht werden, wenn alle Kinder die Kreativ-Aufgabe gelöst haben.

Kreativ-Aufgabe:

a. Nehmt Euch eine Kamishibai-Blankokarte oder ein A3-Papier und legt Euch schöne Farben und Stifte, Kleber, eine Schere, ein bisschen Buntkarton, Zeitungs- oder Zeitschriftenbilder zurecht.

b. „Was könnte in diesem Kistchen sein?“ ist die Frage, die ihr mit dem Materialien beantworten sollt. Zeichnet eure Ideen auf die Blanko-Bildkarte oder das A3-Papier. Ihr könnt auch Formen oder Figuren ausschneiden und auf diese Karte kleben. Lasst einfach eurer Phantasie freien Lauf! Viel Spaß!

c. Die Ergebnisse werden von jedem Kind im Kamishibai-Theater der Gruppe präsentiert und von allen bewundert.

8. *Am Ende wird die Kiste gemeinsam geöffnet! Die Kiste kann mit Schoko-Geld-Talern oder (wie ich es gemacht habe) mit kleinen nachgemachten Skeleton Schlüsseln gefüllt werden. Jedes Kind erhält einen Glücksbringer!

*Punkt 6 und 8 können auch wegfallen, falls keine Kiste vorhanden ist!

2. Bildkarte:

Zur Winterszeit, als einmal ein tiefer Schnee lag, musste ein armer Junge hinausgehen und Holz auf einem Schlitten holen.

في فصل الشتاء، عندما كان ثلج كثيف يغطي كل شيء، اضطر فتى فقير إلى الخروج لجمع بعض الحطب على زحافة.

3. Bildkarte:

Wie er es nun zusammengesucht und aufgeladen hatte, wollte er, weil er so erfroren war, noch nicht nach Haus gehen, sondern erst Feuer anmachen und sich ein bisschen wärmen.

وبعد أن تمكّن من جمعه وحمله على الزحافة شعر ببرد شديد، فلم يرغب بالعودة إلى الدار قبل أن يوقد نارا ليُدْفئ أطرافه قليلاً.

4. Bildkarte:

Da scharfte er den Schnee weg, und wie er so den Erdboden aufräumte, fand er einen kleinen goldenen Schlüssel.

جَزَفَ التَّلَجَ بَعِيدًا عَنْ بُقْعَةٍ فِي الْأَرْضِ، ثُمَّ بَدَأَ يَنْظِفُهَا مِنَ الْجَارَةِ، فَعَثَرَ أَثْنَاءَ ذَلِكَ عَلَى مُفْتَاحٍ ذَهَبِيٍّ

5. Bildkarte:

Nun glaubte er, wo der Schlüssel wäre, müsste auch das Schloss dazu sein, grub in der Erde und fand ein eisernes Kästchen.

اعْتَقَدَ الْفَتَى أَنَّهُ لَا بَدَّ مِنْ وَجُودِ قُفْلٍ فِي الْمَكَانِ، مَا دَامَ قَدْ عَثَرَ عَلَى الْمِفْتَاحِ هُنَا.

أَخَذَ يَحْفَرُ الْأَرْضَ حَتَّى عَثَرَ عَلَى صَنْدُوقٍ حَدِيدِيٍّ صَغِيرٍ،

6. Bildkarte:

„Wenn der Schlüssel nur passt!“ dachte er, „es sind gewiss kostbare Sachen in dem Kästchen.“ Er suchte, aber es war kein Schlüsselloch da, endlich entdeckte er eins, aber so klein, dass man es kaum sehen konnte.

فَقَالَ فِي نَفْسِهِ: "لَوْ أَنَّ الْمِفْتَاحَ يُنَاسِبُ هَذَا الصُّنْدُوقَ! لَا شَكَّ أَنَّ فِيهِ أَشْيَاءَ ثَمِينَةً". فَتَشَّحَّكَ لَكِنَّهُ لَمْ يَعْثُرْ عَلَى ثَقْبِ الْمِفْتَاحِ. وَبَعْدَ تَدْقِيقٍ شَدِيدٍ وَجَدَ الثَّقْبَ، لَكِنَّهُ كَانَ صَغِيرًا جِدًّا لَا يَكَادُ يُرَى.

7. Bildkarte:

Er probierte, und der Schlüssel passte glücklich. Da drehte er einmal herum, und nun müssen wir warten, bis er vollends aufgeschlossen und den Deckel aufgemacht hat, dann werden wir erfahren, was für wunderbare Sachen in dem Kästchen lagen.

جَرَّبَ الْمِفْتَاحَ فَدَخَلَ فِي الثَّقْبِ بِنَجَاحٍ، وَعِنْدَمَا أَدَارُهُ...

وَالآنَ عَلَيْنَا الْإِنْتِظَارَ حَتَّى يُكْمَلَ دَوْرَةُ الْمِفْتَاحِ وَيَرْفَعَ الْغِطَاءَ بِشَكْلِ كَامِلٍ، وَمِنْ ثُمَّ سَوْفَ نَعْرِفُ مَا هِيَ الْأَشْيَاءُ الْعَجِيبَةُ الْمَوْجُودَةُ فِي الْوُصْدُوقِ.

Bildkarten zu Texten:

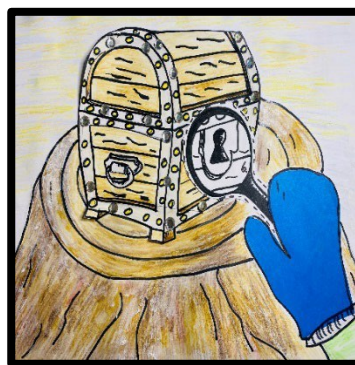


Abb. 96-102: Bildkarten (in Din-A3-Größe) 1-7 für das Kamishibai-Theater, Der goldene Schlüssel, Märchen nach den Brüdern Grimm, eigene Zeichnungen, 2020

2. Projekttag: „Ahmad Canaan – Refugees“



Abb. 103: PowerPoint-Präsentations-Folie 2, 2. Projekttag.

Am zweiten Projekttag wurden die von den Kindern mitgebrachten Schlüssel gezeigt und vorgestellt und die originale Skulptur “Refugees” von Ahmad Canaan den Kindern präsentiert. Die Skulptur war zunächst abgedeckt und wurde erst nach einer Einführung enthüllt.

Die Kinder durften das Kunstwerk anschauen und auch anfassen – in Form eines offenen Dialoges wurde über das Kunstwerk mit den Kindern reflektiert.

Die Kinder lernten im Anschluss das Material Ton kennen und wurden aufgefordert, ihre mitgebrachten Schlüssel damit zu verarbeiten. Die Schlüssel-Ton-Ergebnisse wurden im Anschluss allen gezeigt.

3. Projekttag: „Memorabilia und Chiharu Shiota“



Abb. 104: PowerPoint-Präsentations-Folie 3, 3. Projekttag.

Am dritten Projekttag stand das Thema Memorabilia und Chiharu Shiota auf dem Programm. Die Kinder hatten Schuhkartons, persönliche Fotos und kleine gesammelte Gegenstände aus ihrem Zimmer mitgebracht.

In der Einführung wurden diese Dinge von jedem Kind vorgestellt und besprochen. Anschließend saßen alle Kinder im Kreis um die von ihnen vorgestellten Objekte, die in der Mitte (Deutschland) oder unter dem eigenen Stuhl (Israel) abgestellt wurden.

Ein roter Wollfaden wurde dann von einem Kind zum anderen wie ein Netz gespannt, am Ende angehoben und schließlich auf den mitgebrachten Dingen (in Kommern) abgelegt und betrachtet. In Sakhnin endete die Aktion in fröhlichem Spiel und Interaktionen der Kinder.

Ein Video, welches die Installationen von Chiharu Shiota auf der Biennale 2015 "The Key in the Hand" zeigt, sowie eine kurze Verfilmung der Installation "The locked room", Japan (Kanagawa Art Theater) wurde den Kindern gezeigt.

Für die ästhetisch-künstlerische Produktion wurde anschließend ein DIN-A4-Blatt in acht Felder geteilt. Die Kinder zeichneten mit Bleistiften und Buntstiften Dinge, die in ihrem Zimmer/Familienhaus wichtig sind. Die einzelnen kleinen Zeichnungen wurden in den Schuhkarton gelegt und für den letzten Tag aufbewahrt.

4. Projekttag: „Symbole – meine Memo-Box“

4. Projekttag (sollte eigentlich der 2. Projekttag werden)
Memorabilia und Symbole
Wir reden über Symbole in der Einführung – ich zeige den Kindern verschiedene Symbolkarten und eine Sammlung alter Schlüssel.
Herz: die Kinder erzählen, dass sie für die Mutter schon mal ein Herz gemalt haben... ich frage, was bedeutetes also, wenn man ein Herz schenkt? Ein Mädchen antwortet: „Das heißt, dass man die Mama liebt!“ Alle Kinder frägen an ganz aufgeregt Herzgeschichten zu erzählen.
Haus: das steht für Familie
Taupe: die symbolisiert Frieden, das wissen direkt alle Kinder. Sie haben die Geschichte von der „Arche Noah“ erzählt bekommen...
Halbmond: das ist der Mon... dachja, Ramadan, sagen welche...
Weihnachtsbaum: das ist der „Nikolausbaum“... sie wissen, dass die Christen Weihnachten feiern und Geschenke unter dem Baum legen... sie finden ihn sehr schön



Abb. 105: PowerPoint-Präsentations-Folie 4, 4. Projekttag.

Am vierten Projekttag wurde über Symbole diskutiert und Bildkarten gezeigt. Es wurden der größte und kleinste Schlüssel der Welt und andere Schlüssel präsentiert.

Die Kinder wurden in das Abschluss-Thema eingeführt und begannen im Anschluss, ihre Memo-Boxen (Schuhkartons) zu bearbeiten, die mit ihren mitgebrachten Dingen, ihren Zeichnungen (wurden festgeklebt), Schlüsseln und Projektarbeiten gefüllt wurden. Die Memo-Boxen (persönliche Erinnerungs- und Sammelboxen) enthielten auch kleine Schlüssel, die an roten Fäden aufgehängt oder in die in den Karton geschnittenen Türen gesteckt wurden.

5. Projekttag:

Am letzten Tag in Sakhnin wurden die Arbeiten wie eine kleine Ausstellung im Eingangsbereich des Kindergartens aufgebaut und den Besuchern präsentiert. In Deutschland fand am letzten Tag nur eine interne Präsentation statt. Die Kinder präsentierten ihre Memo-Boxen vor der Gruppe. Mit beiden Gruppen wurden ein paar Abschluss-Fotos gemacht und die Einzel-Interviews durchgeführt.

9. Gegenüberstellung des Datenmaterials im bi-nationalen Kontext: Sakhnin (Israel) und Kommern (Deutschland)

Die an der AWO-Kindergartenstätte „Abenteuerland“, Kommern, NRW, Deutschland (25.-29.04.22) und der Vorschule „Bustan il Rauad“, Sakhnin, Israel (06.-12.12.21) durchgeführten Feldstudien wurden in tabellarischer Gegenüberstellung aufgearbeitet, die im Anhang, dem Tabellenverzeichnis, eingesehen werden kann. Die Darstellung wird für die Beobachtungsprotokolle anhand der einzelnen Projektstage und der Uhrzeiten in einem Nummern-System strukturiert, um diese für die Datenverarbeitung und Auswertung nach der GTM zu verwenden.

Pädagogische Konzepte, das Bildungsverständnis, die pädagogischen Ansätze, die erzieherische Haltung und die pädagogische Praxis der beteiligten Bildungseinrichtungen in Israel und Deutschland wurden bereits unter dem Punkt 6.3 und im fünften Teil der theoretischen Arbeit kurz vorgestellt. Im Folgenden sind nun Ausschnitte aus den Beobachtungsprotokollen vom ersten Eindruck bis zum letzten Projekttag in Gegenüberstellungen Sakhnin: Kommern dargestellt.

9.1 Erster Eindruck– Tagebuchnotizen

Für den ersten Eindruck wurde eine Auswahl der persönlichen Beobachtungen, Gedanken und Eindrücke reflexiv beschrieben. Der erste Eindruck gibt nur deskriptiv persönlich festgehaltene Eindrücke wieder (s. Tabelle 5 im Anhang).

9.2 Beobachtungsprotokolle in Gegenüberstellung – Tagebuchnotizen der einzelnen Projektstage

Die Beobachtungsprotokolle stellen eine Mischung aus deskriptiven, also eher objektiv beschreibenden, und interpretativen oder analysierenden Beobachtungen im Feld dar. Sie erscheinen in bi-nationaler Gegenüberstellung der beiden Untersuchungsfelder und sind durch Uhrzeit, Datum und Ort strukturiert. Sie beschreiben beispielhaft persönliche Beobachtungen im Feld, künstlerische und ethnographische Reflexionen und Interpretationen.

Für die Gegenüberstellung der Tagebuchnotizen wurde eine Auswahl der Beobachtungsprotokolle von allen Projekttagen stichpunktartig festgehalten und flexibel und offen kodiert, wie es bei der GTM-Methode üblich ist. Sie geben insgesamt ein deskriptives Bild der Feldstudientage wieder. Eine Selektion der Textpassagen aus den Feldnotizen war also für die Weiterverarbeitung und Auswertung von Bedeutung und wurde durch offene Kodierungen ergänzt. Für die Beobachtungsprotokolle (B), die unter Tabelle 5 einsehbar sind, wurden Kodierungen herausgearbeitet, die durchnummeriert (B1, B2, B3 etc.) sind, um sie für die Datenverarbeitung und Auswertung zu verwerten.

9.3 The Key-Person-Test

Key-Person-Test
by Ulrike Abdah-Christmann

Task: Please draw a simple key and person in 3 seconds each
(kids: 5-6 seconds each).

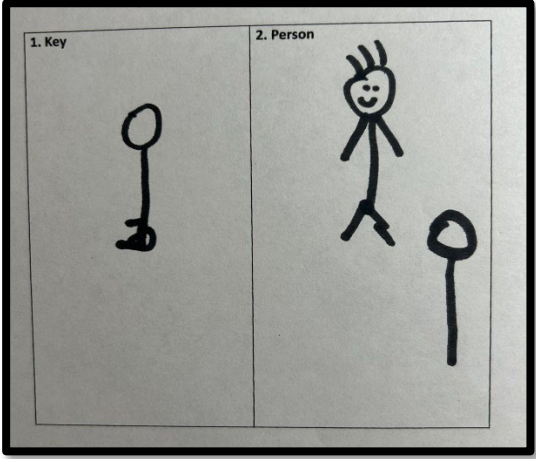
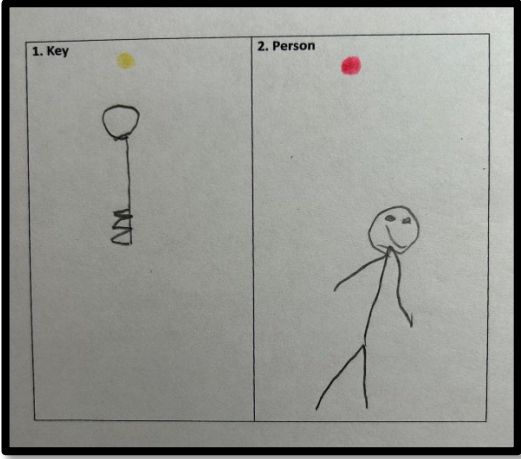
1. Key	2. Person

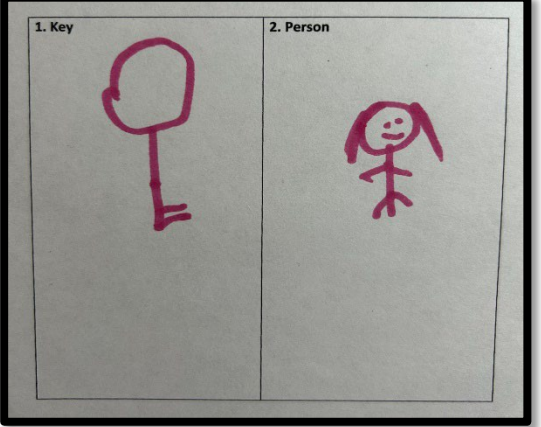
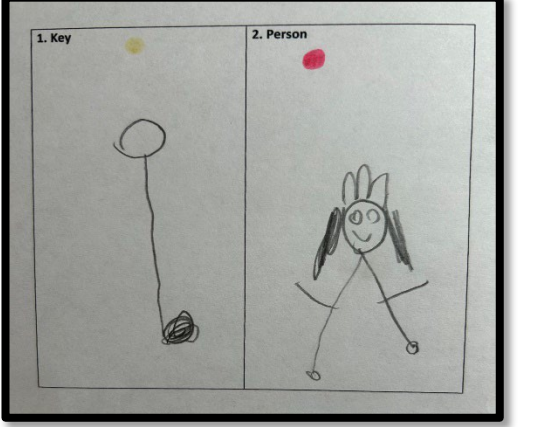
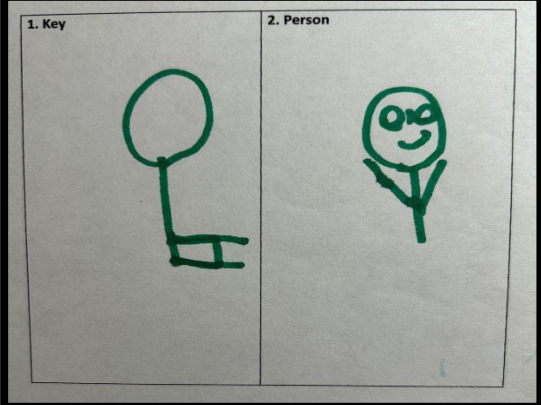
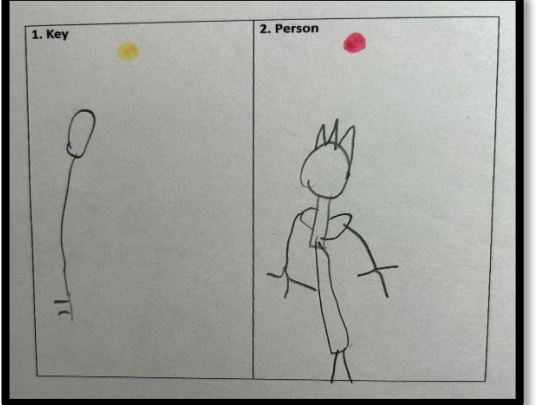
Abb. 106: Testbogen, der an die Kinder verteilt wurde, Foto vom Word-Dokument.

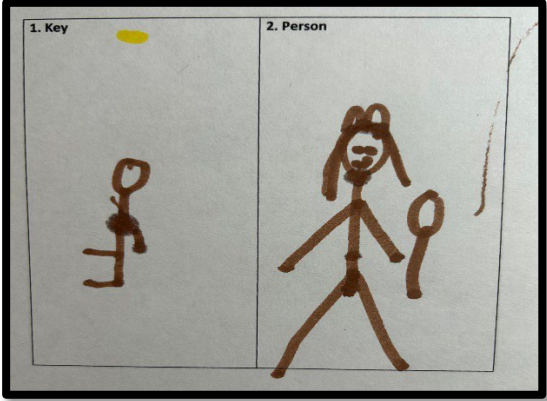
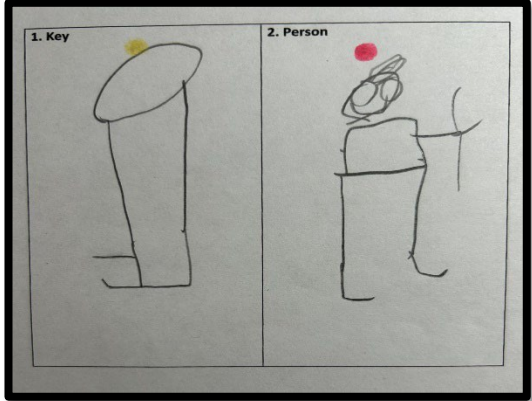
Der für diese Feldforschung entwickelte *Key-Person-Test* (Schlüssel-Mensch-Test) wurde als Einführung zu Beginn der Projektstage in den zwei Bildungsinstituten durchgeführt. Der 10-12-Sekunden-Test möchte die graphologische Darstellungsfähigkeit von Kindern im Alter von fünf Jahren untersuchen und dient dazu, festzustellen, welche Ähnlichkeiten und Unterschiede sich in der bi-nationalen Gegenüberstellung der Zeichen-Ergebnisse (von Schlüssel und Mensch) ergeben. Er wurde auch an verschiedenen Erwachsenen getestet, die dafür je drei Sekunden Zeit hatten. Diese Ergebnisse sollen hier nicht weiter analysiert werden, spielen aber im Gesamtkontext und den theoretischen Überlegungen zur Zeichenentwicklung, Urzeichen (Claviform und Circle) und universellen Symbolen eine Rolle (vgl. Petzinger und u. a. Peez, Gier, Schäfer, Lebéus, Kirchner, Richter).

Die Kinder wurden für diesen Test gebeten, in jeweils fünf bis sechs Sekunden einen Schlüssel in die linke Spalte zu zeichnen und eine menschliche Figur in die rechte Spalte des Testformulars (s. Abb. 106). Die Schlüssel-Zeichnung wurde zuerst durchgeführt. Jedes Kind erhielt einen Bleistift (Deutschland) oder einen Filzstift (Israel). Die Aufgabe wurde kurz erklärt und dann jeweils von eins bis fünf gezählt. Manche Kinder setzten den Stift nicht nach fünf Sekunden direkt ab und andere fingen ein bis zwei Sekunden zu spät an. Im Ergebnis sind die Resultate aber vergleichbar. Es wurde, wie für alle aufgeführten Datenmaterialien des praktischen Teils, auch hier eine kleine Auswahl von Zeichnungen und Testergebnissen (je vier) ausgewählt.

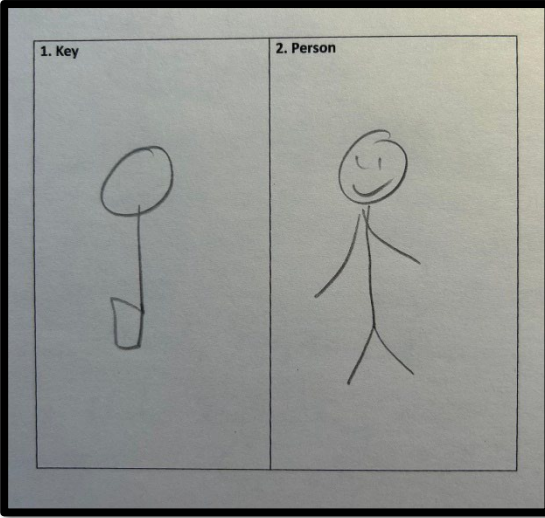
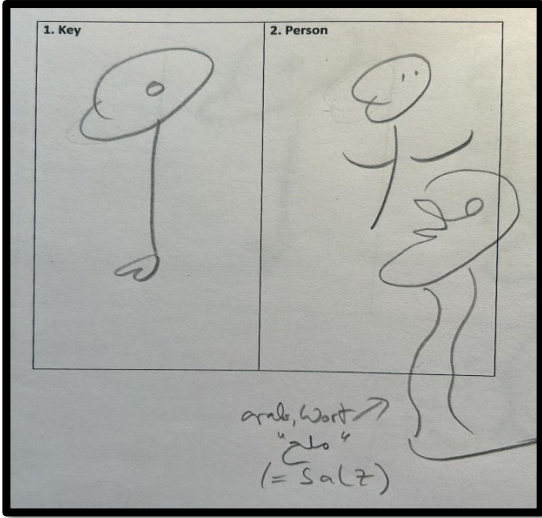
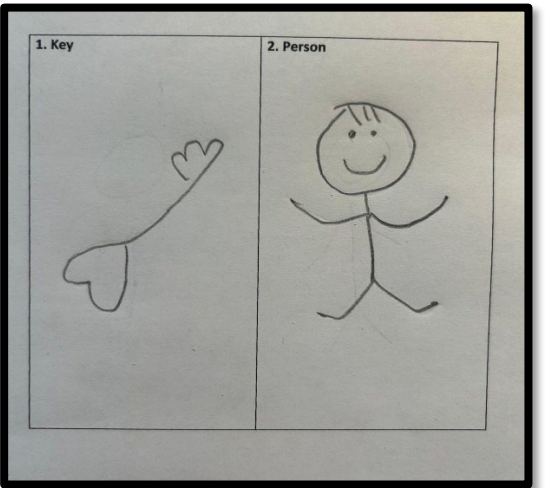
Auswahl der Zeichnungen mit Beschreibungsnotiz:

Sakhnin	Kommern
	
Schlüsselzeichnung: Kreis, einen senkrechten Strich mit kleiner gebogener Linie am Ende und zwei Enden (nach links zeigenden Strichen); Menschfigur: Kreis, einen senkrechten Strich, an den sie von oben (unter dem Kopf-Kreis) zwei Striche für Arme und zwei Striche für Beine (am Ende der Linie) anbringt und Gesichtsmerkmale: Mund und zwei Punkte für Augen sowie drei Striche für Haare hinzufügt; Kurzdarstellung Mensch: Kreis und Strich.	Schlüsselzeichnung: Kreisform, senkrechter Strich und eine gezackte kurze Linie am Ende des Strichs; Menschfigur: setzt sich aus Kreis, senkrechter Linie für Rumpf, jeweils zwei Strichen für Arme und Beine zusammen. Der Kopf bekommt noch Gesichtsmerkmale: Mund und zwei Punkte für die Augen.

	
Schlüsselzeichnung: Kreis, senkrechter Strich mit zwei kurzen Strichen (nach rechts zeigend); rechts: Menschfigur: Kreis, senkrechter Strich, von dem Arme und Beinstriche abgehen, Gesichtsmerkmale: Augenpunkte und zwei Striche für die Haare.	Schlüsselzeichnung: Kreis, senkrechter Strich und am Ende nach rechts gelenkte kleine Kreis-Form, die übermalt wurde; Menschfigur: Kreis, zwei, wie ein Dreieck ausladende Striche, die von der Kreisform ausgehen, an denen Striche für Arme und kleine Kreis-Formen für die Füße gezeichnet wurden, Gesichtsmerkmale: Augen (2 Kreise), Mund und Strichkritzeln für Haare und dreibogige Form auf dem Kopf
	
Schlüsselzeichnung: Kreis, senkrechte Linie, zwei kurze Striche mit Trennungslinie am Ende (nach rechts orientiert); Menschfigur: Kreis, senkrechte Linie, an die zwei kurze Linien für Arme ansetzen:	Schlüsselzeichnung: Kreis, senkrechte Linie, am Ende zwei kurze Linien (nach links gerichtet); Menschfigur: Kind benötigt etwas mehr als 5 Sekunden! Kreis für Kopf, eine kleine rechteckige Form für den ansetzenden

Gesichtsmerkmale: 2 Kreise für Augen, Strich für Nase und Mund.	Hals, längliche rechteckige Form für den Rumpf und zwei kurze Linien für die Beine, zwei Halbkreisformen für die Schultern und zwei lange Striche für die Arme mit 3 Strichen für die Finger: Auf der Kopf-Kreisform befindet sich eine dreizackige Form, Gesichtsmerkmale konnten aufgrund der begrenzten Zeit nicht hinzugefügt werden.
	
Schlüsselzeichnung: Kreis, senkrechter Strich, am Ende zwei nach links gerichtete kurze Strichzeichen, ein versehentlich gesetzter Punkt und Kritzelstrich in der Mitte der senkrechten Linie; Menschfigur: Kreis und senkrechter Strich, an den von unten zwei weitere Striche für die Beine der Figur ansetzen und oben (unterhalb des Kopf-Kreises) zwei Striche für die Arme – Kurzdarstellung Mensch rechts: Kreis und Strich.	Schlüsselzeichnung: Kreis, von dem zwei weitere Striche für die Schaftdarstellung abgehen; zwei kurze Striche für die Zähne; Menschfigur: Kreisform, darunter quadratische Form, von der zwei senkrechte Striche für Beine abgehen, an der Rumpfform ein Strich für die Arme (die Zeit war vorbei, deshalb wurde kein zweiter Arm hinzugefügt), Gesichtsmerkmale: zwei kreisförmige Augen, Mund und ein spiralförmiger Kritzelstrich auf dem Kopf.

Beispielzeichnungen von zwei deutschen Erwachsenen und einem palästinensisch-israelischen Erwachsenen:

Deutsche	Palästinensischer Israeli
	
Schlüsselzeichnung: Kreis, senkrechte Linie, angesetzte kleine viereckige Form; Menschfigur: Kreis für Kopf mit Punkten für Augen und Strich für Mund; senkrechte Linie mit je zwei Strichen für Arme und Beine.	Schlüsselzeichnung: Kreisform, senkrechter Strich, amorphe kleine Form am Ende (Herz); Menschfigur: geschwungener Kreis, Strich, zwei Striche für Arme, zwei Punkte für Augen; der Zeichner fügte noch eine Zeichnung hinzu, die er früher in der Schule gelernt hatte: er zeichnet aus dem arabischen Wort für Salz (Milech) einen Kopf und setzt zwei geschlängelte Linien für die Beine an.
	

Schlüsselzeichnung: Cordiform, die nach unten zeigt, senkrechte Linie und kleine Form mit drei Wellen am Ende; Menschfigur: Kreis für Kopf, senkrechter Strich, Striche für Arme und Beine; Gesichtsmerkmale: Punkte für Augen, Mund und drei Striche, die die Haare andeuten.	

Abb. 107-118: Test-Ergebnisse, Key Person-Test, 5-jährige Kinder und Erwachsene, private Aufnahmen.

Der Key-Person-Test (KPT) wurde nicht weiter ausgewertet, da er, wie gesagt, nur im Gesamtzusammenhang der Forschungsarbeit von Interesse ist. Insgesamt können hier aber ein paar Bemerkungen über die graphische Darstellung und Entwicklung aus der Gegenüberstellung der beiden Gruppen gemacht werden:

- Die Darstellungen von Menschen und Schlüsseln weisen Ähnlichkeiten auf. Die Kinder beider Länder begannen alle mit einer Kreiszeichnung für den Kopf bzw. für den Griff/Reide oder Schlüsselkopf und setzten dann einen oder zwei senkrechte Striche an.
- Auch die Erwachsenen bedienten sich eines ähnlichen graphischen Ausdrucks, was vermuten lässt, dass die Darstellung eines Menschen oder Schlüssels universelle Zeichen, die schon im Kleinkind angelegt sind, verarbeitet.
- Es fällt auf, dass der Schlüssel mit einem „Fuß“ oder Zähnen am Ende der senkrechten Linie gezeichnet wurde.
- Der Unterschied zwischen Schlüssel und Menschfigur ist an den Gesichtsmerkmalen zu erkennen, die alle Kinder und Erwachsenen hinzugefügt haben, und teilweise an den zwei Beinen (also zwei senkrechten Strichen), die zumeist direkt aus dem Kopf oder Rumpf kommen.

9.4 Transkriptionen und eine Gegenüberstellung der kurzen Einzelinterviews

Transkriptionen der Kurz-Interviews



Abb. 119 und 120: Einzel-Interviews mit rechts: deutschem Jungen (Kommern, 29.04.22) und links: arabischem Mädchen (Sakhnin, 12.12.21).

Die nachfolgenden Kurz-Interviews wurden am Ende der Projektwochen in Sakhnin und Kommern mit einzelnen Kindern durchgeführt. Für die Transkription und Verarbeitung dieses Datenmaterials wurden jeweils zwei (und drei)²⁵⁶ Kurz-Interviews ausgewählt und gegenübergestellt. Die Textpassagen wurden beispielhaft nach der GTM in verkürzter und beispielhafter Form weiterverarbeitet.

Die Kurz-Interviews, die in Sakhnin (Israel) abgehalten wurden, haben die Besonderheit, dass sie aus dem Arabischen ins Deutsche übersetzt wurden. Es wurde versucht, die wortwörtliche Übersetzung wiederzugeben, die Übersetzung kann aber gewisse phonetische Ungenauigkeiten beinhalten.

Die oben unter 6.4.2 angegebenen sechs Interview-Leitfragen für das Interview wurden während des Interviews nicht immer in der angegebenen Reihenfolge gestellt. Es entwickelten sich während des Gesprächs mit den Kindern weitere Fragen, die sich mit anderen Fragen aus den Leitfragen teilweise überschneiden. In der Gegenüberdarstellung wurde versucht, die Antworten gemäß den Fragen gegenübergestellt anzuordnen. Die Auswahl hat nur Beispielfunktion.

²⁵⁶ Wegen der kürzeren Interviews in Sakhnin wurden drei Interviews aus Sakhnin und zwei lange Interviews aus Kommern verwendet.

Für die Transkription wurde die „einfache Regel – wortgetreu“ gewählt, die den inhaltlich-semanticen Regeln von Dresing & Pehl (2018)²⁵⁷ entspricht und eine wortwörtliche Transkription, eine genaue Abschrift des Gesagten, darstellt. Die transkribierten Texte erscheinen etwas „geglättet“, was heißt, dass auf Dialekte verzichtet wird, um den Text etwas verständlicher und flüssiger zu gestalten. Dies bedeutet für die nachfolgenden Transkriptionen, dass der Inhalt mehr im Vordergrund steht. Hierbei wurden allerdings auch aus der „erweiterten Transkriptions“-Methode nonverbale Kommunikationsaspekte, wie Verständigungssignale (wie lachen, zögern, nachdenken), Füllwörter (wie „äh“, „ah“) Sprech-Pausen, Betonungen und der Lautstärkepegel berücksichtigt, um die Antworten der jungen Interviewteilnehmer*innen (Kinder im Alter von fünf bis sechs Jahren) und ihre emotionalen sowie körperlich-geistigen Reaktionen mit in die Interpretation aufzugreifen und sozusagen auch „zwischen den Zeilen“ etwas herauszulesen.

Die hier verarbeiteten Transkriptionen wurden nach folgenden Regeln ausgeschrieben:

- Der Interviewer wird durch die Maskierung: „I“ dargestellt, das interviewte Kind durch den Vornamen (erster Buchstabe).
- Die Texte werden wortwörtlich transkribiert, Füllwörter wie „ah“ und „aha“ eingebaut; Verständnissignale und emotionale Äußerungen (lachen, ärgern) ausgeschrieben.
- Großschreibung bei Neuansetzen einer Frage/Antwort; Betonung durch fett drucken. Fragezeichen, Kommas und Ausrufezeichen werden gesetzt. Kein Punkt.
- Zeilennummerierung nur in der Gegenüberstellung der Kurz-Interviews.
- Pausen (.) eine Sekunde, (...) mehrere Sekunden.
- Unverständliche Rede: (?) oder (...).
- Angabe der Zeit, Datum.

Die Transkriptionen können im Tabellen- und Datenverzeichnis unter Datenmaterial 6 im Anhang angesehen werden.

²⁵⁷ Vgl.: <http://transcripto.de>; vgl. auch: <http://transkriptwunder.com/formate/talk-in-qualitative-social-research>.

Gegenüberstellung der Kurzinterviews, die in der arabischen und deutschen Bildungsinstitution durchgeführt wurden:

Hierfür wurden Ausschnitte aus den Interviews in beiden Bildungsinstitutionen und nach Interview-Leitfragen (wie unter 6.4.2. bereits erläutert) ausgesucht und ähnliche Antworten der ausgewählten Kinder²⁵⁸ zu den jeweiligen Leitfragen gegenübergestellt. Die Anfangsbuchstaben der Kinder repräsentieren die oben genannten interviewten Kinder. Wegfallende Textpassagen werden mit (...) gekennzeichnet. Das Datenmaterial wird über die offene Kodierung in dieser ersten Phase explorativ beschrieben und erfasst, wobei beschreibende, am Wortlaut der Kinder orientierte (in-vivo-Codes) und auch abstrahierende Codes (Kodierungen) gebildet werden, die neben den Textpassagen zu finden sind, um bereits im Datenverarbeitungsprozess zentrale und übergeordnete Themen und Konzepte zu erkennen. In der verkürzten Anwendung der GTM führt der abstrahierende Prozess der hauptsächlich beschreibenden offenen Kodierungen im nächsten Schritt zu einer Auswertung und Aufstellung von abstrakteren Kategorien, theoretischen Memos und bereits einer Darstellung von Ähnlichkeiten und Unterschieden aus gegenübergestellten Interviewteilen. Die ausgewählten Interviewpassagen enthalten also für die Weiterverarbeitung, Verdichtung und den Vergleich durchnummerierte Kodierungen (I = Abkürzung für Interview + 1, 2, 3 etc.), welche die Antworten der Kinder auf die sechs Leitfragen darstellen. Ein kleiner Ausschnitt aus der Tabelle und der ersten Frage ist hier anschließend zu sehen, das weitere Datenmaterial dann unter Tabelle 7 im Anhang.

Leitfrage 1: Was hat dir an dem Kunstprojekt besonders gefallen?

Kommern	Offene Kodierung	Sakhnin	Offene Kodierung
J: Mm, das mit dem Schlüssel I: ah, mit dem Schlüssel (...), welches denn? J: Das mit Ton (...) mit dem Schlüsselschiff(...)	I1: Interesse an Kunstwerken und Schlüsseln, Gefallen an Ton Materialinteresse und -erfahrung	B: Das Haus (er meint die Memo-Box) Im Haus sind viele Dinge? Du hast dieses Haus gemacht, nicht wahr? Ist das dein Karton? B: Ja, da ist mein Name drauf	I1: Stolz auf eigene kreative Leistung (Memo-Box), Interesse an praktischen Aktivitäten und eigenem Namen

²⁵⁸ Auswahl der in Deutschland interviewten Kinder: ein Junge, ein Mädchen im Alter von fünf Jahren; Auswahl der in Israel interviewten Kinder: zwei Jungen und ein Mädchen.

I: Kannst du dich an was erinnern? S: Das mit dem großen Schlüssel I: Der Schlüssel des Schlosses! Ah! Was fandest du an dem so toll? S: Das der so lang war (...)	I2: erinnert sich an Kunstwerke und Details Spezielles Interesse an dem gezeigten Schlüssel-Artefakt des Schlosses	J: Die Box (Schachtel/Kiste)! (.) und die Dinge, die wir gemacht haben (...)	I2: Spaß an den Dingen und den schöpferisch-kreativen Prozessen

9.5 Gegenüberstellung des Fotomaterials aus den einzelnen Projekttagen (Auswahl)

Die nachfolgende Gegenüberstellung zeigt eine Auswahl von Fotos (F) aus den einzelnen Projekttagen, die an den beiden Kindergartenstätten durchgeführt wurden. Die Erklärungen zu den Fotos beziehen teilweise das Wissen aus dem entsprechenden Videomaterial mit ein. Unter den einzelnen bzw. einer kleinen Anzahl von ähnlichen Fotos befinden sich kurze Beschreibungen, die wiederum von offenen Kodierungen unterschrieben sind, welche die fotografischen Momentaufnahmen analysieren, relevante Aspekte betonen und auch teilweise subjektive Notizen bezogen auf die ästhetische Situation enthalten.

Diese Art von Datenerhebung erfolgt, wie oben auch, nach Glaser und Strauss (GTM) durch die „offene Feldforschung“ (Mayring 2016, S. 104), in der der Forscher sich bereits bei der Sammlung von Daten Gedanken über die Auswertung macht und die Konzeptbildung aus Codes und Konstrukten bewusst schon im Anfang der Datenerhebung zulässt. Somit finden „Datenerhebung und Auswertung gleichzeitig statt“ (ebd.), wie bereits unter 6.5.2. beschrieben.

Die Kodierungen befinden sich, je nach Projekttag, also in numerischer Reihenfolge unter den einzelnen fotografischen Auswahl-Aufnahmen und Beschreibungen (F1 = Kodierung Fotomaterial erster Projekttag, F2 = Kodierung Fotomaterial zweiter Projekttag etc.), die ähnliches ästhetisches und abweichendes ästhetisches Verhalten im Gegenüber Saknin (S) und Kommern (K) anzeigen.

Manche Fotos werden in einer Kodierung zusammengefasst. Die Fotos von den Zeichnungen werden etwas detaillierter reflektiert.

Die Fotoaufnahmen von F1-F14 sind allesamt persönliche Aufnahmen, die während der Feldstudientagen in K (04/22) und S (12/21) gemacht wurden. Sie können bis auf einen kleinen beispielhaften Einblick, der hier die Gegenüberstellung veranschaulicht, unter Tabelle 8 (im Anhang) eingesehen werden.

Die nachfolgende Auswahl ist der Gegenüberstellung entnommen und zeigt die Kinder:
1. im ästhetisch-praktischen Prozess am Tisch (S) und Boden (K), 2. beim Erfassen des Kunstwerks von Ahmad Canaan und 3. zwei Beispiele aus den graphischen Ergebnissen:

Projekt- woche:	Sakhnin, 06.-12.12.21 (S)	Kommern, 25.-29.04.22 (K)
1. Projekttag		
	Im Zeichenprozess (...)	Mal/Zeichensituation auf dem Boden (...)
Offene Kodierung: F2	Die Kinder interagieren im Gespräch mit ihrer Kindergärtnerin am Mal-Tisch und arbeiten konzentriert und überlegend – sie teilen sich die Ölpastellfarben – sie machen Skizzen und malen diese dann aus	Die Kinder nehmen die Aufgabe an und setzen sich frei auf den Boden. Sie teilen die Farben, aber tauschen sich weniger untereinander aus. Sie arbeiten fokussiert und skizzenhaft ihre Ideen aus, die sehr unterschiedlich ausfallen

		
	S. zeichnet eine „Geburtsdagsparty“ in ihre Schatztruhe (...)	M. zeichnet skizzenhaft seine Idee auf den Zeichenkarton (...)
Offene Kodierung: F7	S. zeichnet mit visueller Orientierungsvorgabe (Rechteck mit angesetzter Halbkreisform) ein	M. skizziert seine Idee auf den Zeichenkarton. Seine Zeichnung deutet in abstrahierenden Umrisslinien narrative und

	phantasievolles Bild, das einem Haus gleicht und eine „Geburtstagsfeier“ (Röntgenbild) darstellen soll. Sie verwendet dafür sich stereotyp wiederholende Ovalformen (für Ballons) und Wellenlinien, um Vögel darzustellen, und ornamentale angeordnete Bildelemente und -muster. Die Bildfläche ist mit kräftigen Farben bemalt, die einen emotionalen Eindruck vermitteln.	symbolische Elemente an (Ritter mit Schlüssel, Burg, Weg, Schatz). Er benutzt Farbe nur selektiv für den Schatz, den er mit der gelben Farbe hervorhebt. Sein Name steht groß in grüner Schrift mit rotem Herz über der Zeichnung
		
		
Offene Kodierung: F8	Die Kinder nehmen das Original von A. Canaan visuell und haptisch auf. Sie freuen sich an dieser nahen Begegnung mit diesem symbolgeladenen Kunstwerk, welches sie spontan und neugierig betasten und entdecken. Emotionale Interaktionen können bei der Vierergruppe abgelesen werden, die nicht nur die Schlüssel betastet, sondern auch gegenseitig über die Hände und Blicke Kontakt miteinander aufnehmen.	Die Skulptur wird aus der Nähe erforscht und inspiziert. Die Kinder betasten und beschauen die Skulptur (sinnliches Erfassen), wobei sie einander Respekt geben und sich zurückhalten. Ein Mädchen testet das physische Gewicht der Skulptur und freut sich mit einem Lächeln. Sie zeigen alle Interesse.

Abb. 121-134: Die Fotos von F1-F13 (s. auch im Anhang) sind allesamt persönliche Fotoaufnahmen aus den Projekttagen in K und S, 12/21 und 04/22.

Teil III: Ergebnisteil

10. Datenauswertung und Ergebnisse aus den Feldstudien in tabellarischer Gegenüberstellung (Sakhnin – Kommern)

- 10.1. B – Beobachtungsprotokolle
- 10.2. I – Einzel-Interview-Ergebnisse
- 10.3. F – Fotomaterial aus den Feldstudientagen

Zur Auswertung der Methodentriangulation aus teilnehmender Beobachtung (Beobachtungsprotokollen), Kurz-Interviews und Foto-, Ton und Videomaterial wurde hier, wie bereits beschrieben, eine verkürzte Form der klassischen Grounded-Theory-Methode angewendet, um anhand von ausgewählten Beispielkategorien einen Einblick in das Praxisfeld zu geben und somit die überwiegend theoretische Forschungsarbeit zu ergänzen und mit neuen Erkenntnissen zu erweitern.

In der nachfolgenden Tabelle wurden aus dem Datenmaterial aus Beobachtungsprotokollen (B), Kurz-Interviews (I) und Fotomaterial (F) die durchnummerierten offenen Kodierungen entnommen und in abstraktere Themen (Kategorien) zusammengefügt. Theoretische Memos halten in der Spalte daneben persönliche Reflexionen und Gedanken fest, die während und nach den Feldstudien, der Datenverarbeitung und den ersten Gegenüberstellungen der beiden frühkindlichen Bildungsinstitutionen in Sakhnin (Israel) und Kommern (Deutschland) von mir aufgeschrieben wurden. Die Spalte Ähnlichkeiten und Unterschiede soll zudem ähnliches und abweichendes Verhalten im ersten Schritt sichtbar machen und den Daten-Vergleich und die Analyse schon während des Kodierprozesses hervorheben, um schließlich im Ergebnis einen tieferen, verdichteten Einblick in die Untersuchungsfelder zu ermöglichen.

Hier sei nochmals darauf hingewiesen, dass nur eine begrenzte Auswahl der Daten aus B, I und F für die weitere Verarbeitung ausgewählt wurde und das Datenmaterial im Fokus der Forschungsfragen auch unterschiedlich detailliert dargestellt ist.

B = Beobachtungsprotokoll, I = Kurz-Interviews, F = Fotomaterial

Kodierungen: B1, B2, B3..., I1, I2, I3..., F1, F2, F3...

S = Sakhnin, K = Kommern

10.1 Beobachtungsprotokolle (B):

Nr.	Kodierung Sakhsin (S)	Kodierung Kommern (K)	Kategorie	Theoretisches Memo	Unterschiede/ Ähnlichkeiten

s. allesamt im Anhang unter Tabelle 9.

Der fünfte Projekttag wird nicht weiter ausgewertet, da er in beiden Bildungsstätten sehr unterschiedlich ablief und keine erwähnenswerten neuen Ergebnisse erbrachte und durch die anschließende Foto-Auswahl und die Interviews vom letzten Tag ergänzt wird.

Die Auswahl und Datenauswertung der Kurz-Interviews sind im Anhang unter Tabelle 10 einsehbar.

10.2 Auswahl aus Kurz-Interviews (I):

Nr.	Kodierung Sakhsin (S)	Kodierung Kommern (K)	Kategorie	Theoretisches Memo	Unterschiede/ Ähnlichkeiten

Das Fotomaterial wird nach den offenen Kodierungen der Projektstage verkürzt und zusammengefasst dargestellt: F1 = Kodierung Fotomaterial erster Projekttag, F2 = Kodierung Fotomaterial zweiter Projekttag etc.

Das Fotodatenmaterial dient also als wichtige visuelle Ergänzung und verdeutlicht auf zusätzlicher, visueller Ebene ästhetische Verhaltens-Prozesse und kreative Handlungen der Kinder. Es erweitert die Datenbasis durch nicht-textuelle Informationen, die in den Beobachtungsprotokollen und Interviews während der Feldforschungstage bereits festgehalten wurden.

10.3 Auswahl aus Fotomaterial (F):

Nr.	Kodierung Sakhsin (S)	Kodierung Kommern (K)	Kategorie	Theoretisches Memo	Unterschiede/ Ähnlichkeiten

Die Auswahl des Fotomaterials in der Datenauswertung kann unter Tabelle 11 im Anhang gesichtet werden.

11. Ähnlichkeiten und Unterschiede ästhetischen Verhaltens im bi-nationalen Kontext – Ergebnisauswertung und Reflexion – Zusammenfassung

Die Gegenüberstellung der rezeptiven und praktischen Ergebnisse aus den Feldforschungen in Sakhnin (Israel) und Kommern (Deutschland) zeigen besondere Auffälligkeiten auf, die sich im rezeptiven Bereich auf die Wahrnehmung, Interpretation und Reflexion der vorgestellten zeitgenössischen Kunstwerke, Schlüssel-Artefakte und sonstigen Erzählungen und Gespräche beziehen. In der praktischen Produktion zeigen die künstlerisch-ästhetischen Verarbeitungen der arabischen und deutschen Kindergartengruppen ebenfalls Bildungsprozesse und Kompetenzentwicklungen auf, die sich aus der Verknüpfung mit dem symbolisch-abstrakten Material ergeben.

Über die im letzten Abschnitt zusammengefassten Kategorien, theoretischen Memos sowie die festgehaltenen Notizen zu Ähnlichkeiten und Unterschieden, die über das Datenmaterial aus Feldnotizen, Kurz-Interviews und Fotomaterial und den Kodierungen nach der verkürzten GTM abgeleitet wurden, konnten bereits Unterschiede und Gemeinsamkeiten festgehalten werden, die eine Auswertung ermöglichen und woraus sich nun als Fazit ein abstraktes Modell (Theorie), welches sich aus der Verknüpfung und Analyse der aufgestellten Kodierungen ergibt, bilden lässt.

Insgesamt sollen die Auswertungen dieses praktischen Teils einen explorativen Einblick ins Feld liefern und eine Ergänzung zu den theoretischen Überlegungen des ausgiebigen ersten Teils dieser Forschungsarbeit bieten.

Die Ergebnisse der Kodierungsvergleiche zeigen, dass die Vorschulkinder beider frühkindlichen Bildungsstätten zeitgenössische Kunstwerke und den Bedeutungsträger Schlüssel auf ähnliche, aber auch unterschiedliche Weise ästhetisch erfassen und verarbeiten.

Die Oberkategorien, die in der Tabelle 12 (Anhang) aufgelistet sind, fassen die bereits aufgelisteten Kategorien und theoretischen Memos aus dem gegenübergestellten Datenmaterial aus B, I und F nochmals in übergeordneter Form zusammen. Die Unterkategorien stehen mit Angabe der Kodierungen aus dem Untersuchungsmaterial neben den ihnen zugeordneten zentralen Oberkategorien, die im Anschluss mit den Forschungsfragen verknüpft werden und konkret und spezifisch nochmals Ähnlichkeiten und Unterschiede der bi-nationalen Analyse offenlegen. Jede Oberkategorie (1-9) beschreibt

und umfasst also verschiedene ästhetische, soziale, kulturelle und individuelle Aspekte kindlicher Rezeption und Produktion von zeitgenössischer Kunst und dem Schlüssel-Symbol im bi-nationalen Kontext.

Das nachfolgende Beispiel zeigt, wie das Datenmaterial letztendlich ausgewertet wurde (vgl. vollständige Tabelle unter Tabelle 12 im Anhang).

Nr.	Oberkategorie	Kodierungen aus K + S	Kategorien aus dem Datenmaterial
1	Multisensorische Rezeptionsfähigkeit (von zeitgenössischer Kunst im Original und als Reproduktion)	B8, B9, B11, I1, I5, I8, F8, F10	-Visuelle Wahrnehmung: Farbverständnis, Form- und Raumverständnis; - Taktile, auditive und kinästhetische Wahrnehmung - Ästhetische Reflexions- und Interpretationsfähigkeit - Wahrnehmungsoffenheit -Ästhetische Empathie - Ästhetisch-differenzierte Wahrnehmungsfähigkeit - Kunstwahrnehmung und Interesse

Beispiel: Erste Zeile der Tabelle 12.

Aus der Auswahl von fünf aus den insgesamt neun Oberkategorien können hier folgende Ergebnisse für den praktischen Teil dieser Dissertationsarbeit gezogen und mit ausgesuchten Beispielen aus dem bi-nationalen Kontext belegt werden. Diese fünf Kategorien (Nr. 1-5) stellen eine zentrale Verbindung zu den Forschungsfragen und den zentralen theoretischen Implikationen dar und können daher die wichtigsten Erkenntnisse für die praktischen Untersuchungen in den beiden Untersuchungsfeldern liefern. Die restlichen vier Kategorien (Nr. 6-9) können als unterstützende Aspekte verstanden werden, die das Gesamtbild der gesamten Dissertationsarbeit besonders in Bezug auf soziale, gesellschaftlich-kulturelle, kreative und selbstbestimmte Fähigkeiten der Kinder abrunden und nachfolgend nur verkürzt dargestellt werden.

Nr. 1: Die multisensorische Rezeptionsfähigkeit (von zeitgenössischer Kunst im Original und als Reproduktion), welche die Wahrnehmung von Kunst mit allen Sinnen (von visueller und taktischer bis auditiver und kinästhetischer Wahrnehmung) sowie die Reflexions- und Interpretationsfähigkeit umfasst, zeigt sich im Ergebnis:

- beispielsweise am haptischen und visuellen Erfassen des Kunstwerks von Ahmad Canaan, welches die Kinder im Original kennenlernten (B9, F8). Das Kunstwerk wurde in seiner Formgestalt von beiden Kindergartengruppen ähnlich als Ente, Vogel,

Harfe, Dinosaurier oder Boot symbolisch und phantasievoll beschrieben, wodurch sich die für die präoperationale Phase (Piaget) typische Entwicklung des symbolischen Denkens zeigte, welche eine wichtige Grundlage für das abstrakte Denken darstellt.

- dass die Kinder spontan, neugierig, begeisterungsfähig und mit offenem und erkundendem Interesse auf abstrakte und ambige, alte und ungewöhnliche Dinge, wie die ausgewählten Kunstwerke im Original (von Ahmad Canaan) oder auch Reproduktionen (Bildmaterial und YouTube-Präsentationen – Chiharu Shiota) zugingen (B3, F10). Die Begegnung mit Kunst wurde besonders im Auftakt der kreativen Projekte eines jeden Tages durch kreative Impulse und magische Momente geweckt, die die Aufmerksamkeit aller Kinder erregte (Enthüllen der abgedeckten Skulptur, B9, das rote Wollnetz-Projekt B11, das Öffnen der Schatztruhe etc.). Dadurch entstanden den Forschergeist inspirierende Bezüge, die das kognitive und emotionale Interesse weckten und sich mit den ästhetisch-praktischen Verarbeitungen und ihrem kreativen Denken verknüpften.
- dass Kinder bereits im Vorschulalter eine Reife erreicht haben, die es ihnen ermöglicht, kognitiv, emotional und sozial abstrakte Repräsentationen zu verarbeiten. Beim Versuch, Kunstwerke zu beschreiben, zu erfassen und zu reflektieren, stellte sich heraus, dass die meisten Kinder aus beiden untersuchten Gruppen verbale Ausdrucksschwierigkeiten (Beispiel I8) hatten, mit Leichtigkeit aber die Personifikation des Schlüsselsymbols als Mensch oder Flüchtling adaptierten. Die Schlüssel auf der Skulptur von Ahmad Canaan wurden sogleich mit „Menschen vom Krieg geflohen“ (I5), „Menschen übereinanderliegend oder streitend“ (I8, B9) interpretiert, aber auch tiefergreifend als „Erinnerung an ein verlassenes Haus“ (I5) verstanden und anschließend in den praktischen Umsetzungen auch auf symbolische Weise mit ausgeprägter Phantasie- und Imaginationsfähigkeit verarbeitet. Hier kann resümiert werden, dass die Kinder durch die Rezeption und das Gespräch über die symbolträchtige Skulptur eine ästhetische Erfahrung gemacht haben und eine Sensibilität für die Sprache der Kunst entwickelten.
- dass Kinder sich im bi-nationalen Vergleich unterschiedlich dem Kunstwerk näherten, es unterschiedlich erfassten, erforschten und verarbeiteten:
 - bei den arabischen Kindern konnte durch das offene und impulsivere Interesse und Erfassen des Kunstwerks von Ahmad Canaan eine Verknüpfung zu emotionalen und sozialen Bindungen in der Gruppe festgestellt werden. Bei der haptischen Wahrnehmung des Schlüsselkunstwerks konnte beobachtet werden (F8, B9), dass sie ihre Hände alle übereinander auf das Kunstwerk legten, sehr

nah beieinanderstanden, und Blicke miteinander austauschten und letztendlich weniger Interesse an dem Kunstwerk, sondern viel mehr Aufmerksamkeit den Interaktionen mit den anderen Kindern schenkten.

- die Kinder in Deutschland hingegen näherten sich dem Kunstwerk zwar spontan, aber mit Zurückhaltung und angelerntem Respektverhalten: Jedes Kind durfte einmal die Skulptur erkunden und ertasten. Sie zeigten dabei überwiegend (kognitives) forschendes Interesse, indem sie die Skulptur anhoben, um das physische Gewicht zu testen, und den losen Schlüssel in die Hand nahmen und Fragen zum Material, der Geschichte der Phönizier (Form des Schiffes wie ein Pferd etc.) stellten (F8, B9).

Im Hinblick auf die Hauptforschungsfrage, wie Vorschulkinder zeitgenössische Kunstwerke rezipieren, und zum Teil alle ergänzenden Forschungsfragen, wie Kindergartenkinder aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten auf zeitgenössische Artefakte reagieren, das Schlüssel-Symbol be-greifen und welche ästhetischen Erfahrungen sich aus der rezeptiven Auseinandersetzung mit dem Schlüssel-Ding ergeben, kann zusammengefasst werden, dass die Kinder allesamt mit großem Interesse, Neugier und Offenheit den ausgewählten zeitgenössischen Kunstwerken begegneten und diese sowohl sinnlich als auch symbolisch erfassten. Unterschiede ergaben sich besonders durch ein überwiegendes forschendes (Kommern) oder sozial-emotionales Interesse (Sakhnin).

Nr. 2: Zur *Rezeption des Schlüssels*, der in den Projekttagen auf unterschiedliche Weise thematisiert wurde, lässt sich im Endergebnis festhalten, dass:

- er als Alltagsstück und funktionales Werkzeug mit Sicherheits- und Schutzfunktion von allen Kindern sofort erkannt und erfasst wurde, auch wenn sehr unterschiedliche Schlüssel (von verrosteten Volldornschlüsseln, über glänzend-neue Zylinderschlüssel bis hin zu goldenen Skeleton-Schlüsseln) präsentiert wurden.
- die Kinder verstehen, dass der Schlüssel besonders zum Öffnen und Schließen von Türen genutzt wird, vor „Bösen“ (I5) und vor „Haua“ (Wind) (I6) schützt, sowie

- verschiedene Funktionen haben kann, als alter Schlüssel aber zumeist ein funktionsloses Einzelstück ist, das keinen Bezug (Schloss) mehr hat, oft
- „schmutzig“ oder „dreckig“ (sie meinen rostig) aussehen, aber „schöne Dinge“ sind, die man aufhebt und nicht wegschmeißt (B8).
- der Schlüssel als Sammeling und Erinnerungsstück oder Memorabilia einen emotional-nostalgischen Erinnerungswert und eine besondere Bedeutung haben kann. Die Kinder brachten selbst von zu Hause Schlüssel mit, die teilweise einen besonderen Wert und eine Bedeutung hatten (als Erinnerung an die Oma und ihr altes Haus, die Mutter, die die alte Wohnung verlassen hat, weil sich die Eltern scheiden ließen, oder an die letzte Wohnung – Haus, in dem das Kind gelebt hat, B8, B11).
- der Schlüssel als Kulturgut einem Alterungsprozess unterliegt und mit der Zeit rosten kann. Sie zeigten Interesse an großen, alten, neuen, dem kleinsten, dem ältesten und dem größten Schlüssel der Welt. Auf die Frage, was ein alter Schlüssel ist, antwortet ein Kind in Sakhnin mit „Jemand der verstorben ist“ (I5) und in Kommern sagte ein Mädchen beispielsweise, dass der alte Schlüssel eine „Erinnerung“ ist und bedeutet, dass „einer vor dem Krieg geflohen ist“ (I5). Beide Kinder haben die Antworten am Ende der Projektwoche gegeben, was als erste Versuche einer Interpretation der rezipierten Kunstwerke und Schlüssel-Artefakte gewertet werden kann.
- dass die goldglänzende Reproduktion eines italienischen Schlossschlüssel mit einem „Wow“ von beiden Kindergartengruppen staunend und mit emotional begeisterter Reaktion aufgenommen wurde und ihre besondere Aufmerksamkeit weckte (B3). Als visuell schönes, gold-glänzendes kulturelles Artefakt wurde er von den arabischen Kindern als „schön“ und „neu“ gedeutet, während die Kinder in Deutschland die Ornamentik des Schlossschlüssels für „alt“ erklärten und sich somit auf traditionelle Muster und Märchen bezogen (B3). Dies zeigt, dass die Kinder ihre materielle Umwelt nicht nur mit allen Sinnen wahrnehmen, sondern auch bewerten und je nach sozial-kulturellem Einfluss auch interpretieren.
- der Schlüssel als Symbol- und Bedeutungsträger und anthropomorphes Ding (Mensch, Flüchtling) verstanden wurde. Zunächst wurde die Morphologie der Schlüssel-Einzelteile (von Reide oder Kopf bis Hals, Schulter und Zähne des Schlüssels) und somit dessen Zuordnung zu menschlichen Körperteilen als interessant und „komisch“ (Kommern) bis „lustig“ (Sakhnin) aufgenommen (B3), aber die symbolische Gleichsetzung ohne Probleme verstanden. Somit konnten die Schlüssel als doppeldeutige, anthropomorphe oder personifizierte Elemente von Kunstwerken (Skulptur und Installation) erschlossen werden.

- der Schlüssel aus einem Märchen oder einer Geschichte magische Eigenschaften haben kann bzw. eine Phantasiewelt erschließen kann.

Die Ergebnisse aus der Schlüssel-Rezeption nehmen Bezug auf alle Forschungsfragen, da die Rezeption des alten Schlüssel-Dings im Fokus der Feldstudienuntersuchung und des theoretischen Gesamtkontexts steht. Es kann insgesamt abgeleitet werden, dass alle beteiligten Kinder großes Interesse an dem ästhetisch-kulturellen Artefakt zeigten, welches über die reine ästhetische Wahrnehmung hinausging. Durch die Schlüsselthematik wurden persönliche Verbindungen zu der Lebens- und Phantasiewelt der Kinder geknüpft, symbolische, sozio-kulturelle, magische und emotionale und Erinnerungs-Bezüge freigelegt und erste Interpretationen und Reflexionen angeregt, welche die Kinder schließlich in den ästhetischen-praktischen Umsetzungen weiterverarbeiteten.

Unterschiede in der ästhetischen Rezeption des Schlüssels ergaben sich durch die Definition des „goldenen“ Schlüssels als „alt“ (Kommern) oder „neu“ (Sakhnin) (B3). Der Bedeutungsträger und das kulturelle Artefakt Schlüssel regte besonders die deutsche Kindergruppe zu Nachfragen und Dialogen (über Könige, Märchen und Schlösser) an, während die arabischen Kinder von der visuellen Schönheit und Ornamentik und dem Material fasziniert waren und ihn alle gerne einmal anfassen wollten (kulturell-symbolische vs. ästhetisch-materielle Wahrnehmung).

Nr. 3: Für die *künstlerisch-praktische Verarbeitung (der Schlüssel-Thematik)* bzw. den *ästhetischen Gestaltungsausdruck*, welcher das Erleben, die visuelle und symbolische Repräsentation, den kreativen Ausdruck und das Verständnis ästhetischer Inhalte beschreibt, kann folgendes Fazit gezogen werden:

- Die Umsetzung der Kreativ-Aufgaben wurde von beiden Gruppen mit Ideenreichtum, Phantasie und Imaginationsfähigkeit sowie Abstraktionsfähigkeit graphisch als auch plastisch umgesetzt. Alle Kinder nahmen mit Freude und Begeisterungsfähigkeit teil (B6).
- Die Kinder zeichneten sich bei der letzten Zeichenaufgabe alle zuerst selbst, was ihre Selbstwahrnehmung in ihre Lebenswelt darstellte und als ein wichtiger Schritt zur Identitätsbildung, zu Selbstausdruck und -reflexion darstellt, auch wenn die Selbstporträts nicht weit über eine „Strich-Männchen-Darstellung“ (z. B. F12) hinausgehen.
- Die visuellen Repräsentationen zeigen, dass beide Kindergartengruppen die Aufgaben symbolisch umsetzten und beide für die präoperationale Phase (Piaget) typische „Röntgenbilder“ zeichneten, welche ihre kindliche Denk- und Vorstellungswelt

widerspiegeln.

- Die Verarbeitung der verschiedenen graphischen (mit Ölpastellen, Bunt- und Bleistiften) und gestalterischen (mit Ton) Aufgaben beider Kindergartengruppen können in verschiedenen Punkten unterschieden werden:
 - Die meisten Kinder in Deutschland verknüpften ihre Bildideen (für die erste kreative Aufgabe) in einer Kombination aus Realität und Phantasiewelt, die sich auf Märchen, Geschichten, Filme (Medienbezug) bezogen (Ritter, Phantasiegestalten, Zauberer, Schatzkarte, Zauberbäume, Dinosaurier etc.) und sich in einer spontanen, expressiv-skizzenhaften, narrativen und symbolischen Zeichenweise äußerten (z. B. B6, I6, F6, F7). Die arabischen Kinder hingegen zeichneten und gestalten hauptsächlich Dinge und Menschen aus ihrer Lebenswelt (Geburtstagsfeier, Geschenke, Blumen, Schmuck, Blumen, Haus), wobei sie stereotype, sich wiederholende, ornamentale Zeichen und Muster wählten, die wahrscheinlich auch mit ihrer kulturellen und religiösen Zugehörigkeit verbunden sein könnten, da hier ein Einfluss aus der ornamentalen islamischen Kunst auszumachen ist, der sich auch in den ornamental verzierten plastischen Tonarbeiten (F7) offenbarte.
 - Die praktischen Ergebnisse der arabischen Kinder sind von Farbenfreude, welche die ganze Bildfläche einnimmt, und emotionalem Ausdruck geprägt, während die deutschen Kinder nur selektiv Farbe einsetzen (F6, F7).
 - Die Kinder in Sakhnin brauchten einen Impuls und eine Vorgabe, um die erste Aufgabe umzusetzen. Sie halfen sich gegenseitig und kamen zu dem Ergebnis, eine Art Rechteckform als Symbol für die Schatzkiste zu zeichnen und diese dann zeichnerisch weiter zu gestalten. Sie lernen im sozialen Miteinander und teilen oder imitieren Bildideen (B6, F6, F7).
 - Der mitgebrachte Schlüssel wird im plastischen Gestalten der Tonaufgabe als Symbol für eine Kerze im Kuchen oder Mensch im Mond (arabische Kinder) verarbeitet. Die Tonarbeiten der Kinder in Sakhnin ähneln sich (F9). Sie teilten ihre Ideen an Gruppentischen sitzend, während die Kinder aus Kommern sehr unterschiedlich und individuell, jeder an einem selbst gewählten Platz (auf dem Boden oder an der Bank), an die Lösung der Kreativ-Aufgabe herangingen. Der Schlüssel wurde als ambiges Ding (Zauberschlüssel im Baum, verschluckter Schlüssel) oder Personifikation (Vampir, Zauberer, Pilot, Mutter etc.) dargestellt und zumeist als ein Teil einer fantastischen Geschichte/eines „Szenarios“ in die Bildidee eingebunden (Ritter mit Schlüssel sucht Schatzkiste mit Schatzkarte,

Zaubersprüche und Zauberschlüssel sollen zum Schatz führen etc.; B10).

- Die arabischen Kinder experimentieren mit dem Material Ton, indem sie Abdrücke und sich wiederholende Formen gestalten, während die deutsche Gruppe schneller eigene Ideen umsetzt.
- Die Kinder zeichnen für die „Memo-Box“ Dinge aus ihrer Lebenswelt. Die arabischen Kinder zeichnen sich selbst und funktionale Dinge und Spielzeuge, während die deutschen Kinder sich selbst, Familienmitglieder, Tiere und Natur integrieren (F12). Auffällig ist, dass die arabischen Kinder sehr konzentriert mit dem Bleistift am Tisch zeichnen, was auf die in der arabischen Vorschule übliche Vorbereitung auf die Schule verweist (die arabischen Kinder müssen im Gegensatz zu den deutschen Kindern bereits alle Buchstaben des arabischen Alphabets und einfache Wörter sowie alle Zahlen von 1-100 schon vor Schulbeginn schreiben können).

In Bezug auf die Hauptforschungsfrage, wie Kinder das alte Schlüssel-Symbol verarbeiten, und die zweite, ergänzende Frage, welche ästhetischen Erfahrungen sich aus der praktischen Auseinandersetzung mit dem ambigen Erinnerungsstücks ergeben, kann resümiert werden, dass die praktische Verarbeitung (die nach der Rezeption der Kunstwerke von Ahmad Canaan und Chiharu Shiota und des Schlüssel-Märchens erfolgte) sich durch verschiedene Aspekte, wie der ästhetischen Wahrnehmung von unterschiedlichen Materialien (Ölpastell bis Ton), der kreativen und emotionalen Ausdruckskraft, der Reflexionsfähigkeit, den sozialen Interaktionen und dem Lernverhalten in der Gruppe und im symbolisches Denken und der beginnenden Identitätsbildung offenbart, welche insgesamt die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung der Kinder unterstützt. Im bi-nationalen Vergleich konnten insgesamt verschiedene Gewichtungen, von sozial-emotional-imitierendem und ornamentalem (Sakhnin) gegenüber individuell-expressiv-narrativem (Kommern) Lernverhalten und kreativem Ausdruck festgestellt werden.

Nr. 4: Der *Forscher- und Erkundungsdrang*, der auch zu den nachfolgenden kreativen und kognitiven Fähigkeiten zählt, veranschaulicht insbesondere die Experimentierfreude, Wissbegier, Neugier und Sammelleidenschaft der Kinder. Er äußerte sich:

- bereits in der freudigen Erwartungshaltung, dem Interesse und der Neugier, welche von allen Kindern schon am Anfang des Kunstprojekts gezeigt wurden (B1).
- durch die kreativen Aktionen und neuen Informationen sowie durch aktives Interagieren und Experimentieren, die von den Kindern in bestehende Denkmuster integriert wurden (konstruktivistisches Lernen – Piaget; B3).

- durch die Präsentation von ungewöhnlichen, nicht-alltäglichen Dingen, wie verschiedenen Arten von Schlüsseln und abstrakten Kunstwerken, welche das Interesse der Kinder weckten.
- durch Wissbegier und indem die Kinder viele Fragen zur Funktion und Symbolik des Schlüssels und anderen Themen, die oft auch über den Feldprojektfokus hinausgingen, stellten (B8).
- durch die Ton-Experimente, die an beiden Kindergartenstätten durchgeführt wurden. Die Kinder in Sakhnin entwickelten einen Formausdruck, der ähnliche plastische Elemente (kleine geformte Kugeln oder mit dem Schlüssel eingedrückte Abdrucks-Wiederholungen) aufwies, während die Kinder in Kommern sehr unterschiedlich und individuell das Material Ton verarbeiteten (B10).
- durch die Sammeleidenschaft und die spielerische Verarbeitung und Verknüpfung von mitgebrachten Sammelstücken, Erinnerungsfotos (Memorabilia) und Lieblingsdingen in einen neuen symbolischen Zusammenhang. Die deutschen Kinder kannten das Sammeln zumeist aus der Familie (Briefmarkensammlungen, Münzen etc.). Sie sammelten Dinge aus der Natur (Muscheln, Steine, Zapfen, Figuren, Souvenirs), während die arabischen Kinder weniger sammeln, aber dennoch von Kisten und Schubladen erzählten, in denen Schmuck oder Fotos gesammelt werden oder eben ein Sammelsurium von verschiedenen Dingen, die zumeist einzeln oder nicht mehr funktionsfähig sind. Sie haben aber auch ein paar Figuren und Fotos sowie alte Schlüssel mitgebracht (B11).

In Bezug auf die zweite erweiternde Forschungsfrage, ob sich Kinder für alte Alltagsgegenstände (und das Schlüssel-Ding) interessieren, kann geschlussfolgert werden, dass die Kinder aus beiden Gruppen mit großer Neugier, Begeisterungsfähigkeit und Forscherdrang dem Schlüssel-Thema begegneten und sich eine positive und intrinsische Lernbereitschaft daraus offenbart. Die deutschen Kinder zeigten ein größeres Interesse am Sammeln, Reflektieren und geistigen Erkunden von materieller Kultur, während die arabischen Kinder sich lieber direkt dem aktiven Umsetzen und Experimentieren mit den Materialien hingaben (reflektierend-geistiges vs. aktiv-soziales und experimentelles Interesse).

Nr. 5: *Symbolverstehen und kulturell-ästhetische Wahrnehmungsfähigkeit*, welche besonders die Fähigkeit meint, wie Kinder Symbole und Zeichen (hier: insbesondere das Schlüssel-Symbol) erkennen und verstehen, wie sie im Umgang mit alltäglichen und kulturellen Objekten sich materielle Kultur aneignen und durch künstlerisch-gestalterische Produktionen, Kunstwerke und Bildmaterial erste ästhetische Erfahrungen bilden. Im Fazit

kann festgehalten werden, dass:

- die Kinder beider Kindergartenstätten die kreativen Aufgaben in symbolische Repräsentationen umsetzen, indem sie aus ihrer reichen Phantasie- und Vorstellungswelt schöpfen und ihren gezeichneten oder dreidimensional gestalteten Formen eine Bedeutung zuweisen. Sie sind fähig, dies auch detailliert zu erklären (B7).
- der Schlüssel und seine symbolische Dimension von den Kindern spielerisch-einfach verstanden und besonders in ihren plastischen Gestaltungen als, wie bereits unter Punkt 3 erwähnt, Personifikation oder ambiges Ding in das plastische Material miteingearbeitet werden (B10). Hier sei auch nochmal auf die unterschiedliche symbolische Umsetzung beider Gruppen hingewiesen (ornamentales, sozial-ähnliches Gestalten mit Texturen und Mustern und symbolischer Bedeutungszuweisung – Sakhnin vs. individuelles selbstbezogen-entdeckendes Verarbeiten in abstrakte, sehr unterschiedliche, plastische Formen mit symbolischer Bedeutung – Kommern).
- das Ende des Märchens „Der goldene Schlüssel“ (Brüder Grimm), welches am ersten Projekttag über das Kamishibai-Theater präsentiert wurde, von beiden Kindergartengruppen symbolisch-graphisch umgesetzt wurde. Die anfänglichen Abstraktionsprobleme der arabischen Gruppe, die sich fragte, wie die Schatztruhe und das, was da denn wohl drin sei, mit Ölpastellfarben auf dem A3-Karton dargestellt werden könnten, lösten die Kinder dann selbst untereinander, indem sie sich einigten, eine Art Rechteckform, wie ein Haus, in die Mitte des Malkartons zu zeichnen. Die unterschiedlichen Ergebnisse wurden ebenfalls bereits unter Punkt 3 besprochen.
- die Kinder den mitgebrachten Schuhkarton, welcher für das letzte Projekt der Feldstudienwoche gebraucht wurde, ohne Probleme als „Memo-Box“ und eigenen (Erinnerungs-) Raum vorstellen konnten, in dem sie ihre mitgebrachten Sammelstücke, ihre Zeichnungen, persönlichen Porträt-Fotos, Schlüssel und die Tonarbeiten aufbewahrten und mit der Idee der Künstlerin Chiharu Shiota (rote Wollfäden) Verbindungen zu sich selbst herstellten (B12). Fast alle Kinder präsentierten ihre Boxen, die mit Dingen aus ihrer Lebens- und Phantasiewelt gefüllt waren, mit detaillierter Erzählfreude, wobei sich nicht nur ihr Abstraktionsvermögen, sondern auch ihre Selbstwahrnehmung, ihr Identitätsbewusstsein und eine Ich-Erfahrung „da bin ich drin“ (B13) enthüllten.
- die symbolischen Bildkarten (B14) mit abstrakten Inhalten (Herz, Taube, Halbmond, blühender Baum, Malpalette, Weihnachtsbaum, Haus, Sanduhr etc.) über die visuellen Wahrnehmungen Assoziationen und Reflexionen auslösten, die wiederum die Abstraktionsfähigkeit, das symbolische Denken und die Bildkompetenz der

Vorschulkinder decouvrierten. Beide Kindergruppen erkannten das Herz-Symbol als universelles Symbol für die Liebe, und das Taube-Symbol kannten ebenfalls beide Gruppen aus der Geschichte der Arche Noah. Andere Symbolkarten waren dann schwieriger und konnten mit kulturellen und religiösen Bezügen unterschiedlich verstanden werden. Der Mond wurde beispielsweise von den arabischen Kindern als „Symbol für den Islam“ (allerdings nach einem Impuls der Lehrerin) erkannt, während er für die deutschen Kinder „Nacht“ bedeutete.

In Hinblick auf alle Forschungsfragen, die sich auf die Symbolik des Schlüssels und symbolische Inhalte beziehen, kann resümiert werden, dass alle untersuchten Kinder über ihre Phantasie- und Imaginationsfähigkeit und die kreativen Impulse symbolische Assoziationen knüpfen konnten, welche sich besonders in ihren symbolischen Repräsentationen und ihrer nonverbalen Symbolik, aber auch im Dialog über die Kunstwerke und ihre eigenen Gestaltungen sowie in der Hinzunahme von abstraktem Bildmaterial offenbarten. Unterschiede können besonders an den graphischen und plastischen Ergebnissen beider Gruppen festgehalten werden, die auch eng mit der kulturellen, religiösen und gesellschaftlichen Identität und Zugehörigkeit verbunden sind.

Nr. 6: Die *kreative und kognitive Fähigkeit* ergibt sich aus einer Reihe von Kategorien, die aus dem Forschungsprozess und den Feldstudien gezogen wurden. Hierunter fallen besonders das Phantasie- und Imaginationsvermögen, die Experimentierfreude, kreative Ausdrucksfähigkeiten sowie Abstraktionsfähigkeit, Konzentrationsvermögen, aber auch u. a. Erinnerungsvermögen, Spielfreude und Selbstwahrnehmung, Präsentier- und Erzählfreude und Bildkompetenz, die im Kontext der Felduntersuchungen erforscht wurden, im Kontext des Schlüssel-Rezeptionsthemas aber auch unter den ausgewählten Oberkategorien (1-5) Erwähnung finden.

Insgesamt sei hier im Ergebnis erwähnt, dass die Kinder beider Bildungsinstitutionen durch die Rezeption der Schlüssel-Thematik und der symbolgeladenen Kunstwerke sowie der praktischen Verarbeitung kreatives Potential und reflexive Lernkompetenzen entwickelten. Durch die Präsentationen ihrer künstlerischen Produktionen (besonders dem Abschlussprojekt „Memo-Box“) in der Gruppe und den Dialog vor den Kunstwerken vertiefte sich nicht nur ihr Abstraktionsvermögen, sondern auch ihr Interesse an materieller (Erinnerungs-)Kultur, Geschichte und ihrer Selbstwahrnehmung und Identität (B3, B5, B6, B7, B11, B13, I4, I7, F13).

Nr. 7: Soziale Interaktion und emotionale Reaktion und Wahrnehmung wurden über soziales als auch emotionales Interagieren, Kooperieren und Austauschen von Gefühlen und Gedanken in den Gruppen untersucht, welches ihr kollektives und individuelles Verhalten, ihre sozialen Verbundenheit, spontane und offene Kommunikationen, emotionale Betroffenheit sowie Ungeduld und Hilfs- und Motivationsbedürfnis beinhaltete und ebenfalls im Kontext der Rezeption von Kunst und der Feldstudien eine wichtige Rolle spielte.

Insgesamt verdeutlichte dies, dass fast alle Kinder frei und spontan kommunizierten, Fragen stellten und ihr Interesse an den künstlerischen Aktionen der Projektwoche durchgehend zeigten (B1, B7, F1, F13), wobei die arabischen Kinder ein impulsiveres, sozial-agierendes Verhalten und emotionale Verbundenheit zeigten, während die deutsche Kindergartengruppe sich etwas ruhiger und leiser (was auch an der kleineren Gruppengröße gelegen hat), aber dennoch kooperativ und spontan verhielt. Künstlerische Umsetzungsideen wurden in der arabischen Gruppe oft geteilt (B12), und Ergebnisse wurden von allen Kindern vor der Gruppe präsentiert (F13). Die Kinder interagierten insgesamt entweder kooperativ-gemeinschaftlich oder auch individuell und fokussiert-selbstbezogen (F1).

Nr. 8: Selbstwahrnehmung und Selbstbestimmung und sensomotorische Fähigkeit wurde in Bezug auf Selbstdarstellung oder -präsentation, Identitätswahrnehmung, Mitteilungsbedürfnis, Selbstwertschätzung und positive Selbstwirksamkeit untersucht und Bewegungsverhalten und kulturell angelernte Körperhaltungen beobachtet und analysiert, um die persönliche Selbstwahrnehmung, den Lernprozess und das Bewegungsverhalten zu prüfen, welche insgesamt auch Antworten auf die W-Forschungsfragen geben konnten.

- Zusammengefasst bedeutet dies, dass die Kinder durch die Reflexionen und die kognitive und praktische Verarbeitung des Schlüssel-Rezeptionsthemas sowie ihre detaillierte Erzähl- und Präsentierfreude, mit der sie ihre eigenen Arbeiten der Gruppe präsentierten und jedes Detail ihrer künstlerischen Arbeiten erklärten, eine positive Selbstwirksamkeitserfahrung machten (B7). Das kulturelle Identitätsbewusstsein und die eigene Wertschätzung offenbarten sich schließlich in dem „Memo-Box“-Endprojekt, für das die Kinder auch eigene Erinnerungsfotos, Sammelstücke, Schlüssel, Lieblingsstücke und all ihre graphisch und plastisch geschaffenen Gestaltungen integrierten (B13). Die Kinder zeichneten sich zudem alle zuerst selbst (F12). Im Endergebnis kann hier noch erwähnt werden, dass die arabischen Kinder hauptsächlich

ihre Lebenswelt und Spielzeuge für ihre „Memo-Box“ zeichneten, wohingegen die Kinder der deutschen Gruppe auch Familienmitglieder, Tiere und Natur-Dinge integrierten, allesamt aber im Endeffekt entdeckten, dass „da ich drin bin“ (B13).

- Anzumerken sei hier noch bezüglich dem Bewegungsverhalten und dem Selbstausdruck, dass bei den deutschen Kindern ein stärkeres Mitteilungsbedürfnis (unruhig auf dem Platz hin- und herbewegen, alle Hände oben; B7), Zuhör- und Respektverhalten (hören aufmerksam zu) zu beobachten war, sie sich dynamisch frei im Raum einen Platz zu Arbeiten (auf dem Boden, an der Bank) suchten, während bei den Kindern aus Sakhnin, die zumeist um einen Tisch herum saßen und arbeiteten, im Gruppengespräch eher ein kollegiales-positives Miteinander festzustellen war (F1, F2, F3) und bei Unruhe gehorsam die Hände verschränkt wurden.

Nr. 9: Gesellschafts- und Kulturbewusstsein stellte auch einen wichtigen Aspekt in der Feldstudienforschung dar, der das kulturelle Bewusstsein und Verständnis, Identitätsbewusstsein, Toleranzbereitschaft, Respektverhalten, Kooperation, das Bewusstsein für gesellschaftliche Normen, interkulturelle Akzeptanz, ein Sicherheitsbewusstsein, Schutzbedürfnis und eine Identifikation mit Medieninhalten ergründete.

- Alles in allem verdeutlichte diese Untersuchung, dass die Kinder durch ihr Verhalten und die mitgebrachten Memorabilia, wie Fotos, sich mit ihrer Kultur verbunden fühlen und sich mit ihren Erlebnissen (z. B. den Selbstporträt-Fotos mit Ramadan-Kleid oder auf der Kirmes im Freilichtmuseum; B8, I4) identifizieren. Die Kinder zeigten auch ein Medieninteresse und die Identifikation mit Medieninhalten (Turtles, Spiderman etc.; B6), welches ebenfalls zur Förderung des kritischen Denkens und gesellschaftlichen und kulturellen Bewusstsein von Wichtigkeit ist. Die deutschen Kinder zeigten ein aktives und detailliertes Interesse und Wissbegierde an Geschichte(n) und Kultur, indem sie zum Schlüssel, den Kunstwerken und anderen Themen viele Fragen stellten (B6). Zudem kann noch angeführt werden, dass die Kinder beider Kindergartenstätten Respekt für kulturelle Vielfalt (im Kindergarten von Sakhnin stand ein Weihnachtsbaum, den die Kinder liebten, die deutschen Kinder integrierten das syrische behinderte Kind sowie zwei weitere Kinder mit Migrationshintergrund gleichwertig und offen) sichtbar machten. Der Schlüssel wurde als Werkzeug und Symbol erfasst, der vor „Bösen“ schützt und ihr familiäres Zuhause (Schutz- und Sicherheitsbedürfnis; I5).
- Insgesamt konnten soziale Fairness, Kooperation, Toleranz und Respektverhalten, aber auch soziales Durchsetzungsverhalten, Mitteilungs-, Schutz- und Sicherheitsbedürfnis

festgestellt werden.

Abschließend kann gesagt werden, dass sich aus der detaillierten Analyse ästhetischen Verhaltens im bi-nationalen Forschungskontext mit Bezug auf das Schlüssel-Symbol in zeitgenössischen Kunstwerken Ähnlichkeiten und Unterschiede feststellen lassen, die entscheidend zur Beantwortung der Forschungsfrage(n) beitragen.

Die Feldstudienuntersuchungen haben ergeben, dass ästhetisches Verhalten ein kulturell und gesellschaftlich gebildetes Phänomen darstellt, das als Ausdruck gesellschaftlicher Identität und Zugehörigkeit verstanden werden kann, welches soziale Werte, Normen und Ideale der Gesellschaft widerspiegelt und einen entscheidenden Einfluss auf die bi-nationale Gegenüberstellung hatte. Dies führte nicht nur zu Beobachtungen unterschiedlicher kognitiver, sozialer, emotionaler und kreativer Verhaltensweisen, sondern prägte auch die kunstpädagogischen Untersuchungen im Bereich Rezeption und Produktion.

Es konnte also insgesamt aufgezeigt werden, wie pädagogische und kulturelle Einflüsse der beiden sehr unterschiedlichen frühkindlichen Bildungsstätten das ästhetische Verhalten gegenüber symbolträchtigen Kunstwerken und Artefakten beeinflussen. Ähnlichkeiten und Unterschiede in den ästhetischen Ausdrucksformen zeigten sich besonders in den folgenden Aspekten:

- 1. Erfassen und Begreifen von zeitgenössischen Kunstwerken und Artefakten (Schlüssel)**
- 2. Graphische und plastische Verarbeitung**
- 3. Symbolverstehen und kulturell-ästhetische Wahrnehmungen**
- 4. Einfluss nationaler Erziehungssysteme, Gesellschafts- und Verhaltensnormen sowie**
- 5. Soziale und emotionale Reaktionen**

Folgende Gemeinsamkeiten (1-5) können als Antwort in Bezug auf die Forschungsfragen und o. g. Aspekte zusammenfassend formuliert werden:

Es stellte sich heraus, dass alle Kinder ein neugieriges, offenes und begeisterungsfähiges Interesse an den ausgewählten Kunstwerken (ob im Original oder als Reproduktion) zeigten und mit erkundendem Forschergeist und verspielter Freude den abstrakten und ungewöhnlichen künstlerischen Kreationen und Schlüssel-Objekten begegneten, sie sinnlich erfassten und erforschten. Trotz verbaler Ausdrucksschwierigkeiten beider

Kindergartengruppen und eines noch begrenzten Wortschatzes im Dialog mit den Kunstwerken konnten einfache Reflexionen, Gedanken und symbolische Bezüge (z. B. der Schlüssel als personifizierte Menschengestalt) erschlossen und verstanden werden. Die künstlerisch-praktische Verarbeitung und die symbolischen Repräsentationen der Kinder im Alter von fünf bis sechs Jahren zeigten schließlich ihr bereits gut entwickeltes kreatives Abstraktionsvermögen und Symbolverstehen auf (das dem Entwicklungsstand der prä-operationalen Phase – Piaget – entspricht), wodurch letztendlich nicht nur non-verbale Verbindungen zu den ambigen Kunstwerken und Schlüsselsymbolen, sondern auch soziale, emotionale und kulturelle Bindungen und Selbstwahrnehmungen („Ich-Identität“) der Kinder geknüpft werden konnten.

Kreative, magische und „Wow“-Impulse, die jede Präsentation der Kunstwerke, der verschiedenen Schlüssel und des offenen Märchens der Brüder Grimm einleiteten (Enthüllung des verdeckten Kunstwerks, das Wollnetzprojekt, die Abdunklung des Raums und Präsentation der Filme über den Overhead-Projektor, der große, goldene Skeletonschlüssel, der langsam aus der Schachtel geholt wurde, das Kamishibai-Theater, das sich durch das dreimalige Holzklappern öffnete, oder auch das Öffnen des kleinen Schatztruhen-Schlusses mit dem winzigen Schlüssel, das Schneiden von Ton etc.) erzeugten Spannung und halfen den Kindern, ihre Phantasie, Vorstellungskraft sowie ihr symbolisches und kreatives Ausdrucksvermögen zu entfalten. Durch den Einsatz dieser explorativen Lernmethodik konnten die Kinder ihre Ideen graphisch und plastisch in ihren Zeichnungen, Tonarbeiten und „Memo-Boxen“ umsetzen, eigene mitgebrachte Sammel-, Lieblings- und Erinnerungsstücke (Schlüssel, Fotos, Figuren, gesammelte Muscheln etc.) einbinden und Lösungswege finden, die abschließend auch zu verbalen Reflexionen und Präsentationen ihrer eigenen künstlerischen Produktionen führten. Diese ästhetischen Erfahrungen verknüpften sich letztendlich mit der Selbstwahrnehmung („Ich bin hier drin“) und ihrer eigenen Identität, die sich bei allen Kindern, natürlich mit unterschiedlichen individuellen Ausdrucksweisen und kulturellen, sozialen und emotionalen Bezügen, zeigte.

Folgende Unterschiede können resümiert werden:

Die ästhetische Begegnung mit den ausgewählten Kunstwerken offenbarte ein offeneres und impulsiveres Zugehen auf beispielsweise das Kunstwerk von Ahmad Canaan seitens der arabischen Kinder, die auf die Schlüssel-Skulptur mit freudigem Lachen „zustürmten“ und bei der taktilen Erkundung auch emotionale und soziale Kontakte (Hände aufeinander, sich begegnende Blicke) knüpften und letztendlich mehr Aufmerksamkeit den sozialen

Interaktionen mit den anderen Kindern schenkten. Die Kindergruppe in Deutschland, die von der Anzahl nur halb so groß war (dies sei hier auch zu berücksichtigen), zeigte zwar auch ein freudig-spontanes Verhalten, aber sie näherten sich dem Kunstwerk und auch allen anderen Präsentationen mit mehr angelernter Zurückhaltung und Respektverhalten (jeder darf die Skulptur, die Reproduktion oder den Schlüssel einmal anfassen). Sie zeigten zudem ein überwiegend forschendes, kognitives Interesse (stellten mehr Fragen zu Material, Geschichte, Funktionen und hoben beispielsweise die Skulptur an, um das Gewicht auszutesten).

Unterschiede ergaben sich außerdem bei der visuellen Wahrnehmung, ästhetischen Rezeption und Definition von „alt“ und „neu“ des beispielsweise gezeigten „goldenen Schlüssels“. Während sich die Kommerner Kinder (K) mehr an den kulturellen und symbolisch-fantastischen Bezügen interessiert zeigten (es entwickelte sich beispielsweise ein Gespräch über Könige und Märchen etc.), faszinierten die Kinder in Sakhnin (S) die visuelle Schönheit, die Ornamentik und das Material des Schlüssels, was sich wahrscheinlich auch mit dem Einfluss des kulturellen Kontext und dem ornamentalen Ausdruck der islamischen Kunst erklären lässt, welcher auch in den künstlerischen Gestaltungen der Kinder festgestellt werden konnte.

Die graphisch-plastische Verarbeitung zeigt ebenfalls unterschiedliches Lernverhalten und kreative Ausdrucksformen auf, die sich u. a. besonders:

1. an dem emotionalen Ausdruck und der Farbenfreude (S) vs. der selektiven Farbigkeit und Skizzenhaftigkeit (K)
2. an dem sozial-imitierenden Verhalten und den geteilten Bildideen (S) vs. dem individuellen, auf sich selbst bezogenen Verhalten (K)
3. an der ornamentalen, sich wiederholenden Zeichensprache aus Mustern, Zeichen und Formen, aber auch figürlichen Darstellungen (S) vs. einem expressiven, narrativen Ausdruck und dem Entwurf von einfach dargestellten „Szenarios“ (Bild-Geschichten)

feststellen lassen.

Symbole werden ähnlich (Herz, Schlüssel), aber auch je nach kulturellem und religiösem Hintergrund (z. B. Halbmond, Weihnachtsbaum) gedeutet.

Das soziale Erziehungssystem sowie Gesellschafts- und Verhaltensnormen zeigten sich in den sozialen Interaktionen, dem Toleranzverhalten, angelernten Verhaltensweisen sowie Offenheit und Warmherzigkeit. Die arabischen Kinder zeigten Gehorsam (auf Aufforderung der Lehrerin mit verschränkten Armen sitzen) und eine starke emotional-soziale

Gebundenheit, die sehr offen, temperamentvoll, freigiebig-teilend und warmherzig die gemeinsamen Aktionen begleitete, wohingegen die deutschen Kinder ein angelerntes zurückhaltenderes, respektvolles Verhalten ausdrückten, aber auch einen offenen, fröhlichen, kooperativen Gemeinschaftssinn im sozialen Miteinander vermittelten.

Abschließend kann festgestellt werden, dass durch die Teilnahme an der Kunst-Projektwoche eine Sensibilität, Aufmerksamkeit und Interesse an zeitgenössischer Kunst und materielle Kultur bei den teilnehmenden Vorschülern geweckt werden konnte, obwohl alle Kinder noch nie ein Museum für bildende Kunst besucht hatten. Ihre kognitive Entwicklung wurde angeregt sowie ihre sprachlichen, emotionalen, sozialen und kreativen Kompetenzen erweitert und ihr persönliches Selbstbild entwickelt, auch wenn das ästhetische Verhalten in enger Verbindung zu dem sozialen und kulturellen Verhalten gesehen werden muss, welches die o. g. Unterschiede in Ausdruck und Verhalten ausmachten.

Die ästhetischen Erfahrungen, welche die Kinder während der Feldstudienwoche an beiden Kindergartenstätten gemacht haben, erweiterten also nicht nur ihre künstlerischen und kulturellen Kompetenzen, sondern auch ihr kreatives und abstraktes Denken, ihre Ausdrucksfähigkeiten, ihre Empathie und ihr Selbstbewusstsein.



Abb. 135: Verschiedene Aufnahmen in Spot-Ansicht aus den Feldstudien in Sakhnin und Kommern, 12/21 und 4/22.

12. Diskussion und Ausblick

In der vorliegenden bi-nationalen Forschungsarbeit, die nun die theoretischen Ansätze und Überlegungen des umfangreichen Theorieteils mit den praktischen Erkenntnissen und Einblicken aus den Feldstudien vernetzen möchte, wurde analysiert, wie Vorschulkinder alte Dinge, insbesondere das alte Schlüssel-Ding, in ambigen, zeitgenössischen Kunstwerken rezipieren und wie sich dies auf ihr ästhetisches Verhalten auswirkt.

Es wurde zunächst untersucht, welche Bedeutung alte Gegenstände, wie der Schlüssel, der als kulturelles, altes Alltagsobjekt, Sammler- oder Erinnerungsstück und Teil von abstrakten Kunstwerken den Kindern während der Feldprojekte gezeigt wurde, in ihrer Lebens- und Phantasiewelt einnehmen und wie 5-6-jährige Kinder aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten aus Sakhnin (Israel) und Kommern (Deutschland) mit dessen Symbolik umgehen.

Es konnte in dieser Forschungsarbeit festgestellt werden, dass Vorschulkinder bereits abstraktionsfähig sind und mit Doppeldeutigkeiten in der Gegenwartskunst umgehen können, dass sie diese sinnlich erfassen, reflektieren und schließlich in ihren künstlerischen Gestaltungen kreativ umsetzen können. Aus den Gegenüberstellungen der beiden Kindergruppen ergaben sich viele Ähnlichkeiten, aber auch Unterschiede, welche abweichendes ästhetisches Verhalten aufzeigten, das sich besonders aus dem kulturellen Kontext ergab.

Die Ergebnisse der Feldstudien (vgl. Punkt 2. des Ergebnisteils) zeigten, dass die Kinder beider Kinderbildungsstätten bereits im Vorschulalter mit verspielter Neugier, Offenheit, Experimentierfreude, Wissbegier und Phantasie sich den zeitgenössischen Kunstwerken und alten Artefakten, wie dem Schlüssel-Ding, näherten. Sie entwickelten beim Betrachten und Gestalten eigene ästhetische und kreative Kompetenzfähigkeiten und eine Sensibilität für Kunst und kulturelle Artefakte, die sich auf weitere Aspekte und Kompetenzen in ihrer Entwicklung und letztendlich auf ihre kreative Persönlichkeitsbildung auswirkten. Dies soll im Folgenden mit den theoretischen Ansätzen belegt und reflektiert werden soll.

Die Forschungsergebnisse können im Kontext besonders der Diskussion über Kulturelle Bildung und Kunstpädagogik im Kleinkindalter (u. a. Engels, Braun, Staeger, Schäfer, Peez, Brenne, Uhlig, Dienstbier, Kirchner, Engels, Dewey, Malaguzzi, Montessori, Bamford, Weiß) als ein Beitrag zur ästhetischen, künstlerischen und kulturellen Bildungsentwicklung im Elementarbereich angesehen werden und helfen, wie beispielsweise auch Daniela Braun betont, einen „Bildungsbegriff für den Elementarbereich zu entwickeln“ (Braun 2007, S. 14), der nicht „oberflächlich mit Bastelaktivitäten“ (ebd., S. 7) in Verbindung gebracht werden soll, sondern bestrebt ist, auch kunstpädagogische Praxis zu integrieren. Die Überlegungen der o. g. Kleinkind- und Kunstpädagogen, denen ich mich durch diese Forschung anschließen möchte, sind also an eine Erweiterung der kunstpädagogischen Praxis im Kleinkindbereich gerichtet, die ein Teilbereich der Kulturellen Bildung darstellt. Dies bedeutet, dass neben der Förderung kognitiver Fähigkeiten (wie Mathematik, Sprache etc.) auch verstärkt die rezeptiven und ästhetisch-praktischen Fähigkeiten sowie divergente Kompetenzen (Kreativität, Problemlösung, Innovation) von Kindern unterstützt werden können, die zudem eine Auseinandersetzung mit materieller Kultur sowie Symbolen einschließen kann, um somit eine reiche und fundierte Basis für ihre Persönlichkeitsentwicklung zu schaffen.

Um die Ergebnisse aus der Praxis besser in den wissenschaftlichen Diskurs einordnen zu können und mit der Theorie zu reflektieren und kritisch zu hinterfragen, wende ich mich nun den zentralen, theoretischen Grundlagen zu.

Die Untersuchung des Bedeutungsträgers Schlüssel als künstlerisches Zeitzeugnis und kulturhistorisches Objekt (vgl. Weissenberger 2011; Morgenroth 2018; Brunner 1988), welches unsere Besitztümer schützt und in seiner reichen Geschichte als Teilbereich der Schmiedekunst (von der Antike bis zur Gegenwart) Geschichten von Menschen, Kulturen und Traditionen widerspiegelt, konnte als besonderes Werkzeug der Menschheitsgeschichte, welches zumeist eine dekorative Ornamentik (von Bartschlüsseln, wie dem Skeleton-Schlüssel bis Zylinderschlüssel) aufweist und zum Öffnen und Schließen dient, von den Kindern sofort erkannt werden. Seine morphologische Gestalt, die Bezeichnungen für menschliche Glieder (Kopf/Griff, Schaft/Körper oder Bein, Bart und Zähne) enthält, brachte die Kinder ins Staunen, welches Lachen und Verwunderung auslöste, aber angenommen wurde. Seine Symbolkraft und sein immaterieller Wert, von denen die o. g. Autoren in Bezug auf Volksglauben (von der Bedeutung der Türschwelle über den Fingerringsschlüssel bis zur symbolischen Schutzfunktion vor Unheil) schreiben, konnte im Feld auf verschiedene Weise eingebracht werden. Die Kinder beider Kindergartenstätten zeigten großes Interesse und Neugier für die vielen verschiedenen Schlüssel-Einzelstücke, die ich Ihnen mitgebracht hatte. Der goldfarbene Skeleton-Schlüssel, eine Reproduktion eines italienischen Schloss-Schlüssels, löste wahre Begeisterung aus, die sich durch „Wow“-Ausrufe äußerte und zur Folge hatte, dass die Kinder die Geschichte des Schlüssels hören wollten und ein Dialog über König*innen und Märchen entfacht wurde. Das magisch-symbolische Interesse an dem Schlüssel-Artefakt konnte eine Verbindung zu geheimnisvollen, märchenhaften Welten herstellen, die durch das offene Märchen „Der goldene Schlüssel“ der Gebrüder Grimm, welches ich ihnen am ersten Projekttag mit Hilfe des Kamishibai-Theaters präsentierte, noch erweitert wurde. Hier spielte der kleine imaginative Schlüssel des Schatzkästchens in ihre Phantasie hinein und konnte anschließend durch ihre graphischen Gestaltungen ihr symbolisch-narratives Denken offenbaren. Der kleine Schlüssel, der im Nachhinein das kleine Schloss einer echten kleinen Holz-Schatzkiste in einer gespannten Pause oder einem „magischen Moment“ öffnete, brachte die fantastischen Vorstellungen ein Stückweit in die Realität zurück. Die Kinder wurden mit einem kleinen Skeleton-Schlüssel belohnt, welcher ihnen große Freude bereitete (viele wollten ihn an einem Faden um den Hals oder den Arm hängen). Interessanterweise konnte die Praxis hier beweisen, dass Kinder einem Kulturgut wie dem alten Schlüssel besondere Aufmerksamkeit schenken konnten und ästhetisch,

emotional und in der Interaktion mit der Gruppe auf kreative Impulse und Geschichten mit Phantasie und kreativer Ausdruckskraft reagierten.

Das alte Sammler- und Einzelstück, welches oft noch einen Erinnerungswert hat, wurde auch weitergehend in die Untersuchungen im Feld eingebracht und ästhetisch verarbeitet. Alte Schlüssel, die zu den „Memorabilia der Menschheit“ und unserem kulturellen Erbe gehören, können im wissenschaftlichen Diskurs der Erinnerungs- und materiellen Kulturforschung (u. a. Assmann 2018; Habermas 1999/2012; Hahn 2014; Halbwachs 1985; Erll 2014; Tiedmeyer 2010; Samida et al.; Miller 2019; Baudrillard 2007) zugeordnet werden, wobei das Thema „Ästhetische Bildung in der Erinnerungskultur“, welches durch beispielsweise Bubmann und Dickel (2014) näher erforscht wurde, im Kleinkindbereich noch keine erwähnenswerte Rolle spielt. Es zeigte sich in den Feldstudien, dass Vorschulkinder bestimmten Dingen einen Erinnerungs- und/oder Identitätswert gaben, die Habermas beispielsweise als „Identitätssymbole“ und „geliebte Objekte“ (2012, S. 245) beschreibt, womit er subjektive wichtige Dinge wie Erbstücke mit Erinnerungswert und symbolischer Bedeutung meint, die soziale Zugehörigkeit und Identität ausdrücken. Die Kinder wurden gebeten, Dinge wie Fotos, alte Schlüssel (von beispielsweise der Oma, der alten Wohnung oder dem Familienauto) und sonstige Sammel- und Lieblingsdinge mit in die Feldstudienwoche zu bringen, die sie in dem Abschlussprojekt in ihrer „Memo-Box“ (einem Schuhkarton) zusammen mit ihren plastischen und graphischen Arbeiten aufbewahrten und präsentierten. „Da bin ich drin“ (Kodierung, B13), war die Reaktion einiger Kinder, die erkannten, dass die ästhetischen Erfahrungen, die sie während dieser kreativen Projektwoche gemacht hatten, etwas mit ihnen selbst zu tun hatten. Verbindungen von Materieller und Erinnerungskultur und ästhetischer Bildung werden beispielsweise von Bubmann und Dickel (2014) erforscht, die sich aber insgesamt mehr auf ästhetische Ausdrucksformen (wie beispielsweise kulturelle Denkmäler, die an vergangene Ereignisse der Kulturgeschichte erinnern) beziehen, und den Menschen als Kulturwesen mit „kollektivem Gedächtnis“ (Halbwachs), Erinnerungsvermögen und Identitätsgefühl untersuchen. Sie richten sich in ihren Untersuchungen allerdings mehr an das Schulalter (vgl. auch Erll 2017 und Assmann 2017) und nicht an das Kleinkindalter.

Das wachsende „Ding-Interesse“ (vgl. z. B. Korff in: Hartmann et al. 2011) der verschiedenen Disziplinen, welches im zweiten und dritten Kapitel ausführlich untersucht wurde, wird allerdings in der Entwicklung und Erforschung des Kleinkinds im Kontext seiner Interaktionen mit Dingen aus der Lebenswelt und dem Zusammenspiel von Motorik und Sensorik schon längst von (Entwicklungs-) Psychologen, wie Piaget, Vygotsky und Grunwald erforscht. Die Erforschung von Materialitäten spielt aber auch bei (Kunst-)

Pädagogen (von Fröbel, Steiner, Montessori, Malaguzzi, Lowenfeld, Dewey bis Peez, Schäfer, Heyl, Staeger, Duncker, Kämpf-Jansen und vielen anderen), welche die Notwendigkeit der künstlerischen Bedeutungsaneignung von materieller Umgebung schon im Kleinkindalter betonen, eine Rolle. Die „Deutung der dinglichen Umwelt und das Potenzial, auf der Basis ästhetischer Erfahrungen selbst gestalten zu können“ (Heyl & Schäfer 2014, S. 6) beruhen, so Schäfer, auf einem Bildungsverständnis, das sich in „besonderer Weise an künstlerischem Denken und Handeln orientiert“ (ebd.). Kinder entdeckten also Gegenstände wie die verschiedenen alten Schlüssel-Einzelstücke, die innerhalb der ästhetischen Feld-Aktivitäten einen Sinnesreiz und Forscherdrang auslösten, der spielend, gestaltend und sammelnd, aber auch symbolische Zusammenhänge aufdeckend von den Kindern erkundet und durch dieses Handeln in Verbindung zu ihrer eigenen Lebenswelt gesetzt wurde.

Während Baudrillard von „Familienstücken“ und den „Resten einer vergangenen Welt und symbolischen Ordnung“ (2007, S. 95) spricht, wurde der Erinnerungs- und Bedeutungsträger Schlüssel von den Kindern zunächst mal als „dreckiges“ (verrostetes), altes Ding der Alltagswelt erkannt, welches in Schubladen und Kisten der Eltern und Großeltern zusammen mit anderen Fundstücken bewahrt und gesammelt wird. Die Sammeltätigkeit, die laut Duncker (2014), Heyl & Schäfer (2016), Dienstbier (2016) oder Kämpf-Jansen (2011) bereits im Vorschulalter beginnt, offenbarte sich, wie oben bereits beschrieben, in der Zusammenstellung und Gestaltung der „Memo-Boxen“, die mit gesammelten, von zu Hause mitgebrachten Dingen wie Fotos, Figuren und Schlüssel befüllt wurden. Hier zeigte sich auch, wie Kinder mit diesen Dingen im Spiel (sie spielten mit den Boxen wie mit einem Puppenhaus) verschmelzen und einen „intermediären Raum, in dem psychische und äußere Realität fließend ineinander gehen“ (Schachtner 2014, S. 37), in ihrer Phantasie erschaffen und diese „Verschmelzungs-Theorie“ (Schachtner) belegen. Weiterhin muss hier angeführt werden, dass auch der Ansatz des „kulturellen Lernens“ (Tomasello) und das Kennenlernen der Dinge der Welt durch andere bestätigt werden kann. Die Kinder lernten nicht nur durch den Austausch und das Präsentieren der mitgebrachten Dinge und der gemeinsamen Auseinandersetzung und Rezeption der Schlüssel-Kunstwerke, sondern die sozialen Interaktionen trugen entscheidend dazu bei, kulturelle Einflüsse und die Anpassung der Kinder an Normen und Traditionen der Gesellschaft zu veranschaulichen. Dies zeigte sich beispielsweise an dem sozialen Verhalten vor dem Kunstwerk und in den Gruppenräumen. Während die arabischen Kinder in Sakhnin mit offenem Temperament und sozialer

Verbundenheit das Kunstwerk mit übereinanderliegenden Händen erfassten und sich gegenseitig auch Blicke zuwarfen, konnte in der deutschen Gruppe ein angelerntes Zurückhalten und Respektverhalten („jeder darf die Skulptur mal anfassen!“, vgl. F8) festgestellt werden. Soziale und kulturelle Lernprozesse konnten auch im Gruppenverhalten während der künstlerischen Verarbeitung erkannt werden. Die Kinder in Sakhnin saßen um Tische und teilten ihre Ideen und Farben kollektiv miteinander (soziales Lernen), wohingegen die Kinder in Kommern sich individueller verhielten und jeder einen Platz an der Bank oder auf dem Boden suchte, und zwar in sozialer Interaktion mit den Kindern die Farben teilten und sich auch einmal austauschten, aber eher selbstbestimmt ihre kreative Aufgabe lösten (individuelles, autonomes Lernen, vgl. F1 und F2).

Tomasello konnte feststellen, dass sich kulturelle Lernprozesse nicht nur durch die Aneignung von Sprache und die verbale Kommunikation im sozialen Kontext, sondern besonders auch durch den Umgang mit den Dingen bilden. Die Rezeption des Symbolträgers Schlüssel führte hier aber in noch tiefere Bedeutungsdimensionen, die nicht „nur“ sozial-kulturelle Gesellschaftskontexte und Bezüge zu Alltagsgegenständen aufdeckten, sondern auch die ästhetischen Dimensionen und Symbol- und Abstraktionsfähigkeiten der Kinder herausforderten, die aufgefordert wurden, das Schlüssel-Artefakt als integrierten Teil einer Skulptur oder Installation zu erfassen und künstlerisch zu verarbeiten.

Die symbolische Bedeutung und „Beseelung“ (Kramer) der kulturellen Dinge, die Dualität von Geistigem und Materiellem (Cassirer), von materieller und immaterieller Kultur, wurde kulturphilosophisch in vielerlei Hinsicht erforscht und stellt zusammen mit den symboltheoretischen Ansätzen (u. a. Eco, Cassirer, Pierce, Barthes, Goodman, Panofsky, Kemp, Freud, Jung, Langer, Piaget, Tillich, Halbfas, Biehl), die unter 1.4.2. ausführlich besprochen wurden, eine wichtige Grundlage für die Untersuchung des Symbolverstehens der hier beobachteten Vorschulkinder dar. In der Verbindung beider Dimensionen und „Dingbedeutungs“-Konzepte (vgl. u. a. Hahn 2014; Merlau-Ponty 1968; Kramer 2000) ergibt sich der Zugang zum Verstehen des Alltags als Teil der Kultur. Hinter diesen Überlegungen zur materiellen Kultur standen besonders auch die Kulturwissenschaftler Aby Warburg und Walter Benjamin, welche die Dingwelt im ästhetischen Kontext und den Bezug auf Kunstwerke und ästhetische Theorie und insbesondere auch symbolische Phänomene untersuchten. In Bezug auf die zeitgenössische Kunst, die für die Feldstudien ausgewählt wurde, stehen seit den „ready-mades“ Marcel Duchamps Materialitäten in klassischer Auseinandersetzung (Ausdruck, Form) einer aktuellen Materialienvielfalt aus alltäglichen, digitalen und mehrdeutigen Materialien gegenüber, die Materialität und Immaterialität

untersuchen (vgl. Autsch & Hornäk 2017). Der Bedeutungsträger Schlüssel spielt in dieser Betrachtung allerdings eine über die reine Materialität und Wirkung hinausgehende Rolle, da er bereits eine Form und funktionale Ursprungsbedeutung im kulturellen und alltäglichen Gebrauch aufweist, was es den Kindern der beiden Bildungsstätten wiederum erleichterte, einen Bezug zu dem Ding aus ihrer Lebenswelt und dem Sinnträger (Kunstwerk) aufzubauen.

Zeichen werden gebildet, schon bevor (...) man Wörter formt“ (Eco 1977, 2021, S. 108), und symbolische Formen seien, so Cassirer, nicht nur die Wortsprache, sondern die Kultur insgesamt (...)“ (Cassirer in: Eco ebd., S. 108). Er beschrieb den Menschen als ein „animal symbolicum“ oder „symbolisches Wesen“ (ebd.), der Begriffe über sein Abstraktionsvermögen bildet, woraus sich dann Zeichen entwickeln. Der Mensch teilt einem Ding also einen Begriff, wie „Schlüssel“, ein Bild und eine Funktion zu, die über Wiedererkennung und Weitergabe kulturell funktionieren (vgl. ebd.). Dieser Hintergrund wurde auch von vielen anderen Wissenschaftlern, wie Halbwachs, aufgegriffen, um die Symbolbildung als eine Verschmelzung von Begriff und Bild oder Versinnbildlichung von Ideen oder Abstraktionen (vgl. Halbwachs, in: Jan Assmann 2018, S. 37-38) zu verstehen. Dies ist im Zusammenhang dieser Forschungsarbeit von besonderer Bedeutung, da das Symbolverstehen und Erfassen von Doppeldeutigkeiten im Vorschulalter untersucht wurde.

Kinder begegnen Zeichen und Symbolen durch eine Kombination aus Wahrnehmung, Erfahrung und sozialen Interaktionen. Kinder erlernen diese durch kulturelle Einflüsse (beispielsweise Gesten und kulturelle Verhaltensweisen), die auch im Feld beobachtet wurden, durch Wahrnehmungen, Betrachtungen und Imitationen sowie interaktive Lernprozesse wie das Zeichnen und Gestalten und im symbolischen Rollenspiel. Sie drücken ihre Gedanken und Gefühle in Zeichen und Symbolen aus. Die visuellen Repräsentationen (von Zeichnungen bis plastischen Gestaltungen aus Ton) zeigen wiederum Verbindungen zu Urformen und universellen Urzeichen (wie u. a. „circle“/Kreis, „claviform“/Schlüsselbein, „cordiform“/Herz) auf, die schon in Höhlenzeichnungen der „Cro-Magnon Menschen“ vor 40 000 Jahren zu finden sind (vgl. Petzinger 2015 und Robin McKie 2012). Die Entwicklung der Zeichnung wurde bisher noch nicht in Bezug auf Höhlenzeichnungen untersucht, die Universalität der Zeichensprache allerdings bereits von einigen Wissenschaftlern (Peez 2015; Yusuf 2011; Richter 2001; Stern 2012, dem Dessine-Toi-Projekt von Gilles Portes). Interessanterweise konnte während der Feldstudien festgestellt werden, dass die graphische Entwicklung der Kinder in Deutschland als auch in Israel etwa auf dem gleichen Entwicklungsstand war. Beide Gruppen zeichneten „Röntgenbilder“ und

stellten die menschlichen Figuren und Formen durch die Verwendung von ähnlichen Zeichen und Symbolen dar (vgl. F7 und die Key-Person-Zeichnungen). Die kreativen Aufgaben wurden also mit einem ähnlich reichen symbolischen Darstellungsrepertoire gelöst, unterschieden sich aber in der Farblichkeit, der Wiederholung von ornamentalen und stereotypen Formen (Sakhnin) und einem expressiv-skizzenhaften und narrativem Zeichenstil (Kommern), der sich, wie gesagt, besonders mit dem kulturellen Kontext und Lernprozessen erklären lässt, aber auch individuelle Unterschiede aufwies.

In der ästhetischen Bildung im Kleinkindalter spielen die bereits erwähnten symboltheoretischen Ansätze auch eine entscheidende Rolle, die im Rahmen der Symbolbildung und des Symbolverstehens besonders von Psychologen und Kleinkindpädagogen (von Freud, Langer, Piaget, Lorenzer bis Gardner, Bruner, Froebel, Lowenfeld oder auch Malaguzzi), aber auch von Kunstpädagogen, die sich mit dem Kleinkindalter auseinandersetzen, wie u. a. Kirchner, Peez, Uhlig, Neuß, Schäfer, Duncker, Lieber, Staeger und Bilstein untersucht wurden.

Wie verarbeiten Kinder Symbole wie die Symbolik des alten Schlüssels und symbolische Inhalte in Kunstwerken? war die Frage, die durch die Rezeption, also den Dialog und die Reflexionen mit den Kindern vor der Originalskulptur und Reproduktionen und besonders auch durch die ästhetisch-praktischen Gestaltungen beantwortet werden sollte.

Es wurde festgestellt, dass Kinder durch die Fähigkeit der „Metakognition“ (Flavell 1979), die Auffassungsgabe auf zwei Ebenen, einer imaginären und einer realistischen, gleichzeitig zu denken, in der Lage sind, durch das kreative, imaginative Spiel und den Umgang mit Material Mehrdeutigkeiten zu erlernen und über ihre eigenen Erfahrungen, mentalen Bilder und Gedanken Prozesse des Bewusstseins und eine Kontrolle über ihre eigenen kognitiven Leistungen zu erreichen. Ein Kind setzt in seinem Spiel mit Teddybären beispielsweise symbolbildende und metakognitive Prozesse in Gang, indem es den Teddybären in ein Baby verwandelt und die Glaubwürdigkeit seiner Handlung durch das Füttern des Teddys mit der Flasche erklärt. Um hier auf den Schlüssel und die Feldstudien zurückzukommen, konnte der Schlüssel beispielsweise durch einen anderen imaginären kleinen Gegenstand (Holzstäbchen, Nagel o. ä.) bzw. einen Mini-Schlüssel ersetzt werden und durch das Drehen im Schlüsselloch, welches die Kinder in ihre Türen im Schuhkarton bohrten, sowie das Bewegen der Tür im Spiel an Lebensweltnähe gewinnen. Piaget (1994, 2000, 2016), der das Symbolverstehen und die Symbolbildung innerhalb der kognitiven Entwicklung (präoperationale Phase) in einer großen Entwicklungsspanne zwischen zwei bis sieben Jahren einordnete, argumentierte, dass Kinder in diesem Alter Schwierigkeiten haben, Dinge aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten, aber in dieser Entwicklungsphase anfangen,

Symbole zu verwenden, also Objekte im symbolischen Spiel als etwas anderes zu sehen (wie oben: Teddy = Baby; Holzstäbchen o. ä. = Schlüssel oder wie Piaget beschreibt: Banane = Telefonhörer), und dies ihnen ermöglicht, in ihrem Denken abstrakte und imaginative Prozesse in Gang zu setzen. Ihre Symbolfähigkeit sei, so Piaget, durch den „Egozentrismus“ (können sich schwer in andere hineinversetzen) und „konkretes Denken“ (Schwierigkeit, Objekte getrennt von ihrer äußeren Erscheinung zu begreifen) beschränkt. Die Feldbeobachtungen konnten aber zeigen, und hier berufe ich mich auch auf die Kritik von beispielsweise Judy Deloache (2003/2004) oder auch Michael Tomasello (2015), dass die Kinder beider frühkindlichen Bildungsstätten (5-6-Jährige!) durch die kreativen Impulse und ästhetischen Aktivitäten im Feld in der Lage waren, abstrakte Sinnzusammenhänge und Symbole (z. B. Schlüssel = Symbol für Mensch, Flüchtling und weitere Bedeutungen, Herz = Liebe, Taube = Frieden etc.) zu erfassen und sogar Empathie („Menschen, die vom Krieg geflohen sind“, „Jemand, der gestorben ist“; I5, I7) zu empfinden. Auch Lowenfeld (1982), der die kreative und graphische Entwicklung von Kindern erforschte, betonte, dass Kinder bereits im Vorschulalter eine erstaunliche Abstraktionsfähigkeit entwickeln, die sich in ihren symbolischen Präsentationen (Zeichnungen) offenbare – auch dies konnte an den graphischen und plastischen Umsetzungen der Kinder bestätigt werden. Die Vorschüler ordneten dem Schlüssel-Objekt beispielsweise in ihren Tonarbeiten nicht nur eine andere Funktion zu, sondern sie integrierten sie in einen anderen Sinnzusammenhang (Mann im Mond, Pilot in der Drohne, Mama und ich, Kerze auf Kuchen etc.).

Kinder beginnen früh mit dem sinnentfremdenden, symbolischen Spiel mit den Dingen ihrer Lebenswelt. Kreative Impulse und Motivationen regen sie aber besonders an, und dies konnte bei der Umsetzung der künstlerischen Aktivitäten im Feld, wie oben bereits beschrieben, beobachtet werden, Dinge, wie das Schlüsselobjekt, in eine andere Bedeutungsebene zu transformieren. Der „Transformationsakt“ (Kämpf-Jansen) beginnt mit der Auseinandersetzung des Kindes mit den „kleinen Dingen“ und den ästhetischen Erkundungen von „Selbst und Welt“ (Seyel, in: Blohm et al. 2006, S. 41), der Wissensaneignung über die Dinge und seine Bezüge in den „Wurzeln der Kindheit“ (Kämpf-Jansen 2021, S. 41-44). Ästhetische Erfahrungen (vgl. u. a. Dewey 1988; Welsch 2016; Schäfer 2004; Peez 2006 oder Staege 2010) sind in der ästhetischen Bildung eng mit der sinnlichen Wahrnehmung und der kreativen, rezeptiven und künstlerisch-praktischen Auseinandersetzung mit sinnhaften Dingen, wie zeitgenössischen Kunstwerken, verbunden, die „Projektionsflächen für kindliche Assoziationen und Vorstellungen bieten und ein kindgerechtes Verstehen auf der Basis intensiver Erlebnisqualitäten, individueller

Erkenntnisprozesse und lebensweltlich fundierter Deutungsansätze“ (Uhlig 2005, S. 13) möglich machen. Nach Staeger hängt der vermittelte Sinn eines Kunstwerks mit der „besonderen Gestalt seiner sinnlich-materiellen Realisierung“ (2016, S. 46) zusammen, wobei die Rezeption ein „spannungsreiches Wechselspiel“ (Schmücker 2014, S. 58, vgl. auch Bilstein 2013) ist, welches sich in der Dialog-Situation vor der Präsentation der Kunstwerke an beiden Bildungsstätten zeigte. In der rezeptiven Betrachtung und dem reflexiven Dialog assoziierten die Kinder die Gestalt der Skulptur (vgl. F8 und B9) mit Ente, Mond, Schiff, Vogel, Harfe und Dinosaurier, und die Schlüssel auf der Skulptur konnten in ihrer symbolischen Vorstellung mühelos als Personifikation für einen Mensch transformiert und verstanden werden. Bei der haptischen Erfassung des Kunstwerks der beiden Gruppen im Feld stellten sich Unterschiede, wie im Anfang bereits erwähnt, heraus, die soziales und kulturelles Verhalten miteinschlossen, aber auch individuelle Unterschiede zwischen den Kindern erkennen ließen (Kinder stellen Fragen, andere probieren aus, wie schwer die Skulptur ist, wieder andere entdecken den losen Schlüssel etc.), womit die Rezeption im Kleinkindalter unbedingt auch mit Berücksichtigung kultureller und gesellschaftlich-sozialer Hintergründe zu differenzieren ist. Bemerkenswerterweise zeigten die praktischen Auseinandersetzungen mit dem ambigen Schlüsselobjekt und den gezeigten zeitgenössischen Kunstwerken, dass sich durch die künstlerische Verarbeitung und Neudeutung bei der Bearbeitung der kreativen Aufgabenstellungen mit graphischem (Ölfarben, Bleistiften etc.) und plastischen Material (Ton) neue Sinnzusammenhänge bildeten und den Kindern ermöglichten, sich trotz ihres noch begrenzten Wortschatzes künstlerisch-symbolisch auszudrücken. Die Umdeutung in der Praxis mit Kleinkindern konnte also beweisen, dass die sinnentfremdete Integration eines Alltagsdings nicht nur im künstlerischen Bereich (z. B. als „Semiotaphor“, Pomian) möglich ist, sondern Vorschulkinder bereits eine Fähigkeit für ein tiefergehendes abstraktes Denkvermögen aufweisen. Hier sei zudem betont, dass für die praktischen Aktivitäten mit den Kindern, wie sonst in Kindergartenstätten üblich, keine Abfallmaterialien, wie Papp-Rollen, Deckel etc., sondern ein kulturhistorisches und bedeutungsgeladenes Objekt verarbeitet wurde, welches von den Kindern als Ding mit Bedeutungswert in die Kindergartenstätte mitgebracht wurde.

Die Integration von persönlichen Sammler-, Lieblings- und Erinnerungsobjekten (Memorabilia, wie Fotos, Figuren aber auch Schlüssel) konnte schließlich auch Verbindungen zu der Lebenswelt und den Erinnerungen der Kinder herstellen.

Die Beispiele aus der Kunstgeschichte und Heraldik im zweiten Theorieteil veranschaulichen und vertiefen nicht nur das Symbol-Thema in der bildenden Kunst, sondern zeigen, dass auch andere als die in der Feldstudie gezeigten Kunstwerke für die ästhetische Rezeption

und Verarbeitung mit Kindern geeignet wären sowie weitere anthropologische Kulturgüter neben dem Schlüsselobjekt (aus beispielweise einem Volks- und Heimatmuseen) in die ästhetischen Auseinandersetzungen mit Kindern einfließen könnten. Kinder, wie auch die Untersuchungen im Feld zeigten, lieben Kunstwerke und Artefakte aus der vergangenen Lebenswelt. Sie besitzen bereits die Fähigkeit, sich in Kunstwerke hineinzusetzen, und können eine große Vorstellungskraft entwickeln, die ihnen hilft, sich mit ihrer Lebenswelt, persönlichen Erfahrungen und Gefühlen auf ungewöhnliche und abstrakte Weise auseinanderzusetzen. Um Kindern im Alltag einen „Reichtum an Weltzugängen“, so Bilstein (2013, S. 32), zu ermöglichen, sollten die Gestaltungsprozesse und die vielen Sprachen der Kinder (Reggio Emilia), ihre „innere und äußere Welt“ (ebd.) in die kulturelle Bildung mit eingebunden werden. Auch die Ansätze einer Malka Haas (Junk-Yard-Kindergarten und Malateliers), Montessoris und Steiners könnten hier anregend mithineinwirken.

Frühkindliche kulturelle Bildung, wie im fünften Kapitel grundlegend diskutiert wurde, gewinnt laut dem deutschen Kulturrat, der Kinderkommission des deutschen Bundestages, dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF 2020) und durch internationale Bildungsforschungen, die auch Israel und den arabischen Sektor, der hier im Fokus des Interesses steht, inkludieren (u. a. Bamford 2010; OECD; UNESCO), zunehmende Bedeutung. Frühkindliche Bildungsprogramme beider Länder fördern also auch kulturelle Bildung und das Entdecken von bildender Kunst, allerdings gibt es hier weder in Deutschland noch in Israel einheitliche und genaue Vorgaben, wodurch die wirkliche Umsetzung, wie ein Besuch im Museum oder Kunstprojekt etc., nur in vereinzelten Kindergärten stattfindet.

Die Untersuchungen im Feld haben ergeben, dass Kinder nicht nur an Originalen und echten, haptisch erfahrbaren Artefakten Interesse zeigten, sondern auch an visuellen, medialen Reproduktionen (Bildmaterial von Kunstwerken, Schlüsseln, Symbolen, Bild-Märchenkarten und den Verfilmungen der Installationen von Chiharu Shiota), die ihnen einen erweiterten Zugang zu Kunst und Kultur ermöglichten. Die Reproduktionen, die, laut Benjamin, im „Zeitalter der Reproduzierbarkeit“ keine echte „Aura“ (Benjamin 2020) mehr haben, konnten bei den Kindern in der Praxis trotzdem ihre Neugier und ihren Forschergeist wecken, ihre Phantasie und Vorstellungskraft ansprechen sowie einen Dialog und Austausch aktivieren. Die physischen Schlüssel beispielsweise auf der Skulptur von Ahmad Canaan oder der Schloss-Schlüssel wurden von den Kindern auf „echt“ und „fake“ untersucht und erfragt.

Insgesamt konnten die Kinder durch die rezeptive und praktische Auseinandersetzung mit dem Bedeutungsträger Schlüssel in den Kunstwerken, den kunstpädagogischen

Einwirkungen durch kreative Impulse, den sozialen Interaktionen und dem aktiven Austausch ästhetische Erfahrungen machen, welche ihre Persönlichkeitsentwicklung stärkte. Die Beschäftigung mit dem alten Schlüssel konnte zusammengefasst:

1. ihr Verständnis für Erinnerung und Zeit sowie für Geschichte(n) öffnen,
2. ihre rezeptiven Fähigkeiten und kreativen Ausdrucksmöglichkeiten vertiefen und entfalten,
3. persönliche Vernetzungen zu der eigenen Lebenswelt herstellen,
4. ein ästhetisch-kulturelles Bewusstsein und Wertschätzung für Kunst und Kultur wecken,
5. ihre Phantasie und Vorstellungskraft, ihre Abstraktionsfähigkeit und ihr symbolisches Denken und Verstehen erweitern,
6. ihre Freude, Neugier, ihren Forschergeist, ihre Wissbegier und ihr Staunen durch viele „Wows“ anregen.

„Die großen Leute haben mir geraten, mit den Zeichnungen von offenen oder geschlossenen Riesenschlangen aufzuhören und mich mehr für Geografie, Geschichte, Rechnen und Grammatik zu interessieren. So kam es, dass ich eine großartige Laufbahn, die eines Malers nämlich, bereits im Alter von sechs Jahren aufgab. (...) Ich war also gezwungen, einen anderen Beruf zu wählen, und lernte fliegen ...“

(Antoine de Saint-Exupéry 2002, aus: „Der kleine Prinz“, S. 8).

Ausblick

Die Feldstudienergebnisse und die theoretischen Grundlagen im interdisziplinären Diskurs zeigen zusammenfassend, dass die Rezeption von ambigen zeitgenössischen Kunstwerken und materiellen kulturhistorischen Objekten, wie dem Sammelstück Schlüssel, sowie deren ästhetisch-praktische Verarbeitung schon im Vorschulalter (insbesondere im Alter von fünf bis sechs Jahren) von sinnstiftender Bedeutung ist.

Das sinnliche Erfassen und Erforschen des alten Schlüssel-Dings, welches während der Feldstudientage an beiden Kindergartenstätten als Symbolträger in Kunstwerken, als persönliche Erinnerungs- und Sammelstücke (z. B. Schlüssel zur alten Wohnung), als Kulturgut (Skeleton-Schloss-Schlüssel), als funktionales Werkzeug (zum Öffnen und Schließen von Türen, Kisten und Schubladen etc.), als Geheimnisträger (Schatztruhe, Märchen) und schließlich als Material zur ästhetisch-praktischen Verarbeitung entdeckt wurde, konnte offenbaren, dass Kinder trotz ihres noch begrenzten Wortschatzes reif genug sind, um ungewöhnliche und abstrakte Themen zu begreifen und zu verarbeiten.

Die aus der Verbindung von Theorie und Praxis gewonnenen Erkenntnisse legen nahe, dass die ästhetisch-kulturelle Bildung im Kleinkindalter durch kulturgeschichtlich-, rezeptions- und materialorientierte Ansätze sowie durch kunstpädagogische Praxis erweitert werden kann, welche wichtige ästhetische, soziale, kognitive und selbstbildende Kompetenzen der Kinder freilegen kann.

Zusammenfassend könnte von einer „ästhetisch-materiellen Kunst- und Kulturrezeption“ im Kleinkindalter geredet werden, welche nicht nur die sinnliche Wahrnehmung ästhetischen Materials (von Kunstmaterialien, wie Ton, bis Kunstwerken, Alltagsgegenständen, kulturellen Artefakten), sondern auch die Reflexions- und Symbolfähigkeit und gleichzeitig die ästhetisch-praktischen und kreativen Ausdruckskompetenzen von Kindern anregen kann.

Insgesamt wurden durch die Untersuchung ästhetischen Verhaltens und die Gegenüberstellung der arabischen und deutschen Bildungsstätten verschiedene Aspekte aufgedeckt, die zur Weiterentwicklung und dem Dialog über ästhetische Phänomene insbesondere der Kunstpädagogik im Kleinkindbereich beider Länder beitragen und in die Bildungspläne der Länder konkreter und umfassender einfließen könnten.

Vorschulkinder, die kurz vor dem Eintritt in das Schulsystem stehen, brauchen im Kontext

der Ergebnisse dieser Forschungsarbeit, in Zukunft:

- mehr Begegnungen, Erlebnisse und Dialoge über bildende Kunst und kulturelle Artefakte, sei es durch Museums- oder Galeriebesuche, das Betrachten von Reproduktionen über die digitalen Medien oder Bildmaterial, durch Künstlerbesuche in der Klasse oder künstlerische Projekte, um ihr Kultur- und Kunstverständnis anzuregen.
- die geistige und praktische Auseinandersetzung mit alten Dingen, um aus ihren eigenen und anderen Kulturen, Geschichte(n) und Erinnerungen zu lernen, was wiederum mit der eigenen Identitätsbildung, aber auch mit der Bildung von Geschichts- und Kulturbewusstsein, sozialer Verantwortung und Empathie, Förderung von Erinnerungskultur (und kollektivem Gedächtnis), Sprach- und Ausdrucksfähigkeit, kritischem und reflexivem sowie dem symbolischen und kreativen Denken zusammenhängt.
- ästhetisch-praktische Umsetzungsmöglichkeiten, um Doppeldeutigkeiten zu verarbeiten, Ideen zu transformieren und symbolisch in Zeichnungen oder plastischen Gestaltungen zu verarbeiten.
- Eigeninitiative und Selbstbeteiligung, indem sie beispielsweise selbstständig gesammelte Dinge, Lieblingsdinge und Erinnerungsstücke (Memorabilia, dazu zählen auch Fotos) in die Kindergartenstätte mitbringen und Dinge einzeln und in den Gruppen erforschen, vorstellen und kreativ verarbeiten.
- Selbstdarstellungen, welche durch beispielsweise das Präsentieren von eigenen graphischen und plastischen Gestaltungen ermöglicht werden und neben den sensomotorischen und kreativen Ausdrucksmöglichkeiten auch ihr soziales Bewusstsein, ihr Kommunikationsbedürfnis, ihren sprachlichen Ausdruck und ihr Selbstbewusstsein stärken.
- die Schaffung von selbstbildenden Entdeckungsräumen und räumlichen Umsetzungsmöglichkeiten mit einer großen Auswahl an Materialien, bestenfalls einer Werkstatt (vgl. Junk Yard, Malka Haas) und einem Mal-Atelier, in dem sie ihrer Kreativität und Phantasie freien Lauf lassen können.
- mehr kreative Impulse und „magische Momente“ durch Geschichten, Märchen, Kunst, Spiel, Theater und sonstige Aktionen, die den Lernstoff auf interessante Weise präsentieren.
- weniger vorstrukturierte Bildungsvorgaben und einschränkende Regeln und Lern-Pflichten, um die Offenheit, den Forschergeist, das Interesse und die Freude für Neues zu bewahren.

- sinnvoll ausgesuchten und anspruchsvollen Lernstoff, welcher die Kinder weder überfordert (zu viel kognitiver Lernstoff – Israel) noch unterfordert (altersangepasste Klassen mit angemessenem Lernstoff – Deutschland) und ihnen ermöglicht, in kleineren Klassen (15-20 Kinder) zu lernen.
- in Kunstpädagogik ausgebildete Frühpädagoginnen*innen, die bei ästhetischen Produktionen nicht zum Nachahmen und Fertigen von banalen Bastelarbeiten anregen, sondern kreative und aktive Impulse setzen.

„Eine künstlerisch orientierte Bildung ermöglicht den folgerichtigen Anschluss an die kindliche ästhetische Erfahrung und bildet auch ein Gegenüber zu Stereotypen einer normativ und ökonomisch geprägten Gesellschaft“ (Schäfer 2007, S. 7).

Kritische Reflexion:

Aus der Fülle des Datenmaterials und dem großen interdisziplinären, theoretischen Hintergrund konnte leider nur eine Auswahl aus den Foto-, Interview- und Beobachtungsmaterialien aufgearbeitet, ausgewertet und mit den theoretischen Diskursen verbunden werden.

Die Grounded-Theory-Methode konnte aufgrund des Zeitlimits und der überwiegend theoretisch diskutierten Aspekte nur in etwas verkürztem Umfang angewendet werden, stellte sich aber letztendlich für diese Forschung als ergiebige, flexible und sinnreiche Methode heraus, die Einblicke in die Praxis erlaubte und gut mit den theoretischen Schwerpunkten verbunden werden konnte.

Als aktive Forscherin im Feld, die auch die künstlerischen Aktivitäten durchgeführt hat, konnte ich während der Projektwoche an beiden Kindergartenstätten leider nicht beobachtend an der Seite sitzend Notizen machen und habe dabei vielleicht auch manche Details nicht wahrnehmen und Kindern, die mehr Zuwendung benötigt hätten (bes. in der großen Gruppe in Sakhnin), nicht genügend Aufmerksamkeit schenken können.

In den theoretischen Themengebieten konnten einige Forschungslücken ausgemacht werden, die Anregung für weitere Forschungen bieten, da sie hier nur ansatzweise „angefüllt“ werden konnten.

Zukünftige Untersuchungen ästhetischen Verhaltens könnten noch Vergleiche mit

jüdischen Kindern oder auch Kindern anderer Länder einbeziehen, um die kunstpädagogische Reichweite in der frühen Kindheit noch auszuweiten.

Persönliches Schlusswort:

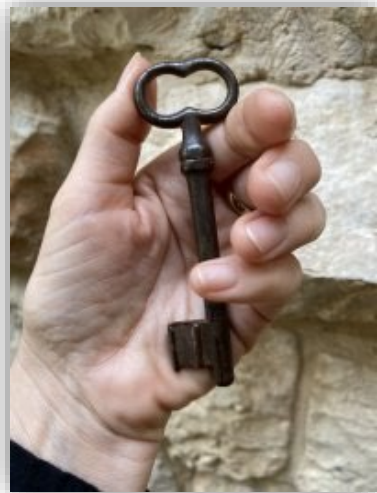


Abb. 136 und 137: Persönliche Aufnahmen, links: mit altem Schlüssel aus der Sammlung meiner Eltern und rechts: auf einer kleinen Neben-Brücke der Lahn in Marburg (meiner ehemaligen Studienstadt, wo ich meinen Mann Majid kennengelernt habe ...).

Ich wünsche jedem, der diese Dissertationsschrift liest (für mich in meinem Alter ein Lebensprojekt, das ich nun endlich beenden darf), dass er oder sie immer den richtigen Schlüssel zur Hand hat, um neue Entdeckungen und Interessen zu erschließen und vor allem, um mit dem Schlüssel Herzen zu öffnen und somit mehr Liebe, Freundschaft, Verständnis, Respekt und Frieden in die Welt zu bringen.

Der Schlüssel zu einer besseren Welt liegt in der Kunst und den Kindern dieser Erde, die keine Grenzen und weder Rassismus noch Ausgrenzung kennen.

Ulli (Ulrike Abdah-Christmann)

Anhang

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildungen:

Abb.1: Struktur der Dissertation als Schaubild, eigene Zeichnungen, 2019

Abb.2: Schlüssel-Diagramm

Abb.3: eigene Schlüssel-Zeichnung, 2020

Abb.4: eigene Aufnahmen von alten Buntbartschlüsseln aus Deutschland und Israel/Palästina (beide ca. 100 Jahre alt)

Abb.5: eigene Schlüsselbund-Zeichnung, 2020

Abb.6: Sammelsurium verschiedener Sammelstücke und Schlüssel, Privatfoto

Abb.7: Chiharu Shiota, *The Key in the Hand*, Japan Pavillon, The 56th International Art Exhibition, 2015, Venice, Quelle: unter der Abb., Foto von Sunhi Mang

Abb.8: Feldstudie, Kindergartenstätte „Abenteuerland“, Kommern, April 2022, eigene Aufnahme

Abb.9: Feldstudie 12/22, Kindergarten Sakhnin (5-jähriger Junge), Israel, „Mensch im Mond“, eigene Aufnahme

Abb.10: Kurt Schwitters, *Rossfett*, 1919, Öl auf Holz, Papier, Nägel, Porzellan, Spitze u.a., 20,4*17,4 cm, Privatbesitz, Quelle: Kunstkopie.CH

Abb.11: Hakeem Khaleme, *Rückkehr*, Askol Pis, Tamra, 20/30/80, 2020

Abb.12: Der römische Gott Janus mit Stab und Schlüssel, Quelle: Alamy Stock Photo, Image ID:M4YP1A

Abb.13: Susan Lenz, *Wall of Keys*, Birmingham, England, August 2015 (Detail), Quelle: TextilArtist.org

Abb.14: Semiotik-Dreiecksmodell, Quelle der Grafik, Quelle: s. Anmerkungen

Abb.15: Das semiotische Dreieck nach Charles Sanders Pierce, Grafik von: Lesley Lanis, Quelle: s. Anmerkungen

Abb.16: Ankh Symbol, Quelle: depositphotos, stone ankh

Abb.17: Stefan Andersohn 2007, Quelle: s. Fußnote

Abb.18: Paläontologic Cave Art, Quelle: Petzinger 2015 und Petzinger 2017

Abb.19: Key-Person-Test, Zeichnungen von Kindern im Alter von 5-6 Jahren (eine Auswahl), links: arabische Kinder, rechts: deutsche Kinder, 2022

Abb.20: Quelle: Gier 2004, S.21

Abb.21: Wappen des Vatikanstaats und des Heiligen Stuhls (Schlüssel in Saltire mit päpstl. Tiara und verkreuzten Schlüsseln im roten Feld. Quelle: s. Fußnote

Abb.22: *Die Übergabe von Breda* (oder: *Der Surrender von Breda*), um 1935 von Diego Velázquez (1599-1660, Spain), Öl auf Leinwand, 307*370 cm, Museo del Prado. Quelle: ArtsDot.com

Abb.23: Pietro Perugino (1481-82): *Christus übergibt Petrus den Schlüssel*, Deckenfresko, Sixtinische Kapelle, 335*550, Vatikan

Abb.24: Installation von Julia Scholz, „Schlüssel gegen das Vergessen“, 2008, Wien, Aufnahme: Ewald Judt, Austria-Forum

Abb.25: *Key of Return*, 2008, links: auf dem Eingangstor zum Aida-Flüchtlingscamp, bei Bethlehem, rechts: derselbe Schlüssel erreicht die Hauptstadt Berlin, 7. Berliner Biennale, am 23. April 2012, Quelle: Berlin Biennale, Fotos von Marta Gornicka und Artur Zmijewski

Abb.26: Peter Paul Rubens, *Christus übergibt dem Heiligen Petrus die Himmelsschlüssel*, 1613-15, Öl auf Eichenholz, 182*159 cm, Gemäldegalerie (Berlin), Quelle: s. Fußnote

Abb.27: Jan Davidz de Heem, *Stilleben mit Papagei* (Prunkstilleben) (1650), 169*116, Akademie der bildenden Künste, Berlin, Quelle: s. Fußnote

Abb.28: Pablo Picasso, *The woman with key*, Vallauris/Cannes 1954/57, Quelle: Werner Spies, Picasso. The Sculptures, 2000, S.272-275

Abb.29: Robert Rauschenberg, *Buffalo II*, 1964, 234*183.8 cm, Robert Rauschenberg Foundation, New York, Quelle: s. Fußnote

Abb.30: Ferdinand Léger, *Mona Lisa with the Keys*, 1930, Musée Nationale Ferdinand Léger, Bios, France, Quelle: s. Fußnote

Abb.31: René Magritte, *La Victoire*, 1939, Brüssel, Belgien, Ölgemälde, 72.5 * 53.5, Quelle: s. Fußnote

Abb.32: Vladimir Kush, *Keys*, 1997, Print on Canvas, 19*31 Inches, Signed and Numbered Limited Edition, Quelle: s. Fußnote

Abb.33: Kathleen Kennedy, *Pelt sculpture-a section of chainmail constructed with keys*, Torpedo Factory Art Center, The Future of Textile Art 2016, Quelle: s. Fußnote

Abb.34: Rita McBride, *Clavis*, Installation, Quelle: Rita McBride: Clavis, Mai 36 Galerie, Zürich, 2016, Quelle: s. unter der Abb.

Abb.35: Rula Halawani, *A key*, 2013, Photographic Print, set dimension 68 *144w cm, Edition of 5, Courtesy of Selma Feriani Gallery, London, Quelle: Martin Macdonald, Rula Halawani: Traces, in : Artworld No, Quelle: s. unter Abb.

Abb.36: Nasrin Abu Baker (2012), *Paradise Key*, 60*50, Mixed Media, in privatem Besitz, Quelle: Ausstellungskatalog, s. unter Fußnote 12, Foto: Yigal Pardo

Abb.37: Installation *Living Inside* von Chiharu Chiota, 2021, Galerie Templon, Brüssel, Foto-Aufnahmen: Isabelle Arthuis, Quelle: s. Fußnote

Abb.38: The Junkyard -Malka Haas, Sde Eliyahu, Aufnahmen vom 27.04.2015, Quelle: s. Fußnote

Abb.39: Ausstellungsschild der Ausstellung im Museum of Art in Haifa, Israel; Kurator: Dr. Kobi Bein-Meir, Design: Ariel Armani, Gemälde an der Wand: Hilla Spitzer, BFAMI Family Gallery, Privatfoto, s. auch link zur Ausstellung (s. unter der Abb.)

Abb.40: Studentinnen der Kleinkinderziehung, College Sakhnin im „Children’s Private Room“, Museum of Art, Haifa, Juni 2024, Privatfoto

Abb.41: aus der Ausstellung (s.o.), Museum of Art, Haifa, s.o., Privatfoto

Abb.42 und 43: Kinderzimmer von zwei 6-Jährigen arabischen Kindern aus Israel, private Aufnahme vom 04.03.24

Abb.44: Deutsches Kinderzimmer in NRW, Quelle: s. Fußnote

Abb.45: private Zahnsammlung (Milchzähne) meiner Kinder Jasmin und Amir, private Aufnahme

Abb.46-49: „Memo-Box“ persönliche Aufnahmen aus der Feldstudie in Kommern, April 2022 (oben) und Sakhnin 2021 (unten)

Abb.50: Reproduktion eines antiken, goldenen Castle-Keys („Chiave del Castello“) aus dem italienischen Mittelalter (15Jh.), eigener Besitz und Aufnahme

Abb.51 und 52: 5- jährige Kinder zeichnen Haus-Bilder (rechts: deutsches Mädchen, links: arabisches Mädchen aus Israel)

Abb.53: Antoine de Saint-Exupéry 2002, Der kleine Prinz, S.8, eigene Aufnahme von der Buchseite

Abb.54: Infografik: Schulfähigkeit, Quelle: s. Fußnote

Abb.55: Zeichnung eines 5.6 Jahre alten Mädchens, private Zeichnung und Aufnahme

Abb.56 und 57: Hauszeichnungen mit Gesicht, Kind links: 5 Jahre altes arabisches Mädchen, rechts: 5.5 Jahre altes arabisches Mädchen, private Sammlung

Abb.58 und 59: Hauszeichnungen (Ausschnitte) eines knapp 5 Jahre alten deutschen Mädchens, private Sammlung

Abb.60: Kinderzeichnung (Ausschnitt) eines 3.1-Jährigen Jungen, private Sammlung

Abb.61: Imaginative Thinking NASA Test Results, aus der Montessori Philosophie: “Children are born creative Genius”, Quelle: s. unter Abb.

Abb.62 und 63: private Aufnahmen von arabischen Kindern in ästhetischen Aktivitäten

Abb.64 und 65: persönliche Aufnahmen aus der Feldstudie in Kommern 04/22, links: „Netz-Projekt“ vor Betrachtung des Videos von Chiharu Shiota’s Installation: “The Key in the Hand“ (2015) und „The Locked Room“ (2016), rechts: die Kinder zeigen an, welches ihre Lieblingsfarbe ist, ebenfalls eigene Aufnahme aus den Feldstudien

Abb.66 und 67: eigene Aufnahmen aus der Feldstudie Sakhnin 2021, 4.Tag der Projektwoche, Symbole wie Herz werden für Liebe und der Halbmond wird nach kurzen Überlegungen als Symbol für die muslimische Religion erkannt und die Taube (kein Foto vorhanden) wurde direkt mit Frieden (ähnlich den deutschen Kindern) mit der Geschichte „Die Arche Noah“, die beide Kindergartengruppen kannten, assoziiert.

Abb.68: Zeichnung eines knapp sechs Jahre alten arabischen Mädchens, Privatfoto

Abb.69: die 10 Ebenen der Bildkompetenz nach Roland Posner, Quelle: teachSam, s. Fußnote

Abb.70: RLP Berlin Sek I 2006, S.12, in: Rahmenlehrpläne für Berlin, Quelle: s. unter Abb.

Abb.71-73: links und rechts: eigene Aufnahmen aus den Feldstudien: Arabische Kinder aus Sakhnin beim Be-greifen der Skulptur von A. Canaan, Sakhnin 12/21; Mitte: Deutsche Kinder aus Mechernich-Kommern mit derselben Skulptur, Kommern 04/22

Abb.74: private Aufnahme von arabischen Kindern (Alter 5-6 Jahre), 2023

Abb.75 und 76: Videopräsentationen der Installationen von Chiharu Shiota in Sakhnin, 2021 (links) und Kommern, 2022 (rechts)

Abb.77 und 78: Aufnahmen aus den Feldstudien in Kommern 2022 (links) und Sakhnin 2021 (rechts)

Abb. 79-82: Gruppenbild mit den teilnehmenden Kindern (links), Kommern 2022, Kindergartenstätte Abb.: Kommern (rechts und unten), private Aufnahmen und unten von der Webseite der Kita, Webseite in der Fußnote

Abb.83: Gruppenfoto mit den Kindern, die an den Einzelinterviews teilnahmen, Sakhnin 2021, private Aufnahme

Abb.84 und 85: Die Vorschule/Kindergartenstätte Sakhnin, „Bustan il Rauad“, 1. Eingangstür, 2. Kindergarten von Innen..., private Aufnahmen der Kindergärtnerin Lydia Chacour

Abb.86: Chiharu Shiota, *The key in the Hand*, red yarn, old boats, old keys, installation, Venice Art Biennale, May2015, photo by Sunshi Mang, Quelle s. unter Abb., s. auch unter Abb.7

Abb.87: Chiharu Shiota, *The locked Room*, 14.09.-10.10.2016, KAAT Kanagaawa Art Theater, Yokohama, Japan, Photo by Sunshi Mang, Quelle: s. unter Abb.

Abb.88: Chiharu Shiota, *Living Inside*, Galerie Templon, July 2021, Quelle: s. unter Abb.

Abb.89: Ahmad Canaan, *Refugees*, 2020, Eisen, Holz und versch. Materialien 32/45/14, in eigenem Privatbesitz, persönliche Aufnahme

Abb.90: Ahmad Canaan, *Refugees*, 2002, Stein und Aluminium, 60/150/450, Amman, Jordanien (private Aufnahme des Künstlers)

Abb.91: Ahmad Canaan, *Auswanderung*, 2020, Schlüssel-Wandrelief aus Holz, Aluminium und Eisen, 164/60/5, Galerie Canaan, Quelle auch unter Abb.

Abb.92: Ansicht aus dem „Map-decoding game“, welches mit meinen Studentinnen 2020/21 im Rahmen eines Mofet-Seminars erarbeitet wurde, s. Webseite (Portal)

Abb.93: Portal-Ansicht (Webseite, die zu dem „Map-Decoding-Game“ führt), Website in Fußnote

Abb.94: (unten) Zu sehen sind die praktischen „Schlüssel-Assemblagen“ und Zeichnungen meiner Studentinnen (Outcomes, die sie in das Portal reinstellten und die dort immer noch zu sehen sind.)

Abb.95: PowerPoint-Präsentations-Folie 1, Einführung Schlüssel-Projekt

Abb.96-102: Bildkarten (in DinA3 Größe) 1-7 für das Kamishibai-Theater, *Der goldene Schlüssel*, Märchen nach den Brüdern Grimm, eigene Zeichnungen

Abb.103: PowerPoint-Präsentations-Folie 2, 2. Projekttag

Abb.104: PowerPoint-Präsentations-Folie 3, 3. Projekttag

Abb.105: PowerPoint-Präsentations-Folie 4, 4. Projekttag

Abb.106: Testbogen „Key-Person-Test“, der an die Kinder verteilt wurde, Foto von Word-Dokument

Abb.107-118: Test-Ergebnisse, Key-Person-Test, 5-jährige Kinder und Erwachsene, Zeichnungen, private Aufnahmen

Abb.119 und 120: Einzel-Interviews mit rechts: deutschem Jungen (Kommern, 29.04.22) und links: arabischem Mädchen (Sakhnin, 12.12.21)

Abb. 121-134: Die Fotos von F1-F13 (s. auch im Anhang) sind allesamt persönliche Fotoaufnahmen aus den Projekttagen in K und S., 12/21 und 04/22

135: verschiedene Aufnahmen in Spot-Ansicht aus den Feldstudien in Sakhnin und Kommern, 12/21 und 4/22

Abb. 136 und 137: persönliche Aufnahmen, links: mit altem Schlüssel aus der Sammlung meiner Eltern und rechts: auf einer kleinen Neben-Brücke der Lahn in Marburg (meiner ehemaligen Studienstadt, wo ich meinen Mann Majid kennengelernt habe...)

Tabellenverzeichnis:

Tabelle 1:

Projekt-tage (genaue Daten werden noch festgelegt)	1.Tag (So/Mo)	2.Tag (Mo/Di)	3.Tag (Di/Mi)	4.Tag (Mi/Do)	5.Tag (Do/Fr)
Thema Kurzbeschreibung Pädagogische Hilfs- und Lehrmittel	Kennenlernrunde Kurze Einführung ins Projektwochenthema Vorstellung der beteiligten Gruppe in Israel (Sakhnin) Alte Schlüssel werden gezeigt – was soll jeder mitbringen? Mit Hauszeichnungen vorstellen (Vorstellrunde) Kleiner Zeichen-Test: Key – Person – Test	"Der goldene Schlüssel" (letztes) Märchen der Gebrüder Grimm (Neck- oder Vexiermärchen; Erstausgabe 1815, ab 1850 an 200. Stelle der Märchensammlung) 1.Einführung Schlüsselthematik (mittelalterlicher Schlüssel) 2.Präsentation des Märchens (auf Arabisch und Deutsch) mit Musik (Ronny Matthes, Hintergrundmusik, Märchenwald oder der "Zauberflöte" von Wolfgang Amadeus Mozart/Mini-Drehorgel), selbstgezeichneten Illustrationen und mit Hilfe des Kamishibai-Bildertheaters	Ahmad Canaan "Refugees"(Flüchtlinge) 2020, steel, wood, and mixed media, 32145114 (Weitere Schlüsselskulpturen – Bildkarten) Original-Skulptur des Künstlers Die Original- Skulptur wird den Kindern vorgeführt und betrachtet – aus Ton und Schlüsseln werden eigene Objekte geschaffen Original-Schlüsselskulptur, Tuch, Materialien, wie Ton, Holzstöcke, Schlüssel, Schürzen... (Kamishibai-Theater)	Memorabilia – meine persönlichen Erinnerungstücke und Chiharu Shiota's Installationen: "The Key in the Hand", 2015, Biennale, Venice, Japan Pavillion) ; "Locked Rooms", 2016, Kanagawa Arts Theater, Yokohama, Japan; "Living Inside", 2021, Gallery Templon, Brüssel 2 Videos von den Installationen werden gezeigt: (https://kaat-seasons.com/chiharushiota/index_en.php and https://www.dailymotion.com/video/x2qjkgb) Weitere ausgewählte Bildkarten stellen die Künstlerin und weitere ihrer Kunstwerke s.o. dar. Objekte und Erinnerungstücke sind Gegenstand des Gesprächs und der ästhetischen Verarbeitung, Ausstellungskartons werden bearbeitet und für die Ausstellung gestaltet Beamer-Gerät, Computer, Kamishibai-Theater, Bildkarten, Objekte, rote Wolle und andere Materialien, Schlüssel, Schuhkartons, Scheren, Kleber, Stifte... von den Kindern gesammelte Objekte, Zeichnungen, Fotos und Schlüssel	"My Memo Box" (Meine Memo-Box) ----- ----- Bildkartenspiel mit Aktionstablett Bildkartenspiel mit Aktionstablett; Symbol-Bildkarten und Memorabilia werden Bildkarten zugordnet, Schlüsselsymbole entdeckt Die fertigen Ausstellungsboxen werden fertiggestellt, anschließend betrachtet und in einer Ecke des Kindergartens zur Präsentation aufgebaut Die "Ausstellung" kann auch in Beteiligung der Eltern gezeigt werden Aktionstablett, Bildkarten, alte Schlüssel und

		Kamishibai-Theater, Erzählschne, Bild- und Blankokarten, Bildelemente aus Pappe mit Scotch-Befestigung, Kästchen (Schatzkiste), alte Schlüssel, Schloss mit Schlüsseln, Zeichenmaterial, Lautsprecher und Wiedergabe-Gerät für Musik			Gegenstände (Memorabilia), Zeichenmaterial, Schilder aus Pappe, Aufkleber, Symbolkarten etc.
Sensibilisierung	1. Kurzes Kennenlernen und Vorstellung des Schlüssel Projekts und der beteiligten Kindergarten Gruppe in Israel (Foto) 2. Vorstellungsrunde mit Hauszeichnungen / jedes Kind erzählt etwas über sein Haus, die Tür und den Schlüssel 3. Wir betrachten verschiedene alte Schlüssel und fassen sie auch an - Was könnten das für Schlüssel sein? Wofür hat man sie benutzt? Welchen Wert haben sie? Wieso hebt man alte Schlüssel auf und schmeißt sie nicht einfach weg?	1. Begrüßung der Kinder – ein goldener alter Schloss-Schlüssel in meiner Hand – keines Aufwärmspiel und Einführung in das Thema Schlüssel und dessen Morphologie – Benennung der Einzelteile des Schlüssels Fragen: Was ist ein alter Schlüssel? Ist dieser mittelalterli	1. In der Aufwärmrunde zeige ich den Kindern zwei alte Schlüssel, die für mich einen besonderen Wert haben und die ich aufgehoben und gesammelt habe. Jedes Kind präsentiert daraufhin seinen mitgebrachten Schlüssel und erzählt eine kurze Geschichte dazu. 2. Fragen, die an die Kinder gestellt werden: Was ist das für ein alter Schlüssel? Weißt du, wofür dieser Schlüssel benutzt wurde? Könnte der alte Schlüssel von deiner Oma sein oder kommt der von weither? Warum hast du ihn oder deine Eltern aufgehoben? 3. Die Skulptur befindet sich unter einem Tuch vor den Kindern – sie wird angeleuchtet. Die Kinder raten, was unter diesem Tuch sein könnte... 2. Wir hören ein klassisch-arabisches	1. Jedes Kind führt uns seine mitgebrachten Dinge vor – das Erinnerungsfoto wird kommentiert (Jedes Kind erzählt eine kurze Geschichte zum Foto und seiner Kindheitserinnerung) – was sind Erinnerungen und wo befinden sie sich in unserem Körper? Sammelt ihr Dinge? Wozu macht ihr das? 2. Wir betrachten die mitgebrachten Schuhkartons von allen Seiten und überlegen, was dieser Karton darstellen könnte und wie wir ihn hinstellen könnten... 3. Ich zeige den Kindern anschließend als Einführung in zur Vorstellung der Künstlerin Shiharu Chiota ein Bild von der Künstlerin, die rote Wolle in der Hand hält. 4. Ich habe auch einen Knäuel rote Wolle dabei: wir überlegen, was wir damit machen könnten, und fangen an ein Netz von einem Kind zum nächsten zu spinnen... 5. Die Kinder werden gefragt, was wir nun mit der Wolle	1. Was ist das für ein Symbol auf dem Bild? Was soll der Schlüssel auf dem Foto bedeuten? Bildkarten mit verschiedenen Motiven, die alle um das Thema "Symbole und Zeichen" kreisen, werden präsentiert und entdeckt "Was will dieses Zeichen uns sagen?" ----- 2. Wir betrachten gemeinsam die Ausstellungsstücke der Kinder

		che Schlüssel neu oder alt? Habt ihr sowas schon mal gesehen und könnt ihr Euch vorstellen, was man mit diesem Schlüssel aufmachen kann? 2. Alle Kinder versammeln sich vor dem Kamishibai-Theater (Spot an, Musik) Die Hölzer klappern 3-mal aufeinander , wie es für das Kamishibai-Theater üblich ist; das Märchen "der goldene Schlüssel" wird in 5-6 Erzählkarte n erzählt; vor die letzte Bildkarte wird ein verschlossenes Kästchen gestellt...das Märchen hat ein offenes Ende – es endet in dem magischen Augenblick, wo es geöffnet werden soll... Die Kinder sehen ein kleines Kästchen und ein kleines Schloss mit Schlüsseln -	Musikstück – das Kunstwerk wird enthüllt und mit der Musik betrachtet – wir bewegen uns auf die Musik um die Skulptur herum und nähern uns dieser – jetzt dürfen die Kinder das originale Kunstwerk anfassen 3. Offene objektive Fragen begleiten die Betrachtung, die sich zu subjektiven Bedeutungsebenen entwickeln. Die Kinder werden z.B. gefragt, warum der Künstler wohl alte Schlüssel in ein Boot gestellt hat und ob er damit etwas sagen wollte? Was sind Flüchtlinge und wie hat sie der Künstler dargestellt?... Was ist ein Künstler und was eine Skulptur werden außerdem angesprochen. 4. Die Kinder sehen ein Bild des Künstlers und ein paar weitere Kunstwerke...	gemacht haben und an was sie das erinnert... 6. Im Anschluss werden nun zunächst 2 Videos von Installationen der Künstlerin Shiharu Chiota über den Beamer vorgeführt. 3. Die Vorschulkinder erzählen, was sie gesehen haben und was ihnen besonders gefallen hat. In der weiteren offenen Betrachtung werden einfache subjektive und objektive Fragen an die Kindergartengruppe gestellt, welche die Beobachtungen und Überlegungen der Kinder offenbaren und sie mit der Thematik Schlüssel- Haus-Erinnerungen und Corona-Zeit verbinden...	mit leiser Musik

Ästhetisch- Praktische Umsetzung	<u>Kleiner Zeichen-Test</u> Key – Person – Test Die Kinder zeichnen 1. einen Schlüssel und 2. Eine Person in je 5 Sekunden	Was könnte nur Kostbares in diesem Kästchen sein? Das ist die Frage für die kreative Aufgabe an die Kinder. Jedes Kind erhält eine Kamishibai-Blanco-Bildkarte und zeichnet oder malt (Pastellkreiden...), was es sich in seiner Imagination vorstellen kann.	Welches Objekt könnte ich aus Ton formen? Die Kinder erhalten ein Stück Ton. Das Material wird vorher besprochen und geschnitten. Die Kinder dürfen jetzt ihre Schlüssel in die Ton Masse einarbeiten. Jedes Kind baut oder formt also ein Objekt.	Wie gestalte ich meine "Little Memo-Box"? 1. Welche Gegenstände sind mir besonders wichtig in meinem Zimmer? Jedes Kind faltet ein DinA 4 Papier in 8 Felder und zeichnet den eigenen Schlüssel, sich selbst weitere 6 wichtige Objekte aus seinem Zimmer auf die einzelnen Felder. 2. Alle Kinder beginnen mit der Gestaltung ihrer Shadow-Boxes – der Schuhkarton soll einen inneren, persönlichen Erinnerungsraum darstellen – alle selbstgemachten und mitgebrachten Objekte und Zeichnungen sowie die Schlüssel werden in diesem Schuhkarton zusammengestellt...rote Wolle und andere Materialien dürfen hinzugefügt werden...der Karton darf auch angeschnitten werden und alle Gegenstände können auch wie eine Collage zusammengefügt werden – die Kinder werden in ihrer freien Umsetzung unterstützt!	Wie sieht deine Memo Box aus? Wir beenden die Arbeit an der Shadow Box/Memo box und versehen jedes Karton-Kunstwerk mit einem Namensschild
Resümee: 1.Präsentation		Jedes Kind präsentiert seine Zeichnung im Kamishibai-Theater der Gruppe. Das Kästchen wird mit dem goldenen Schlüssel geöffnet – jedes Kind erhält einen alten Schlüssel – wir hängen ihn an einen roten Faden.	Die selbstgemachten Werke werden in der Gruppe gezeigt und besprochen.	Die Zeichnungen werden besprochen und kommentiert.	Die fertigen Ausstellungsboxen werden, wie in einer kleinen Präsentation gezeigt und mit der Gruppe angeschaut und besprochen
2. Reflexion und Rezeption		Welcher Schatz befindet sich in deiner Kiste? Was bedeutet dir das? Wie sieht der alte Schlüssel	Was stellt dein Kunstwerk dar? Hat der Schlüssel jetzt eine andere Funktion/Bedeutung?	Welche Gegenstände sind dir besonders wichtig in deinem Zimmer? Was gefällt dir/euch besonders an dieser Box? Welche Objekte sind für Euch von besonderer Wichtigkeit? Welche Bedeutung haben sie für Euch? Möchtest du mir etwas über deine kleinen Zeichnungen erzählen? Wie wichtig sind dir deine gezeichneten Dinge?	Was gefällt dir/euch besonders an dieser Box? Welche Objekte sind für Euch von besonderer Wichtigkeit? Welche Bedeutung haben sie für Euch? Jedes Kind präsentiert seine persönliche Erinnerungsbox der Gruppe und beschreibt was sie enthält und darstellt.

		aus? Wofür könnte der Schlüssel, den du in der Hand hast, wohl noch benutzt worden sein? Wie gefällt Euch der (Skeleton) Schlüssel? Warum hängt er an einem roten Band? Warum hängt man sich so einen Schlüssel an den Hals?			Kannst du den Dingen in deiner Box einen zweiten Namen geben? Würdest du diese Box gerne mit einem Schlüssel absperren oder darf sie jeder ansehen?... (Was ist eigentlich eine Erinnerung? Wo findest du die Erinnerung in deinem Körper – im Kopf, im Herz oder eher im Bauch? Woher kommen unsere Gedanken und Erinnerungen? Woher kommen unsere Gefühle? Kannst du dich erinnern, womit du gespielt hast, wie du noch Kleiner warst?... Kannst du dich an deine Geburt erinnern?) Was hat Euch an diesem Projekt besonders gefallen, was weniger oder gar nicht? Reaktionen der Kinder, Kindergärtnerinnen und Eltern Am Ende werden Einzelinterviews mit einzelnen Kindern durchgeführt.
Untersuchungskategorien/ Sinnkontexte (Lehrinhalt und -absicht)	werden in der Erhebung der Daten und Auswertung in Gegenüberstellung beider Bildungsinstitutionen angezeigt				
Aufgaben	Alle Kinder sollen für den nächsten Tag einen alten Schlüssel, der nicht mehr	1. Ein Türbild mit aufklappbarer Tür aus	Jedes Kind bringt 1-2 kleine Objekte (Erinnerungsstücke) und ein persönliches Foto aus	Die Ausstellungsboxen dürfen eventuell zur weiteren Bearbeitung nach Hause genommen werden, sie	

	gebraucht wird (mit kleiner Geschichte) in den Kindergarten mitbringen!	Papier wird als Aufgabe für zu Hause verteilt... 2. Die Kinder werden gebeten, die Zeichnungen, sowie eine kleine Kiste aus Karton (Schuhkarton) mitzubringen	der Kindheit mit - dieser Gegenstand soll einen inneren Wert haben, aber nicht teuer sein!	müssen aber am nächsten Morgen wieder in den Kindergarten mitgebracht werden.	

Tabelle bzw. Briefe 2:

Aus den Briefen an die Kindergärten (auf Deutsch und Hebräisch):

Anmerkung zum Ablauf und Inhalt:

Das Forschungsprojekt ist als künstlerisch-ästhetisches Bildungsprojekt für Kinder im Alter zwischen 5-7 Jahren angelegt, welches den forschenden Bildungsdrang von Vorschulkindern und die Rezeption von Schlüssel-Symbolen in der zeitgenössischen Kunst untersucht. Das Erinnerungsstück "alter Schlüssel" spiegelt in seiner morphologischen Gestalt, eingravierte Geschichten kultureller Lebenswelten wider. Kindern bietet die Auseinandersetzung mit diesen kultur-historischen Objekten, die Möglichkeit, über praktische Gestaltungen und sinnliche Wahrnehmungsübungen, Verbindungen zu ihrer eigenen Lebenswelt zu knüpfen. Die Kinder sollen in dieser Forschungsprojekt-Woche mit alten Schlüsseln auf verschiedene Weise konfrontiert werden, um der Doppeldeutigkeit und Symbolfunktion von diesem Alltags-Ding, seinem kulturellen Erinnerungswert und dem Verständnis von zeitgenössischer bildender Kunst auf die Spur zu kommen und individuell zu verarbeiten.

Es werden Einzelfallstudien in Form von einer Projektwoche an beiden oben genannten Kindertagesstätten (Projektdateien s.o.) in Israel und Deutschland durchgeführt.

Ein Kennenlern-Treffen findet an einem Wochentag vor der Projektwoche in der jeweiligen Institution statt. Bei diesem Treffen erfahren die Kinder auf spielerische Weise etwas über das Forschungsprojekt und werden mit dem bi-nationalen Kontext und der mitbeteiligten Kindergartengruppe im anderen Land vertraut gemacht.

Die Projekte der einzelnen Tage sind in 3 Phasen (Sensibilisierungsphase, ästhetisch-praktische Umsetzung, Resümee aus 1. Präsentation und 2. Reflexion und Rezeption) aufgeteilt, die sich über 5 Wochentage erstrecken.

In der 1. Phase werden ein Märchen, Bildkarten, ein Video oder eine kleine Auswahl zeitgenössischer Kunstwerke (von Ahmad Canaan und Chiharu Shiota, s. Projektplan) den Vorschul-Kindern präsentiert, die der Anregung und Einführung in die Schlüssel-Thematik des Forschungsprojekts dienen.

In der zweiten Phase werden die Kinder dann zu einer eigenständigen ästhetisch-praktischen Umsetzung eingeladen.

Schließlich werden in der Resümee-Phase die selbstgestalteten Arbeiten präsentiert und reflektiert.

Die Präsentation der ersten und letzten Phase wird hauptsächlich mit Hilfe des Kamishibai-Bildertheaters durchgeführt.

Die Kinder werden während der 3 Phasen des Forschungsprojekts zu einer freien und kreativen Auseinandersetzung mit dem Schlüssel-Erinnerungsobjekt angeregt. Die Kinder entdecken, forschen, sammeln, verarbeiten und bewahren ihre gesammelten Kunst- und Erinnerungsstücke, ähnlich der Arbeit eines Museums, in einer Shadow-Box auf. Die Präsentation der selbstgebastelten, gezeichneten und gebauten Objekte, der gesammelten Gedanken und der persönlichen Erinnerungsstücke findet am letzten Projekttag statt. Jedes Kind

zeigt seine individuell und selbstständig angefertigte "Memo-Box" in einer abschließenden kleinen Ausstellung dem elterlichen Publikum.

Eine Hilfsperson (in Saknin: eine Studentin; in Kommern: eine Praktikantin), welche den Kindern bekannt ist, wird für die Aufnahme von Bildern und Videos herangezogen. **Die Aufnahmen und Daten werden streng vertraulich und nur für dieses Forschungsprojekt verwendet! Es werden keine Namen, noch Bilder von ihren Kindern, ohne ihre ausdrückliche Einverständniserklärung veröffentlicht!**

Hierzu liegt anbei ein Brief an die Eltern und eine Einverständniserklärung, die von den Eltern ausgefüllt und unterschrieben werden muss.

Die Feldbegegnung sollte zwischen 10 und 12 Uhr vormittags durchgeführt werden, da die Kinder in diesem Zeitraum besonders aufnahmebereit, nicht hungrig oder müde sind.

Ulrike Abdah-Christmann, PhD candidate

Kunstpädagogik-Dozentin, Fachbereich Kleinkinderziehung, College Saknin, Israel

Übersetzung ins Hebräische:

הערה על ההליך והתוכן:

פרויקט המחקר מתוכנן כפרויקט חינוכי-אמנותי-אסתטי לילדים בגילאי 5-7 שנים, החוקר את הדחף החינוכי האסתטי-חוקר של ילדי הגן וקבלת סמלים מרכזיים באמנות העכשווית. "המפתח הישן" הבלתי נשכח משקף צורתו המורפולוגית, סיפורים חקוקים המשקפים עולמות חיים תרבותיים. בחינת אובייקטים תרבותיים-היסטוריים אלה מציעה לילדים הזדמנות ליצור קשרים לסביבת המגורים שלהם באמצעות עיצובים מעשיים ותרגילי תפיסה חושניים. בשבוע פרויקט מחקר זה, יש להתעמת עם הילדים עם מפתחות ישנים בדרכים שונות על מנת לאתר ולעבד באופן פרטני את העמימות והתפקוד הסמלי של הדבר היומיומי הזה, את ערך הזיכרון התרבותי שלו ואת ההבנה של האמנות החזותית העכשווית.

מקרי בוחן בודדים בצורת שבוע פרויקט בשני מעונות היום הנ"ל (נתוני הפרויקט רואים לעיל) בישראל ובגרמניה.

פגישת היכרות מתקיימת ביום חול לפני שבוע הפרויקט במוסד המתאים. במפגש זה לומדים הילדים על פרויקט המחקר בצורה שובבה ומזכירים את ההקשר הדו-לאומי ואת קבוצת הגן המשתתפת במדינה האחרת.

הפרויקטים של הימים הבודדים מחולקים לשלושה שלבים (שלב רגישות, יישום אסתטי-מעשי, סיכום של מצגת 1 והשתקפות וקבלה שנייה), המשתרעים על פני 5 ימים בשבוע.

בשלב הראשון מוצגת לאגדה, כרטיסי תמונה, סרטון או מבחר קטן של יצירות אמנות עכשוויות (מאת אחמד כנען וצ'הארו שיוטה, ראו תוכנית הפרויקט) לילדי הגן, המהווים הצעה והיכרות עם הנושא המרכזי של פרויקט המחקר.

בשלב השני, הילדים מוזמנים ליישום אסתטי-מעשי עצמאי.

לבסוף, בשלב הסיכום, העבודות שעוצבו באופן עצמי מוצגות ומשתקפות.

הצגת השלב הראשון והאחרון מתבצעת בעיקר בעזרת תיאטרון הקאמישיבי.

במהלך 3 השלבים של פרויקט המחקר, מעודדים את הילדים לעסוק באופן חופשי ויצירתי עם אובייקט הזיכרון המרכזי. הילדים מגלים, חוקרים, אוספים, מעבדים ומאחסנים את האמנות והזיכרון שנאספו, בדומה לעבודת מוזיאון, בקופסת צללים. הצגת העצמים, המצוירים והבנים מתוצרת עצמית, המחשבות שנאספו והזיכרון האישיות יתקיימו ביום האחרון של הפרויקט. כל ילד מציג את " תיבת הזיכרון" שלו בנפרד ובאופן עצמאי בתערוכה קטנה אחרונה לציבור ההורים.

עורר (בסכנין: סטודנט; בקומרן: מתמחה), המוכר לילדים, משמש לצילום תמונות וסרטונים. **ההקלטות והתמונות חסויות לחלוטין ומשמשים רק לפרויקט מחקר זה! לא יפורסמו שמות, או תמונות של ילדיהם, ללא הסכמתם המפורשת!**

מצורף מכתב להורים והצהרת הסכמה, אשר חייב להיות הושלם וחתום על ידי ההורים.

יש להתבצע מפגש השטח בין השעות 10 ל-12 בבוקר, שכן הילדים פתוחים במיוחד, לא רעבים או עייפים בתקופה זו

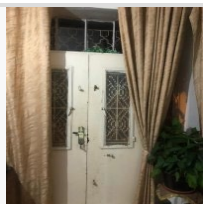
אולריך אבדאח-קריסטמן

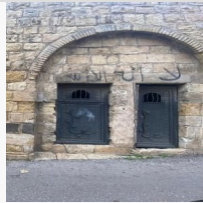
מרצה לחינוך לאמנות, המחלקה לחינוך לגיל הרך, מכללת סכנין מועמד

לדוקטורט

Tabelle 3:

Die Stationen des Landkarten-Spiels:

<u>Station name</u>	<u>Creator</u>	<u>Go name & description</u>	<u>Do mission</u>	<u>Info</u>	<u>Info image</u>	<u>Tags</u>
Grandma's House	Enass.kh	The lock. We are in Grandma's house. Can you see the window?	Imagine that we are inside the house and we are standing in-front of the window. Let's think what is this lock on the window sill for? Do you have a lock like this at your home? Can you take a picture of your lock and it's key?	This place is located in the Bani Naim area of Hebron. Grandma lives in this house. her house is very old. My grandmother invited us to visit her house with our friends. Let's have a look inside...		Art education, Cultural Heritage, family, Anthropology
Secrets behind the door	sliman.magdolin@gmail.com	The magic box We are inside the	Imagine we are inside the old location and we see the blue closet in front of us. What	We are in front of an old house door in Nazareth.		art., culture, Art education,

		<i>location</i> <i>have a look around</i> <u><i>What can you see?</i></u>	<i>do you expect to find in the closet when opening it with the small keys someone gave us?</i> <i>Take a shoes box and recreat the inside of this box.</i> <i>Put things inside we can touch and maybe smell also</i>	<i>Nazareth is one of the most important cities in historic Palestine. It is located in the Northern Galilee region. Nazareth is considered one of the holiest cities in Christianity and it's Nicknamed the Bride of Galilee.</i> <i>We have the key for the inner door. Let's have a look inside</i>		Anthro pology
Zahir Al Omar's house	hala	The safest place We are inside this location , when the family was hiding from the Ottoman regime . What do you see in the picture?	Children of this house, people used to hide in the wars with the Ottomans, this house was for them protection and safety..You, children, wherever you look and feel safe, draw the place and send it to me. We are waiting for your drawing	The house was photographed in the city of Araba, north of Palestine. This house is for an important Arab figure. This house was built in 1989. The owner of the house faced the Ottoman ruler to defend his town and perpetuate the status in which the rest of his family hid after his death.		art, art educati on, history, Anthro pology

				I have the key to the door . Let's see what is inside ? Group names: Hala Sharara - Majdouloun Nassar - Marah Taha - Aseel Qadah - Nadine Jawamis---		
The Green House	Hazar	The Shrine of Prophet al-Khader The shrine of our master al-Khader, and there are carpets for worship. Come on together to search for carpets inside. would you like to pray there ?	Imagine children we are inside in the green house and we have the key for this location ? can you draw the shape and the color of the key and the door	The shrine of Sayyidna al-Khader -a- in Deir al-Assad, the shrine is located high in the mountains in the monastery, before long, Sheikh Amin Tarif -r- tried to pave the roads to the shrine. Al-Khader is known to all religions and has a special status, and there is a belief that he is alive and does not die. Lets go inside and see what is in this holy place .. Hazar Awawdi		Art education, religion, Anthrology

				Asia Swaed Rabea Asadi Hanadi Asadi		
THE SHADOW ON THE DOOR	aslam	THE SHADOW ON THE DOOR The Church of the Transfiguration is a Franciscan church located on Mount Tabor in Israel. It is traditionally believed to be the site where the Transfiguration of Jesus took place, an event in the Gospels in which Jesus is transfigured upon an unnamed mountain and speaks with Moses and Elijah	Imagine that you are in the church and a stranger came and stole the key and hid it. and the door is locked. where do you think the key is? Let's look for a key	church located on Mount Tabor in Israel It is a holy place. It is traditionally believed to be the site where the Transfiguration of Jesus took place, an event in the Gospels in which Jesus is transfigured upon an unnamed mountain and speaks with Moses and Elijah the church Built-in 1919-1924 lets go and see what is there		Art, art education, religion

The hidden key المفتاح المخفي	tasnem mansour	the strange lamp I want them to look for the items inside the old building what do you see in the picture?	"Find the key" game in which we hide 5 keys in some corners of the house, and kids need to find them, once they find one key they move to the other until they find the whole five.	an old building made of concrete that was built 140 years ago in Deir al-Assad in a very old neighborhood . it is 30 meters long, looks like a mosque. in the inside, there is a seat made of concrete which people sit on and inside it people hide money my grandparents used to live here. but today, no one lives here. tasnem mansour and sohs asadi and doaa yousef		Art education, cultural heritage , Anthropology
kebab	Mariam	welcome to the palestinian food restaurant We are inside the restaurant. What do	Imagine that you have the kitchen key with you. what kind of food would you like to cook? Take a photo of your favorite food!	This is the door to an old house in Ibllin. It was built 90 years ago and now it has been restored and is being used as a restaurant.		expert, art education

		you see behind the door?		Let's go in and find out what's in this great place!		
wadi salama mill	Hala	The old door A large mill was erected on the bank of the valley, which is one of several mills in the riverbed, which indicates the importance of the valley for economic, agricultural and commercial life in the past. Can you describe this special place?	We are in the old building. flour was milled here.can you imagine what they did with the flour after finishing their work? make a salt dough and create an art work.	Khirbet Salama is located between Wadi Salameh to the east and Wadi al-Kamanah to the west. This is the first house who was build in this location. The area and the valley are also considered a strategic location and link between the upper and lower Galilee. Do you like open the door and see what is inside this old house? hala bdarneh mai hamodey maaysa sawaed rawan msheal		Cultural heritage, Art education, Anthropology

No entrance	khetam.sleman95@gmail.com	Back entrance to the old house An old door that cannot be opened due to the large amount of dirt and stones that prevent it from opening	Activity name: Find missing key Imagine that you open this door and enter the house, what do you imagine finding inside the house? Where can you find the key? Draw a map of the house inside where we in find the lost key.	We are in front of an old house in Uzair Israel . This house existed almost from the year 1898 made of stones and clay , it has no basis for construction . at that time it was called the decade ,nobody lives there anymore , and every year part of this house collapses ... Do you like to see the house from the other side? khetam sleman Fatme lasheen Nirmeen drawshy Sondos kiam Rania ghazalin		Art education, cultural heritage , Anthrology
The Key to Art	abdah6 יבאצ7@ שןךזבם ז	Refugees old keys, 2012,	Talk about the Key-Art-Works with your friends - can you explain	We are in front of the Gallery of the artist		Art, Art education, Ahmad

		steel and wood sculpture A sculpture is an artistic form in which materials are worked into three dimensional Art objects. Some of Ahmad Canaan's Sculpture Art works contain the key motive which is a symbol for Palestinian refugees who lost their homes after 1948. What do his sculptures have in common?	why the artist added keys to his boat-sculptures? Look for old keys in your house who have no more function and create a Key-Sculpture (Assemblage) with your friends.	Ahmad Canaan. His Gallery is situated in Tamra , a small town in the Northern of Israel. Let's have a look to his key sculptures and be creative with our own old keys... owner: Ulli (Ulrike Abdah-Christmann) Abdah67@hotmail.com		Canaan, Assemblage, English, Material Culture, Gallery

		you can also visit his website: https://www.ahmadcanaan.com/				

Die Stationen im Portal (Inhalte)

<u>Station name</u>	<u>Creator</u>	<u>Go name & description</u>	<u>Do mission</u>	<u>Info</u>	<u>Info image</u>	<u>Tags</u>
Old keys in my hand	abdah67@מאצחן קיבוצ	House keys A key is usually a piece of metal that has been cut into a special shape and is used to open and close a lock of a door. Keys also have special symbolic power. Old keys can tell us stories about the past...	Imagine going back in time and standing in front of your house with the key in your hand. There are no cameras yet, but you want to show your relatives abroad how beautiful your house entrance and your keys are. Please draw the door to this house and your keychain..	Old keys in my hand - can you feel the connection to culture and heritage? You are in front of the entrance to the Arab Heritage Museum in Sakhnin in the Northern of Israel. You can find this place in the old town on an uphill near the Omari		Heritage Museum, English, Art education, Material Culture, Anthropology

				mosque and the Orthodox church. The Museum is located in an old house that was build in 1227. Can you imagine what the key to this door might have looked like? owner: Ulli Abdah67@hotmail.com		

Tabelle 4:

Bustan (Vorschule) Sakhnin	Kindergartenstätte Kommern
1-1 Die Vorschule "Bustan il Rauad" (vom Kindergarten getrennte Klasse für Kinder im Alter von 5-6 Jahren) liegt im Zentrum auf einer Anhöhe in Sakhnin. Die Kindergärtnerin der Klasse, die ich für das Projekt ausgewählt habe heißt Lydia Chacour (christl. Araberin aus Kufr Yasif) hat ein freundliches, selbstbewusstes Auftreten. Sie scheint die große Gruppe von 35 muslimischen Vorschulkindern im Alter von 5-6 Jahren im Griff zu haben.	1-2 Die AWO-Kindergartenstätte "Abenteuerland" liegt in Kommern und wird von der Betreuerin Tina (Nachname habe ich nicht erfahren) betreut. Ein Kind, Ahmed, erhält Sonderbetreuung, weil er eine Operation an der Kehle hatte und nicht gut sprechen kann. Er spricht Arabisch – die Mutter ist Deutsche, aber zum Islam konvertiert. Ein integrativer Kindergarten. Insgesamt gehören 17 Kinder zu der Vorschulgruppe (den Kindern, die 5-7 Jahre alt sind und im nächsten Jahr eingeschult werden sollen), die täglich aus der den Kindergartengruppen, die aus

	Kindern verschiedener Altersgruppen bestehen, für besondere Übungen und Projekte herausgezogen werden.
2-1 Ich traf auf die Klasse, als alle Kinder im Kreis auf kleinen Stühlen saßen – eine schöne, ruhige und gespannte Atmosphäre herrschte.	2-2 Ich lernte zunächst die Leiterin kennen und wurde dann in den Turnraum geführt, in den dann auch die Kinder gebracht wurden. Sie kamen freudig herein und wurden von der Kindergärtnerin angewiesen, sich in einem Halbkreis vor mich auf den Boden zu setzen.
3-1 Der Klassenraum war groß, aber es gibt keine weiteren Räume, außer einem Abstellraum und Waschraum. Drei weitere Kindergartengruppen liegen wie Reihenhäuschen nebeneinander. Sie sind im Außenbereich abgezäunt, so dass Kinder aus den anderen Gruppen sich zwar sehen, aber nicht besuchen können. Der große Raum dient als Unterrichts- Ess- und Projekt- und Spielraum. Er hat keine abgeteilten Bereiche. Im Außenbereich ist er teils überdacht. Der Spielbereich ist sehr klein für die große Gruppe. Es stehen ein paar Spielgeräte, Tische und Stühle und an den Seiten ist der Garten etwas bepflanzt. Im Kindergarten gibt es mehrere Tafeln, die Buchstaben und die Zahlen von 1-100 anzeigen. Einzelne Wörter (in die einzelnen Buchstaben zerlegt) hängen an der Wand. Das Wort für Herbst zierte die	3-2 Die Kindergartenstätte besteht aus mehreren großen Räumen, die in einem Haus untergebracht sind. Die Räumlichkeiten sind hell, kindgerecht bunt und freundlich. Der Gruppenraum ist aufgeteilt in einen Schreib- Ess- und Malbereich und einer Oberen Holzebene, die man über eine Holzterrasse erreicht – der Schlaf- und Lesebereich einer von 4 Gruppen. Ein Bücherregal steht auch im Klassenraum, sowie eine Staffelei und Farben, mit denen man malen kann. Die Kinder der 4 Gruppen dürfen frei zwischen den Räumen laufen und treffen sich auch im Garten. Die Turnhalle, in der meine Projekte stattfinden sollten, war groß. Turnmatten und Spielwürfel türmten sich an der Seite. Man konnte durch die großen Fenster in den großen Garten blicken, in dem

Lernwand... Im Eingangsbereich hat jedes Kind eine Schublade mit seinem Namen, in der Bilder u.a. für jedes Kind gesammelt werden. Die Jacken und Kindergartentaschen werden auch dort aufgehängt. Die Klasse ist die größte Klasse in dem Gebäudekomplex der Bustan-Schulen, der insgesamt 4 Klassen beherbergt– weitere Klassen mit nur bis zu 20 Kindern. Sie können sich nicht gegenseitig besuchen.	Wasserspielstellen und viele Spielgeräte standen und oft Kinder zu sehen waren, die dort spielten. Auch die Kommerner Kinder haben Fächer mit Namen, in denen sie ihre Bilder und sonstiges sammeln. Ihre Taschen und Jacken hängen über Bänken im Eingangsbereich. Die Kinder ziehen ihre Straßenschuhe aus und ihre mitgebrachten Hausschuhe an...
4-1 Die Kindergärtnerin Lydia Chacour ist eine gefragte Kindergärtnerin. Dies begründet, zum einen die Größe ihrer Klasse und zum anderen ihre besondere Fähigkeit, mit Kindern aus teilweise "schwierigen Elternhäusern" (das erklärte mir die Leiterin der Vorschulen) zurechtzukommen.	4-2 Die Kindergärtnerin übernimmt die Vorschulkinder für besondere Projekte und Übungen aus den Gruppen, die nur für ältere Kinder geeignet sind und auf die Schule vorbereiten sollen.
5-1 Die Kinder saßen ruhig im Halbkreis auf kleinen bunten Plastikstühlen und ich durfte mich auch auf einen in der vorderen Mitte platzierten Stuhl setzen und sie begrüßen. Die Kinder sahen mich gespannt und freundlich an und bestätigten mir sofort, wie gerne sie mit mir an einem	5-2 Die Kinder betraten den Raum fröhlich, begrüßten mich und setzten sich in einen Halbkreis vor mich auf den Boden hin. Sie waren sehr freudig und neugierig auf das Projekt. Manche Kinder fielen durch ihr spontanes Verhalten etwas auf (Zwillinge), andere waren etwas zurückhaltend. Die Kinder waren alle sehr aufgeschlossen und

kunstpädagogischen Projekt arbeiten wollten!	interessiert – stellten sich beim Namen vor und sprachen offen und spontan ...
6-1 Die Kindergärtnerin erklärte, dass ich einen Akzent hätte, weil ich aus Deutschland komme – sie schauten interessiert...	6-2 Ich zeigte den Kindern Fotos von den arabischen Kindern in Israel. Sie schauten sich die Bilder interessiert an. "Sie sehen etwas anders aus als wir", sagten die Kinder. "Sie sind dunkler und haben "alle" die gleichen Haare"...
7-1 Ich fragte sie, ob sie schon einmal geflogen wären, worauf einige Hände hoch gingen. Sie erzählten mir ganz aufgeregt, dass sie schon mal mit einem Flugzeug geflogen ...die Lehrerin flüsterte mir zu: "ja, aber nur in die Türkei!"	

Tabelle 5:

1. Feldstudientag/Projekttag, Thema: Der goldene Schlüssel – Einführung

B=Beobachtungsprotokoll

Kodierungen: B1, B2, B3....

Datum, Zeit, Kodierung	Bustan "al Rauad" Sakhnin, Israel	Datum, Zeit Kodierung	Kindergartenstätte "Abenteuerland", AWO Kommern
08.12.21 10.00 Uhr		26.04.22 10.00 Uhr	

B1 Die Kinder bewegen sich unruhig im Raum, aber nehmen Respektperson wahr und begrüßen spontan und freundlich, reden viel; erzählen betroffen von einer Katze; Aufforderung zu Disziplin	Die Kinder sitzen an den Tischen und frühstücken Sie begrüßen mich freudig und beobachten und fragen, was ich mache und mitgebracht habe... Die ersten springen auf und laufen fröhlich auf mich zu: " Muallmi (Lehrerin) Ulli...marhaba (hallo)..." Die Kindergärtnerin fordert sie auf, sich in den	B1 Unruhiges, freudig- gespanntes Verhalten auf dem Platz, freudige Erwartungshaltung, ungezwungene Begrüßung	Die Kinder warteten schon auf mich. Sie waren schon sehr gespannt und kamen alle schnell angerannt, als sie mich sahen. Wir haben wieder die Turnhalle, die für die Sensibilisierungsphase und den ersten Teil gut geeignet ist, aber für die ästhetisch-praktische Umsetzung eher weniger... Die Kinder sind etwas unruhig und unterhalten sich, während sie auf dem Boden vor mir sitzen und sich auf dem Platz hin- und herbewegen und auf das Kamishibai Theater schauen. Sie begrüßen mich mit „Hallo, wer bist du?“ und schauen mich fröhlich und gespannt an“ ...sie setzen sich in einem Halbkreis vor mich auf den Boden. Die Kindergärtnerin stellt mich vor und die Kinder verraten mir ihre Namen...
B2 Kinder zeigen Interesse an Kamishibai-Theater; vermuten, dass das was anderes ist	Stuhlkreis zu setzen, da alle unruhig herumspringen...sie sollen ihre Arme verkreuzen und stillsitzen "Was ist das?" fragen mich die Kinder und zeigen auf das Kamishibai-Holztheater, welches ich aufgestellt habe, sie vermuten, dass ihre Bilder da drin sind... Die ersten Kinder, die den Sitzplatz	B2 Wollen wissen, was ich mitgebracht habe; sie kennen das Kamishibai Theater; stellen Fragen	

	eingonnen haben, erzählen mir von einer kleinen Katze, die überfahren wurde. Sie sind sehr betroffen. Ich teile mit Ihnen mein Mitgefühl.		„Sie fragen mich, was in der Schatzkiste drin ist... Alle Kinder sind freudig- gespannt auf das Projekt; die Kinder stellen sich vor; sie sind sehr aufgeschlossen und interessiert; es gibt Zwillingsgeschwister in der Klasse, die etwas durch ihr unruhiges, aufgeschlossenes Verhalten auffallen, sie stellen Fragen
10.15 B3 Begeisterung geht durch die Klasse: „Woow“ rufen sie für das glänzend neues, goldenes und schönes Schlüssel-Ding!	Ich habe eine Reproduktion von einem antiken, goldfarbenen aus dem 15.Jh Jahrhundert stammenden italienischen Schloss-Schlüssel dabei. Beim Öffnen der kleinen Schachtel, in dem der Schlüssel aufbewahrt ist, <u>geht ein "Woow" durch den Raum!</u> Die Kinder staunen und schauen mit großen Augen auf das glänzende Objekt! (...) Wisst ihr wie man die Einzelteile des Schlüssels nennt? Ist eine der Fragen, die mit den	B3 Ein begeistertes langes „Woow“ ertönt für den, wie sie sagen: schönen, großen und alten Schloss-Schlüssel	Wir reden zunächst über Schlüssel und was es für Schlüssel gibt; die Kinder reden von Hausschlüssel, Fahrradschlüssel, Garagenschlüssel bis Notenschlüssel und Zauberschlüssel... Ich zeige den goldenen Schloss-Schlüssel und alle Kinder rufen: „Woow“, wie ich den Schlüssel aus der Kiste nehme. Sie finden ihn „wertvoll“ und „besonders schön“ und „besonders groß“. Die goldene Farbe und seine geschwungene Gestalt

Finden es komisch, dass der Schlüssel einen Kopf und Zähne hat; verstehen aber die Gleichsetzung Mensch=Schlüssel	Kindern diskutiert werden.. Die Kinder erkennen sofort, dass es ein Schlüssel ist – "er ist aber neu, weil er glänzt..." sagen einige... Der Schlüssel hat einen Kopf, ein Bein und Zähne – das fanden sie etwas komisch...konnten sich aber vorstellen, dass man damit einen Menschen darstellen kann...	Die Kinder interessieren sich und finden es lustig, dass der Schlüssel menschlichen Körperteilen gleicht	(Skeleton) des Schlüssels interpretieren sie mit sehr alt, von einem Schloss eben. Sogleich überlegen die Kinder mit mir, für welches Schloss der Schlüssel sein könnte. Ein Gespräch beginnt über Könige und die Königin Elisabeth. Sie erzählen mir Geschichten von Königin, wollen mehr wissen und ob es heute noch mehr Könige gibt und interessieren sich für Geschichte und die deutschen Könige (König Maximilian, König Ludwig)... Ich erkläre die Einzelteile des Schlüssels und erkläre, dass der Griff des Schlüssels auch Reide genannte wurde, was „Krauskopf“ bedeutet. Das fanden sie lustig. Ich erzähle, dass man den Griff also auch Kopf auch in anderen Sprachen nennt. Sie Kinder verstanden sofort, dass der Schlüssel auch sowas wie ein Männchen

			darstellt mit Hals (Gesenk), Schaft (Halm, Rücken) und Fuß mit Zacken (Bart mit Zähnen)
10.30 Uhr B4 Die Kinder sind aufmerksam und konzentriert, sie beteiligen sich fröhlich, aber nicht „ringend“, sind gehorsam	Ich erzähle die Geschichte "Der goldene Schlüssel" der Gebrüder Grimm mit Hilfe des Kamishibai Theaters Die Kinder kennen dieses japanische Bildertheater nicht; sie folgen der Geschichte aufmerksam und freudig (...) und beteiligen sich, wobei nur einer die Elemente aufsetzen darf – sie ringen nicht darum, sondern folgen der Anweisung der Kindergärtnerin (...)	B4 Die Kinder beteiligen sich aktiv und konzentriert und wollen gerne alle mal drankommen	Das Märchen wird präsentiert. Die Kinder wollen gerne alle mal die Elemente an die Bildkarten heften; sie kämpfen darum auch mal dranzukommen und akzeptieren aber die Anweisungen der Lehrerin; sie hören aufmerksam, freudig und gespannt zu (...)

11Uhr <u>ästhetisch-</u> <u>praktische</u> <u>Umsetzung:</u>	Die Kinder freuen sich über den Papp-Karton in A3 Größe und auf das Malen mit den neuen Ölpastell-Farben- sie setzen sich in Kleingruppen um einen Tisch und stellen die Ölpastellfarben in die Mitte-- Sie haben zunächst Schwierigkeiten mit dem Zeichnen loszulegen, weil sie keine Kiste zeichnen könnten. Ich erkläre, dass das nicht so wichtig ist ... sie können auch nur den "Inhalt" zeichnen oder eine einfache Form...sie brauchten diese Anleitung, um ihrer Fantasie freien Lauf zu lassen. Dann zeichnen sie mit Hingabe ihre Zeichnungen an Tischen, an denen etwa 5-6 Kinder Platz haben. Sie unterhalten sich auch und vergleichen. Die Zeichnungen jedes Tisches weisen Ähnlichkeiten auf. Die Kuchen-Idee mit		Die Kinder ergreifen freudig die Kamishibai-Karten (A3) und setzen sich mit ihrem Malkarton vor eine Bank oder legen sich auf den Boden. Die Ölpastellfarbene werden überall im Raum verteilt; Die Kinder legen direkt los mit ihren Zeichnungen; jeder ist für sich beschäftigt; sie überlegen kurz und schon geht's los. Jeder holt sich 1-2 Farben und setzt sich vor sein Blatt hin. Die Kinder steigen ohne Schwierigkeit in die Welt der Fantasie ein und nehmen das füllen das ganze Blatt mit skizzenhaften Zeichen und Formen, die nur wenig ausgemalt werden. Die Kinder sprechen sich zwischendurch mal ab, teilen Pastellfarben und 2 Mädchen übernehmen die Bonbonform von einem anderen Mädchen.
B5 Sie freuen sich, setzen sich zusammen und teilen die Farben; Schwierigkeit mit dem Zeichnen loszulegen und die Aufgabe (Was könnte in der Schatzkiste sein?) zu lösen; Einigung untereinander für Rechteckform, (Packung der Pastellfarben dient als Vorlage)		B5 Die Kinder zeichnen den Inhalt der Kiste, der über eine Kistengröße hinausgeht	

	Schlüsseln als Kerze wird wiederholt...		
B6 Die Kinder bleiben in der Kistenform und füllen diese, nicht nur mit bunten Zeichen und Formen für Edelsteinen, Geld und Gold, sondern sie stellen auch Häuser dar, in denen sie selbst wohnen, in denen ein Geburtstagsfeier stattfindet, Schmetterlinge und Erdkugeln aufbewahrt werden...der Schlüssel wird außerhalb des Hauses gezeichnet oder in die Tür perspektivisch gedreht gezeichnet...	Sie zeigen mir ihre Werke und erzählten mir viel, während sie malten und zeichneten – sie sehen allesamt wie Häuser oder Kuchen aus, die verschieden bunt und sehr farbenfroh sind symbolische Zeichen von Schlüsseln sind zu sehen, die Zeichnungen zeigen außerdem ein Innenleben einer Kiste in der sich Geld, Geschenke, Blumen, Herzen, Kreise, Menschen, Münzen, Schmuck, Mond, Türen, Ballons, Edelsteine, Schmetterlinge, Spielzeug, die Erdkugel und Schmetterlinge oder eine ganze Geburtstagsfeier befinden. Ein Kind sagte, dass in seiner Kiste nichts drin wäre!	B6 Die Kinder überlegen frei, wo sie sitzen wollen und beginnen sehr konzentriert und selbst- versunken die Aufgabe zu lösen; sie zeichnen skizzenhaft das Blatt voller Zeichen und Formen, die sie nur mit wenig Farbe ausmalen. Sie verlassen direkt die Enge des Schatz- kästchens und Ihren Ideen und Fantasien freien Lauf. Ihre Zeichnungen enthalten Geschichten von Burgen	Die Kinder sitzen mit sich allein, der eine auf dem Boden liegend, die anderen nebeneinander vor einer Turnbank hockend und beginnen das Blatt mit Zeichen und Formen zu füllen. Sie zeichnen Burgen, Ritter, Zauberer, Schatzkarten, Drachen, Gold, Bonbons, Muscheln, Schlüssel, Schätze, Bücher, Zauberstäbe, ein Pferd, Regenbogen, Kirschen, einen Baum mit Äpfeln, Dinosauriereier...

Die Zeichnungen sind eher Gemälde, die den ganzen Bildgrund mit Farben ausfüllen und mit allen Primär- und Sekundärfarben gefüllt sind sehr bunt und farbenfroh		und Rittern, einer Schatzkarte, von Zauberbäumen und Hexen etc.	
11.30 Uhr B7 Kinder präsentieren ihre Arbeiten im Kamishibai-Theater; einige sind schüchtern und wollen nicht viel sagen, andere erzählen gerne jedes Detail mit Freude; Kind reagiert empfindlich auf Kritik	Eine Auswahl von Kindern präsentieren ihre Zeichnungen im Kamishibai-Theater: Die Kinder hatten Schwierigkeiten vor der Klasse zu erzählen, was sie gemalt haben, aber sie freuten sich darüber, dass sie ihre Werke der Gruppe zeigen durften und klatschten Ein Junge (Adam) war traurig, weil er sein Bild zeigen wollte, die Lehrerin ihm aber sagte, dass er es an den Ecken kaputt gemacht hätte und das jetzt nicht mehr schön wäre (ein leider großer Fauxpas der	B7 Die Kinder zeigen mir und teilweise der Gruppe ihre Endergebnisse; sie beschreiben jedes Detail mit Enthusiasmus und Freude	Die Kinder zeigen ihre Arbeiten teilweise in der Gruppe und andere erzählen mir, was sie gezeichnet haben – es fehlte die Zeit, um alle Arbeiten über das Kamishibai-Theater zu präsentieren; Sie erzählen mir die Geschichten auf ihren Zeichnungen und jedes Detail mit großem Enthusiasmus; manche Kinder wollen zuerst drankommen

Die Schatztruhe wurde langsam und mit Spannung geöffnet, Die Kinder freuen sich sehr über den Inhalt mit den schön-geformten und glänzenden Schlüssel	Kindergärtnerin!) ...ich versuchte ihn zu beruhigen und zeigte auch sein Bild letztendlich Ein Kind durfte mit dem kleinen Schlüssel die Schatzkiste öffnen... das dauerte etwas und alle warteten gespannt. Wieder ging ein "Woow" durch den Raum, als sich die Kiste öffnete...ein "Sesam öffne dich" Moment... Die Kinder freuten sich sehr über die schönen Skeleton Schlüssel-Geschenke, die alle unterschiedliche Ornamentik hatten...manche waren wählerisch, andere griffen einfach einen Schlüssel heraus.	Die Schatztruhe wird geöffnet und vorher wird geprüft und erraten, was in der Truhe ist; jeder freut sich über einen schönen Skeleton-. Sie Schlüssel; sie sind sehr wählerisch beim Aussuchen des Schlüssels, finden die Ornamentik /Muster) aber sehr toll	Ein Kind darf die Schatztruhe öffnen, nachdem sie durch schütteln prüfen und raten, was da drin sein könnte -sie vermuten zunächst Süßigkeiten und dann erraten sie, dass da Schlüssel drin sein könnten. Sie freuen sich einen Skeleton-Schlüssel zu bekommen und sind bei der Auswahl (es sind kleine und große Schlüssel drin) etwas wählerisch.

Die weiteren Beobachtungsprotokolle werden hier, wie bereits gesagt, nur in kleineren Ausschnitten weiter dokumentiert und ausgewertet.

2. Projekttag: „Ahmad Canaan „Refugees“

Datum, Zeit Kodierung	Bustan "al Rauad" Sakhnin, Israel	Datum, Zeit Kodierung	Kindergartenstätte "Abenteuerland", AWO Kommern
07.12.21 (Sakhnin) 10.00Uhr B8 Kinder sind unruhig und suchen nach Aufmerksamkeit. Sie teilen ihre Begeisterung für ein kulturelles Erbstück (Schlüssel der Oma) und zeigen fröhlich und stolz ihre mitgebrachten Erinnerungs-Fotos und Schlüssel; sie identifizieren sich mit ihrer Kultur und fühlen sich dem arabischen zugehörig, kennen Geschichte nicht (gut); Der Schlüssel ist alt, weil er rostig und dreckig ist, interpretieren sie;	Die Kinder wirbeln durcheinander, sie zeigen mir ihre mitgebrachten Schlüssel und Fotos, die mit Interesse angeschaut und besprochen werden – sie erkennen die Kinder auch in jüngerem Alter (...), die ein Mädchen hat einen sehr alten Schlüssel aus den Zeiten Palästinas von der Oma bekommen – ihr Haus existiert nicht mehr – alle finden den Schlüssel besonders und klatschen – wir reden kurz darüber, ob sie wissen, wer sie sind und ob sie wissen, dass ihre Groß- bzw. Urgroßeltern in Palästina geboren sind. Sie wissen nicht viel, aber sie wissen, dass sie Araber sind und in Israel leben und die Juden eine andere Sprache sprechen – ich zeige einen alten langen Schlüssel, den ich	25.04.22 (Kommern) 10.00 Uhr B8 Die Kinder sind voller Vorfreude und gespannt auf den Tag, sie sitzen mit ihren mitgebrachten Sammelstücken, den Schlüsseln und Fotos; sie hören aufmerksam meinen Geschichten zu und präsentieren gerne und stolz ihre Dinge; über die Fotos werden Geschichten erzählt und die	Die Kinder versammeln sich mit ihren mitgebrachten Sammelstücken und Schlüsseln im Kreis auf dem Boden und warten gespannt; Ich erzähle von Schlüsseln und dass jeder Schlüssel eine Geschichte in sich trägt und auch ein Erinnerungsstück ist (...); Jedes Kind präsentiert seine mitgebrachten Schlüssel, Sammelgegenstände und Fotos; sie hören interessiert zu und erkennen die Kinder, auch wenn sie auf den Fotos noch jünger sind; sie erzählen alle eine Geschichte zu den Fotos und mitgebrachten Dingen (von Autos, Dinosaurier, Hund,

sie verstehen die Sicherheitsfunktion von Schlüsseln und ihren Schutz;	in einem alten Olivenbaum gefunden habe; sie finden ihn sehr dreckig (rostig), also sehr alt und denken, dass er unter der Erde war (...) wir reden über Schlüssel und ich frage, wozu man Schlüssel braucht: damit kein Dieb reinkommt, kein Böser oder damit die Katze oder der Wind nicht reinzieht sagen andere –	Kinder trotz jüngerem Alter erkannt; sie wissen über die Sicherheitsfunktion von Schlüsseln zum Schutz vor „Bösen“ und zeigen ihre Schlüssel. Sie wissen, dass die Schlüssel keine Funktion mehr haben, oft „dreckig und schmutzig“ (rostig) sind, aber schöne Dinge sind, die man nicht wegschmeißt; ein Kind hat den Schlüssel von der alten Wohnung und alle verstehen gleich die Bedeutung; ein anderes Kind hat den	Steinen, Muscheln, Figuren, Tannenzapfen...) und präsentieren alles aber oft mit zurückhaltender Stimme (leise); die Schlüssel haben sie von ihren Eltern – alte Garagen- Schrank- Haus und Autoschlüssel. Die meisten kennen die Geschichte der Schlüssel nicht (...) ein Kind erzählt von dem Schlüssel (mit Gesicht), welches seiner Mutter gehört, weil die Eltern geschieden sind und er bei dem Vater wohnt. Der Schlüssel steht direkt als Symbol für die Mutter; ein anderes Kind zeigt mir den alten Schlüssel von ihrer Wohnung in einem anderen Ort. Sie sind jetzt umgezogen und der Schlüssel hat nur noch Erinnerungsfunktion (...) das Kind sagt, dass es ihr jetzt in der neuen

B9 Sie nehmen begeistert die enthüllte Skulptur wahr; sie erkennen darin einen Vogel, eine Ente, eine Schnecke oder ein Boot; sie verstehen, (nach einer Erklärung durch die Lehrerin), was ein Flüchtling und die Personi-fikation des Schlüssels als Mensch, der menschliches Verhalten (streiten, schlafen übereinander) annimmt; sie rennen auf die Skulptur zu und wollen sie alle gleichzeitig anfassen - emotionale und soziale Verbindungen zwischen den Kindern stehen	Wir sitzen um die Original-Skulptur von - Ahmad Canaan (...) sie wollen wissen was das ist. Ich enthülle die Skulptur mit Musik – die Kinder staunen etwas (...) Was ist das für eine Form, frage ich? Sie sagen, es sieht wie eine Ente, ein Vogel, eine Schnecke oder ein Boot aus... die Schlüssel erkennen sie als Schlüssel und finden es etwas komisch, dass sie da drauf liegen. Ich erzähle ihnen von Flüchtlingen und dass der Künstler geflüchtete Menschen darstellen wollte – sie verstehen, dass ein Flüchtling jemand ist, der sein Haus/Heimat verlassen musste und nur noch einen Schlüssel dabei hat und ein Junge sagt, dass die Menschen übereinander schlafen, weil kein Platz ist – ein anderer sagt, dass sie sich vielleicht streiten (...)	Schlüssel von seiner Mutter, die getrennt voneinander leben – der Schlüssel hat ein Gesicht -er personifiziert direkt seine Mutter hinein B9 Die Kinder freuen sich begeistert über die enthüllte Skulptur und rennen darauf zu, um sie anzufassen (haptisches Interesse); sie werden ermahnt Abstand und Respekt zu zeigen; sie nehmen sich zurück und lassen alle mal ran (...), die Skulptur wird erkundet und Gewicht und	Wohnung besser gefällt. Schlüssel schützen das Haus und vor „bösen Menschen“ (...) Wir enthüllen die Skulptur und alle Kinder kommen spontan gerannt und wollen sie anfassen. Sie werden etwas ermahnt und ziehen sofort ihre Hände zurück und geben jedem die Möglichkeit, die Skulptur zu betasten, bis sie an der Reihe sind; sie stehen alle staunend zusammen. Die Kinder wollen wissen aus welchem Material die Skulptur ist und ob die Schlüssel echte Schlüssel sind. Sie stellen fest, dass ein Schlüssel lose u ist und überprüfen, wie schwer

plötzlich mehr im Vordergrund	Sie freuen sich, dass sie die Skulptur anfassen dürfen und rennen alle drauf zu und legen ihre Hände übereinander, wobei auch soziale und emotionale Verbindungen entstehen und plötzlich im Vordergrund stehen	ein loser Schlüssel festgestellt; sie stellen viele Fragen zum Material, dem Künstler, den Schlüsseln (...); sie stellen sich dann vom Platz aus vor, dass die Skulptur einer Ente, einem Schiff, einem Vogel, einem Mond, einem Dinosaurier und einer Harfe gleicht; sie interessieren sich für meine Erklärung und die Bilder von Phönizierschiffen; sie wollen alles wissen und können sich den Pferdekopf hindenken; das das Schiff	die Skulptur ist (...) auf dem Platz zurück überlegen sie, was die Skulptur wohl darstellt: eine Ente, ein Vogel, ein Mond, ein Dinosaurier, ein Schiff, eine Harfe sagen sie. Ich erzähle von der Form, die einem Phönizierschiff gleicht und einen Pferdekopf hat. Sie wollen mehr wissen und schauen sich intensiv die Bilder von alten Phönizierschiffen an (...) und wollen wissen, was denn damals mit solchen Schiffen transportiert wurde (...) ich erzähle etwas über den Künstler und Flüchtlinge – davon haben sie gehört, die haben ihr zuhause verloren – ein Kind der Gruppe ist aus Syrien geflohen (...) sie verstehen, dass die Schlüssel Menschen darstellen können und sind betroffen

		Flüchtlinge transportiert, macht sie betroffen; sie verstehen, was ein Flüchtling ist und können sich die Schlüssel als Symbol für Menschen vorstellen	
11.00Uhr <u>Ästhetisch-praktische Umsetzung:</u> B10 Der Ton ist ein neues, interessantes Material, es ist wie Matsch und Dreck; sie zeigen Interesse und finden toll, wie man den Ton schneidet; sonst interessiert sie, ein Stück Ton zu erhalten; sie warten mit Schürzen am Tisch und überlegen dann, sind ratlos was sie mit dem Ton und	Die Kinder lernen das Material Ton kennen, was sie noch nicht kennen. Ein großer Block steht auf dem Tisch - „Das ist Matsch und Dreck aus der Erde“ sagen Kinder. Ich schneide den Ton mit einer Nylonschnur – das fasziniert sie sehr? „Wie Brotscheiben sieht das aus!“ (...) ich erzähle etwas über Ton – die Kinder sind nicht ganz aufmerksam (...) Die Kinder sitzen wieder alle um den Tisch mit Schürzen und jeder hat ein Stück Ton in der Hand. Wir formen eine Kugel. Alle Kinder	B10 Die Kinder lernen ebenfalls neugierig das Material Ton neu kennen und stellen viele Fragen und wollen dessen Herkunft, wie man den Ton weiterverarbeitet etc. Wissen;	Die Kinder lernen schließlich den Ton kennen, mit dem sie zum ersten mal arbeiten dürfen; sie finden ihn toll und wollen wissen, woher er kommt und was man damit macht, wie man ihn schneidet und brennt (...) Die Kinder setzen sich mit ihrem Stück Ton an die aufgestellten Tische. Sie überlegen kurz, was sie denn mit dem Ton und dem Schlüssel anfangen können; das syrische Kind formt ein Schiff mit Schlüsselmensch; es entstehen weiterhin ein Zauberbaum mit

dem Schlüssel anfangen sollen; ein Kind will sich damit nicht schmutzig machen (Angst vor Eltern); sie beginnen fröhlich zu experimentieren und Abdrücke in den Ton zu drücken und ihre Finger und fangen an mit Freude den Ton zu formen; sie lassen sich gerne vom Tisch und den Ideen der anderen Kinder inspirieren; schließlich formen einige eine Art Kuchen und setzen den Schlüssel als Kerze auf; andere setzen den Schlüssel als Mensch in den Mond, auf das Sofa, in die Hand und als Figur (Vögel) mit Aufziehschlüssel	freuen sich – ein Mädchen will nicht mitmachen – sie darf ihr Kleid nicht dreckig machen und sie finden den Ton eklig. Die Kinder verstehen nicht so recht, was sie nun mit dem Schlüssel und Ton machen können, aber schließlich fangen sie an den Ton auf den Tisch /Karton zu drücken, hinterlassen Handabdrücke und drücken den Schlüssel rein mit dem man auch schöne Muster machen kann, wie sie feststellen, einige Kinder kommen auf die Idee, dass der Ton wie ein Kuchen geformt werden kann der Schlüssel die Kerze sein könnte – einige Kinder übernehmen diese Idee, andere übernehmen den Schlüssel als menschliche Figur: es entstehen ein Mond mit Kind drin, eine Hand, in der ein ängstliches Kind sitzt, ein Sofa mit Papa drauf. Ein Kind überlegt	Sie nehmen sich jeder ein Stück Ton und setzen sich an einen beliebigen Tisch; überlegen kurz, was sie mit Ton und Schlüssel machen könnten, schauen auch mal zum Nachbarn, aber arbeiten selbstständig; es entstehen im ästhetischen Prozess abstrakte Formen: sie stellen sich vor, dass der Ton ein Zauberbaum sein könnte mit Schlüsseln dran und formen den Ton zum Stamm mit Pilzhut und	Schlüsseln dran, eine Drohne mit Schlüssel-Pilot, eine Männchen Figur mit Schlüsselabdrücken – das Männchen habe den Schlüssel verschluckt und wäre jetzt im Krankenhaus; ein Dinosaurierzahn, eine Tasse mit Schlüsselgriff, ein Vampir (Schlüssel) im Sarg, ein Hund mit Schlüsselschwanz zum aufziehen (...) das Kind mit den getrennten Eltern macht einen Abdruck in den Ton, der seine Mutter, die immer lacht symbolisiert und der darin gesteckte lose Schlüssel steckt da, damit er immer in ihre Wohnung zu Besuch kann – das hat mich persönlich sehr bewegt; Die Tonfiguren erzählen viele Geschichten, die mir die Kinder später erzählen; sie bewahren

	sich, zwei Tonvögel zu formen und sie aneinanderzukleben. Der Schlüssel in der Mitte soll die Vögel durchdrehen, wie eine Spieluhr, in Bewegung versetzen. (...) Die Kinder stellen ihre Arbeiten vor der Gruppe vor – es herrscht etwas Unruhe und nicht alle hören wirklich zu. Die Arbeiten werden von der Lehrerin in die Schuhkisten der Kinder gestellt.	Schlüssel drin, jeder hat eine andere Idee und mit viel Fantasie kann man eine Drohne mit Schlüssel-Pilot, ein Männchen, dass einen Schlüssel verschluckt hat, ein Schiff mit Mensch (von einem syrischen Kind, der direkt die Idee des Künstlers übernimmt), einem Vampir-Schlüssel im Tonbett, einen Dinosaurierzahn, den Schlüssel-gesichts-abdruck als Symbol für die Mutter, einen Hund mit Aufziehschlüssel etc.	ihr Kunstwerk sorgfältig in ihren mitgebrachten Schuhkartons auf

Der nachfolgende 3. und 4. Projekttag stellt ein paar wenige, aber wichtige Kodierungen heraus, die für den Gesamtforschungsprozess wichtig sind und mit in die Auswertungen einfließen.

3. Projekttag: „Memorabilia und Shiharu Chiota“

Datum, Zeit	Bustan "al Rauad"	Datum, Zeit	Kindergartenstätte
Kodierung	Sakhnin, Israel	Kodierung	"Abenteuerland", AWO Kommern
08.12.21 (Sakhnin) 10.00 Uhr		26.04.22 (Kommern) 10.00 Uhr	
B11 Kinder sind unruhig wegen Panne (Overhead- Projektor funktioniert erst nicht); zeigen besonderes Interesse der Wollaktion als Einführung in das Thema Shiharu Chiota. Sie sind sehr still, konzentriert und aufmerksam. Die rote Wolle verbindet alle Kinder miteinander. Am Ende der Aktion	(...) ich zeige zunächst Reproduktionen von Chiharu Shiotas Arbeiten, da der Overhead-Projektor zunächst nicht funktioniert; sie schauen sich die Kopien an, verstehen aber nicht, was drauf ist, Unruhe in der Klasse; (...) wir reden über die rote Wolle, die die Künstlerin in ihren Arbeiten benutzt; ich habe eine mitgebracht; auf die Frage, was man damit machen kann, antworten die Kinder ein Spinnennetz oder das von Spiderman; dass das auch Verbinden wie das Inter-	B11 Die Kinder sind zunächst unruhig, weil der Beamer nicht funktioniert; sie finden Interesse an den Bildkarten (Reproduktion en), die sie schön finden, aber nicht weiter erklären können, warum; Die Aktion mit dem roten Faden beginnt ganz ruhig.	(...) auch in Kommern gibt es erstmal eine Panne mit dem Beamer – wir weichen auf den Laptop aus. Ich zeige Bildkarten (Reproduktionen); die Kinder schauen sich die Werke an, finden sie „schön“ – nur wenige Kinder wissen, wo Kunstwerke ausgestellt werden; (...); die Künstlerin lebt in Berlin, erzähle ich. Die Kinder überlegen, wo das ist und wissen es nicht. Wir legen die mitgebrachten Dinge in die Mitte auf den Boden und beginnen ein Wollnetz aus

packt sie der Spieltrieb – sie krabbeln fröhlich und durcheinander unter dem gesonnenen Netz, könnte ein Spinnennetz, so die Kinder, sein, her, bis es ausartet und die Kinder sich in den Fäden verheddern.	net sein kann ist etwas zu abstrakt, aber sie verstehen, dass wir mit der Wolle Verbindungen von einem zum anderen machen können; die Kinder sitzen sehr gespannt und konzentriert im Kreis und haben ihre mitgebrachten Dinge und Schuhkartons unter ihren Stühlen stehen; alle Kinder werden von der Kindergärtnerin, der Gehilfin und mir vernetzt. Die Kinder halten das Netz in den Händen und verfolgen diese Aktion mit erstaunlicher Stille und Konzentration; endlich ist es fertig und sie dürfen alle darunter schauen und durchkrabbeln; die Aktion endet leider in einem ziemlichen Chaos, da sich Kinder in der Wolle verfangen haben; alle sind etwas wild und sehr aufgedreht und fröhlich;	Die abgelegten Erinnerungsgegenstände (Memorabilia) liegen in der Mitte, sie fixieren ihre Dinge wertbewusst mit ihrem Blick; sie verfolgen die Aktion mit Spannung, gegenseitigem Respekt, Geduld und Interesse. Ich bin die Spinne oder Fliege im Netz, sagen sie! Weitere Interpretationen überfordert sie etwas Die Präsentation der Installationen auf dem Laptop verfolgen sie mit voller	roter Wolle zu spinnen, was sie an die Künstlerin erinnert; manche Kinder versuchen ihre mitgebrachten Erinnerungsstücke nochmal - zurechtzulegen; sie haben einen besonderen Wert für sie; die Kinder sind während der Aktion sehr gespannt und geduldig und ruhig. Sie beteiligen sich rege, aber mit Respekt und wir reden darüber, dass das ein Spinnennetz sein könnte und ich die Spinne bin oder Fliege. Wir heben dann das Netz hoch- alle schauen staunend darunter. „Cooool“ sagen sie! Sie finden, dass das von unten, wie ein Zelt aussieht– dann wird das Netz gesenkt und alle halten es weiter fest – wir legen es auf dem Boden ab, sie nehmen wahr, wie sich die rote Wolle mit allen Dingen verknüpft. Dass das wie das Internet alle verknüpft macht sie kurz nachdenklich, aber sie sind mehr fixiert auf ihre Sachen (...)

	Die Präsentation der Installationen verfolgen sie schließlich mit beschränkter Aufmerksamkeit, aber sie verstehen später die Verbindungen, die wir mit dem roten Faden in ihren Memo-Boxen machen (...)	Konzentration; das wäre ja cool, sagen sie wieder! Sie stellen Fragen. Sie wollen beispielsweise wissen, warum die Künstlerin alte Schiffe hingestellt hat. Sie nehmen die Symbolik für Hände auf (...)	
11 Uhr <u>Ästhetisch-praktische Umsetzung</u> B12 Die praktische Aufgabe wird graphisch umgesetzt. Die Kinder füllen die Zeichnung mit Dingen und Menschen aus ihrer Lebenswelt. Sie zeichnen sich selbst. Sie können sich ohne Schwierigkeiten vorstellen, dass der Schuhkarton	Die Kinder falten mit mir ein DIN A4 Blatt in 6 Teile und zeichnen mit Bleistift und Buntstift, was sich in ihrem Zimmer befindet und ihnen wichtig ist – also bedeutsame Dinge – können auch Menschen sein; die meisten Kinder zeichnen sich selbst, Familienmitglieder, Die Tür, die Heizung, Bälle, Autos, ihr Bett, Puppen, die Erdkugel, Teddys, Armreif, Schlüssel und Spardose – die Zeichnungen werden etwas ausgemalt und auseinandergeschnitten	B12 Die Aufgabe wird von den Kindern in Kommern gerne angenommen. Sie suchen sich einen Platz am Stuhl oder auf dem Boden und fangen an zu zeichnen. Ihre Zeichnungen stellen sich	Auch die Kinder in Kommern falten das Blatt und beginnen direkt mit Bleistift Dinge und Personen zu zeichnen. Sie zeichnen sich selbst, die Eltern, Großeltern, Geschwister, den Rasenmäher, Haus, Garten, Hamster, Vampire, Blumen, Baum, Schaukel, Pferd, Hund, Schmetterling – sie malen die Zeichnungen nur etwas mit Farbe an – sie freuen sich, mir etwas über ihre Lebenswelt, ihre Eltern und Tiere, ihren Garten zu erzählen (...) Sie beginnen die Blätter auseinanderzuschneiden

ihr Zimmer darstellt, in das sie alle Türen schneiden wollen (weil einer angefangen hat)	und in den Schuhkarton geklebt. Sie verstehen direkt, dass das ihr Zimmer symbolisiert und wollen gleich alle eine Tür hineinschneiden und den Schlüssel am roten Faden hinhängen (...)	selbst, die Familie, Garten und Dinge aus dem Garten dar. Es ist Frühling und Spielzeit im Garten.	und jeder gestaltet seine Box mit allen Dingen drin, die er/sie mitgebracht hat und künstlerisch-praktisch erarbeitet hat.

4. Projekttag: „Meine Memo-Box“

Datum, Zeit	Bustan "al Rauad"	Datum, Zeit	Kindergartenstätte
Kodierung	Sakhnin, Israel	Kodierung	"Abenteuerland", AWO Kommern
09.12.21 (Sakhnin)		27.04.22 (Kommern)	
B13 Die Kinder suchen ihre Memo-Boxen zusammen, finden sie aber nicht alle; die Kinder verhalten sich, impulsiv freudig, fragend und etwas orientierungslos im Raum; Die Kinder helfen beim Aufbau einer	Die Kinder dürfen ihre Kisten aus dem Abstellraum holen und freuen sich – manche suchen ihre Kiste. Es herrscht etwas Unruhe, alle reden und laufen durch den Raum und suchen Hilfe bei der Lehrerin, mir und der Gehilfin. Sie setzen sich dann mit ihren Kisten und fangen an damit zu spielen. Wir stellen die Memo-Boxen auf	B13 Die Kinder stürmen freudig auf ihre Mem-Kisten zu. Sie erkennen sofort ihre Box und spielen damit, wie mit einem Puppenhaus. „Da bin ich drin“, höre ich. Sie erzählen	Die Kinder stürmen fröhlich in die Turnhalle und zu ihren „memo-Boxen“, die noch weiterbearbeitet werden sollen. Sie fangen an, mit ihrem Fantasieraum, wie mit einem Puppenhaus zu spielen: „Das ist mein Raum - da bin ich drin!“ sagt mir ein Kind und die anderen schließen sich an. Sie freuen sich sehr über ihre Kisten und erzählen alle vor der Klasse jede

Präsentation/Ausstellung im Vorraum. Sie stellen ihre Werke neben den Weihnachtsbaum, den sie aus ihrer arabischen Kultur kennen und sehr mögen, auch wenn nur die Lehrerin Christin ist und die Kinder in der Klasse alle muslimisch sind.	Tischen, im Regal und auf dem Boden des Vorraums auf -neben den Weihnachtsbaum, der von der Lehrerin aufgestellt wurde, weil sie Christin ist und die muslimischen Kinder diesen sehr gerne mögen und als Teil ihrer gemeinsamen Kultur verstehen. Sie erzählen mir Details aus ihren Boxen, wobei das Foto eine besondere Bedeutung für sie hat.	detailliert, engagiert und nachdenklich-fröhlich, alles, was in ihrer Box ist – sie respektieren alle Kinder und hören allen zu, auch wenn sie eine andere Herkunft haben.	Einzelheit. Es wird gelacht, gestaunt und geklatscht. Die Kinder sind stolz und freuen sich. Jeder hört dem anderen aufmerksam zu auch dem Kind, das behindert ist und eine andere Herkunft hat oder den anderen Kindern mit Migrationshintergrund.
B14 Die Kinder nehmen die Symbol-Bildkarten mit Interesse und Neugier auf. Sie verstehen erst nicht, was Symbole sind, aber anhand der visuellen Darstellungen von Symbolen, wie Herz, Schlüssel, Haus, Halbmond und Weihnachtsbaum,	(...) Die Kinder sitzen aufmerksam im Stuhlkreis und auf die Frage, was denn Symbole sind, können sie erstmal nicht antworten. Ich zeige ihnen den Schlüssel, sie erinnern sich an die Kunstwerke und die Flüchtlings- bzw. Mensch-Symbolik; dass der Schlüssel auch ein Symbol für die Liebe, Erfolg oder das Paradies ist, lernen sie über Bildkarten, die sie aufmerksam betrachten; wir schauen uns eine	B14 Die Kinder betrachten intensiv und mit allen Sinnen und voller Neugier, Interesse und Begeisterung die mitgebrachten Kopien und Bildkarten von Schlüsseln und Symbolen, sie verstehen, dass Symbole etwas ausdrücken,	(...) Die Kinder sitzen im Halbkreis auf dem Boden; Ich zeige Ihnen Bildkarten und den größten, ältesten und kleinsten Schlüssel der Welt. Sie zeigen großes Interesse und Neugier. Sie betrachten die Bildkarten intensiv und stellen viele Fragen. Sie wollen wissen, wie der große Schlüssel nach Berlin transportiert wurde und wollen ganz genau wissen, wie ein Schiff, denn das aushalten kann, so einen schweren Schlüssel zu transportieren ... wir reden also über

kommen wir ins Gespräch. Die Kinder beteiligen sich rege und interessiert. Sie kennen die Geschichte der „Arche Noah“ und das Symbol der taube für Frieden. Das Haus ist ein Symbol für Familie, das Herz zunächst für die Mutter... verschieden Symbole brauchen etwas Erklärung: der Halbmond als Symbol für den Islam. Sie lernen schnell und gerne.	Kopie von einem Herz-Bild an; sie überlegen und dann wird das Eis gebrochen: sie sagen Herz für Muttertag, für Mama...ah, für Liebe; das Haus könnte ein Symbol (sie fangen an zu raten und melden sich mit ihrem erhobenen Finger) für die Familie sein; die Taube erkennen sie aus der „Arche Noah“ als Symbol für Frieden, der Weihnachtsbaum wird als „Nikolausbaum“ bezeichnet und der Halbmond nach längerem überlegen als Symbol für die Muslime erkannt. Sie beteiligen sich rege und interessiert.	Zeichen sind (...); Über die Bildkartensymbole und Beispiele kommen wir ins Gespräch und jeder hat plötzlich Antworten parat; sie finden Gefallen an dem Spiel und wollen auch drankommen. Sie erkennen das Herzsymbold für Liebe, die Taube für Frieden (aus der Arche Noah) und verstehen langsam auch schwierigere Symbole zu erkenne: blühender Baum für Frühling oder Kerze für Licht, ein	Lustkammern und physikalische Gesetze - das interessiert sie brennend! Wir reden über Symbole – ich verteile Bildkarten. Sie versinken wieder in die Bilder. Jeder hat eine Karte und wir reden darüber. Ich frage sie, was eigentlich Symbole sind? Ein Mädchen sagt,: „ein Zeichen“, aber mehr kann keiner erklären; wir suchen also in den Bildkarten Beispiele: das geht nun einfacher! Ein Herz bedeutet Liebe oder verliebt sein, ein Regenbogen: Hoffnung und eine Taube. Frieden: sie denken direkt an die Geschichte der „Arche Noah“! Sie kommen in Übung und versuchen auch die anderen Bildkartensymbole zu erkennen, z.B. ein blühender Baum für Frühling (...)

		Mensch, der eine Skulptur gestaltet aus Ton als Künstler oder die Sanduhr für die Zeit.	

Datenmaterial 6: Transkriptionen:

Übersetzung der transkribierten Kurzinterviews aus dem Arabischen ins Deutsche:

Interview 1/Transkription 1:

Datum: 12.12.01

Zeit: ca.10 Uhr

Dauer des Interviews: 5:37 min

Kind: Junge (K)

I: Oh, was hast du hineingetan?

K: Flash

I: Was meinst du?

K: „Blitzer“

I: Blitzer, aha, ich verstehe nicht (.) du hast kleine Formen gezeichnet (.) und was ist das?

K: Hier habe ich ein kleines Auto, das ich gezeichnet habe

I: Ah, und was ist das?

K: Das ist die Tür, die klein war, und hier bin ich, ich habe den Magneten (?) für die Uhr gemacht, und das ist unser Bett, was voller Dingen ist, und das ist der Schrank.

I: (.)und die Heizung hängt an der Decke (lacht herzlich) (...). Schön, ist das dein Zimmer?

K: Unser Zimmer mit meinem Bruder

I: Du und dein Bruder seid glücklich zusammen im Zimmer? (...)

K: jaa

I: Was denkst du, ist der Schlüssel wichtig, den wir (in der Box) aufgehängt haben?

K: ja

I: Wieso wichtig?

K: (überlegt) Weil es schön ist, wenn wir etwas aufhängen

I: Aber der Schlüssel, was machen wir damit eigentlich?

K: Wir machen damit die Tür auf

I: Ja, ich meine, kannst du damit das Zimmer, welches du mit deinem Bruder teilst, abschließen?

K: ja

I: Richtig zusperren?

K: ja

I: Warum möchtest du die Tür abschließen? Magst du deine Zimmertür absperren?

K: Nene

I: Äh, jetzt doch nicht oder was meinst du?

I: (.) Weil mein kleiner Bruder erst zwei Jahre alt ist (.) er lernt gerade laufen

I: Aber wenn dein Bruder nicht da wäre, würdest du dann vielleicht zusperren und sagen, dass das „Deins“ ist? Machst du zu?

K: Nein(...) Das war unser Zimmer, wir haben es in den „Schutzraum“ verlegt, und das Zimmer wurde ein Spielzimmer und das andere ein Schlafzimmer

I: Aha, verstehe (.) was denkst du, was bedeutet der Schlüssel? Wir haben uns ja ein bisschen damit beschäftigt - wir haben Künstler gesehen (...) was bedeutet der Schlüssel? Was ist der Sinn?

K: Er sagt, dass viel weg ist

I: Was meinst du?

K: Vieles ist weg

I: Was ist weg?

K: Der Schlüssel

I: Kannst du mir etwas über die Bedeutung des Schlüssels sagen?

K: Er bedeutet (überlegt lange)

I: Die alten Schlüssel, die wir so gesehen haben, haben Schmutz drauf und Rost habt ihr gesagt (...)

K: Er bedeutet (denkt nochmal nach) Erde (Stille und Denken) und ein eisernes Herz

I: Eisernes Herz?

K: Ah, das Spiel

I: Welches Spiel?

K: Wir haben auf dem Bild ein eisernes Herz gefunden, was wir Gold angemalt haben

I: Hmm, meinst du am Anfang der Geschichte? Ja, du hast noch ein Bild gezeichnet?

Kindergärtnerin: Oh ja, da ist ein Bild (...), wo sind die restlichen Bilder, wir können es aufhängen, aber wir haben nicht alle Zeichnungen gefunden (...)

K: In jeder Schachtel sind vier Schmuckstücke drin

I: Ah hier ist sie! Bring, bring die Schachtel!

I: „Flash“ (lacht) Oh, diese Schachtel sieht wie ein Gesicht aus, nicht wahr?

K: Nein, das ist kein dieses Gesicht!

I: Was ist das?

K: Ein Schatz

I: Ein Schatz (Ausruf)!

K: Da sind vier Schmuckstücke und der Mitte ein Schlüssel und ein Schloss!

I: (...) Hast du eine solche Box?

K: Ich habe sie reingetan (...) Nein, wir haben Socken in so einer Schachtel, aber sie sind unterschiedlich, einer graue, einer weiß (.) unterschiedlich

I: Du hast hier noch eine Tür mit einem Schlüssel

K: Ah, der Schlüssel ist in der Erde versteckt

I: Hier in der Erde?

K: Dies ist hier offen und den Schlüssel kann man sich hier für das Schloss nehmen

I: Ahja, wir haben über die Geschichte gesprochen, dass der Junge, die eine Kiste unter der Erde gefunden hat

K: ja

I: Ja, schön, es gefällt mir, was du erzählst (Stille) (.) weißt du warum ein Herz ein Symbol für Liebe ist?

K: Für (Schweigen)

Kindergärtnerin: Du hast das hier gezeichnet, warum hast du das (Herz) gezeichnet?

K: Weil ich Schätze liebe

I: Aah (lächelt) danke, mein Lieber!

Interview 2/Transkription 2:

Datum: 12.12.01

Zeit: ca. 10.30 Uhr

Dauer des Interviews: 5:26 min

Kind: Mädchen (J)

I: (...) So hat die Gruppe das gemacht mit dem Schlüssel? Stimmt? Was hat Dir am besten gefallen?

J: Die Box (Schachtel/Kiste)! (.) und die Dinge, die wir gemacht haben

I: Wo ist deine Kiste? (...)

Kindergärtnerin: Das ist die, oder?

I: Lass sie uns mal zusammen anschauen (...) Woow, das ist aber schön, so bunt! Was hast du dahingestellt und was hast du gezeichnet?

J: Ich habe eine Tür, eine Puppe, mich selbst und die Puppe gegenüber der Blume und einen Spiegel gezeichnet

I: (.) Hast du ein eigenes Zimmer zu Hause? Ein schönes Zimmer? (lacht) Hast du Geschwister mit ihm Zimmer oder bist du alleine? (...)

J: allein

I: Was meinst du zu dem Schlüssel? Ist es gut, dass wir einen Schlüssel eingesteckt haben? Was können wir damit machen?

J: Kerze oder etwas (?)

I: Kerze? Ich meine, der Schlüssel, was können wir damit machen?

J: Wir schließen die Tür ab

I: Ah, wir schließen die Tür ab... Magst du deine Zimmertür abschließen?

J: Damit kein „Haua“ reinkommt (?)

I: Wer kommt nicht rein?

J: Der Hauwa (Wind/Luft)

I: Achso jaa (freut sich) (...) Du hast noch eine Form wie ein Kuchen gemacht, nicht wahr?

J: Ja

I: Was bedeutet der Schlüssel in deinem Kuchen?

J: Kerze, Kerze

I: Oh, schön, ich sehe noch viele Bilder? Was ist das für ein Bild? Was trägst du?

J: Ich trage ein Ramadan-Kleid

I: Wow, oh, eine schöne Erinnerung? (...)

J: (?) Das ist klein hier, wir sind gegangen, um es auszudrucken.

I: (...) Hast du das Spiel eingefügt? Was ist das für ein Spiel?

J: Das ist mein Spielzeug „Bella“

I: (lacht) Hast du so ein Spiel in deinem Zimmer? Ein großes Spiel? Hmm, komm und sieh es dir an. Hast du noch ein Bild gezeichnet?

J: ja

I: Was hast du darauf gezeichnet?

J: Ich habe eine Rose, eine Muschel, einen Schlüssel, eine Puppe, einen Schekel, einen Halbmond, ein Liebesherz und einen Globus gemalt

I: Ah Muschel (.) sammelst du die? Was sammelst du sonst noch in deinem Zimmer?

J: Ich sammle die Puppe, Schlüssel, Blumen, Geld, den Halbmond, Herzen und manchmal Globusse

I: Ja, hast du auch das alles im Zimmer? Hast du Schubladen oder wo sammelst du Dinge?

J: In Schubladen und manchmal in der Box

I: Hast du eine Kiste im Raum? Hat es ein Schloss? Wirklich? Du meinst, du schließt es ab? Ja?

J: ja, damit es nicht kaputt geht

I: ja, du behältst sie, ich meine Dinge, die du sammelst (...) ich meine, wenn wir uns an etwas erinnern (...) was hast du gestern gemacht?

J: Gestern waren wir los, um eine Muschel zu holen

I: Wirklich? Am Meer? Ich mag auch Muscheln! J: Wir haben große Muscheln gefunden!

I: Große sogar (lachen), ich finde meistens nur kleine!

J: Ja im Meer

I: Die kannst du dir als Erinnerung an Gestern aufbewahren. Wo befinden sich deine Erinnerungen?

J: In der Box

I: Nein, nein, ich meine, wie erinnerst du dich (.) wo sind die Erinnerungen?

Kindergärtnerin: Heute haben wir gelernt zum Beispiel, das wir auf einem Fest waren und nach vielen Tage erinnerst du dich daran, wo diese Dinge sind, wie erinnerst du dich an sie, wo sind diese Dinge?

J: In meinem Verstand/Geist

I: Im Verstand (...) sehr gut, liebe J.! Danke

Interview 3/Transkription 3 (Zusatz):

Datum: 12.12.01

Zeit: ca. 10.40 Uhr

Dauer des Interviews: 4:31 min

Kind: Junge (B)

I: Basil hat dir das Kunstprojekt gefallen?

B: Ah

I: Was hat dir besonders gefallen?

B: Das Haus (er meint die Memo-Box)

I: Im Haus sind viele Dinge? Du hast dieses Haus gemacht, nicht wahr? Ist das dein Karton?

B: Ja, da ist mein Name drauf

I: Äh, was hast du aus Ton gemacht? Was ist das?

B: Ich habe meinen Namen eingeritzt, dann habe ich Löcher mit dem Schlüssel gemacht, dann machte ich Kreise, dann machte ich noch mehr Kreise

I: Ahaa (lacht)

I: Kreise (.)

Kindergärtnerin: Er hat das gezeichnet aber ähm, aber hat das eine Bedeutung alles zusammen?

B: Nein

Kindergärtnerin: Ich meine, hat es einen Sinn oder ist es eine Idee?

B: Das habe ich so gemacht

I: Du hast es ein wenig versucht, äh, dein Foto ist schön, wurde das, wie du mit dem Kindergarten fertig warst, aufgenommen?

B: Nein, das ist im Kindergarten

I: Ah ja, im Kindergarten, am Ende des Jahres?

B: Nicht Ende des Jahres (.)im gleichen Jahr

I: Ähm, lass uns mal dein Zimmer sehen (lacht), du hast Sachen angeklebt, nicht wahr?

B: ja

I: Was hast du da reingetan? Ich sehe einen Stuhl, was ist das noch?

B: Ich habe von hier aus eine Tür gemacht

I: Aah schön

B: Ich habe einen Stuhl, ich habe eine Schublade reingemacht, ich habe eine Uhr reingemacht, ich habe ein Fenster reingemacht und ich habe darauf einen Faden gemacht

I: Das ist eine Uhr, aah?

B: Ich habe einen Anhänger (?) (denkt nach) für den Bleistift gemacht

I: Magst du Bleistifte? Schreibst oder zeichnest du gerne?

B: Ich liebe es zu schreiben und zu zeichnen (...)

I: Ich erinnere mich an deine Zeichnungen und dass du mir von den Planeten und vom Mond erzählt hast

(Stille)

B: Hast du ein eigenes Zimmer zu Hause, allein oder mit deinem Bruder?

B: meinem Bruder

I: Du und Wissam?

B: Ja

Kindergärtnerin: Er und sein Bruder Wissam, sein Zwillingsbruder

B: Niemand schläft bei uns

I: Nur ihr Beide

I: Aha, seid ihr zufrieden zusammen?

B: ja

B: Aber Wissam hat mich in der Nacht (?) (angespuckt)

I: Wieso?

I: (...) Was hat ein alter Schlüssel für eine Bedeutung, was denkst du?

B: ein alter Schlüssel (ehm) erinnert an Jemanden der gestorben ist (...)

Bruder kommt hinzu - das Interview endet...

Transkriptionen aus den Einzel-Interviews mit deutschen Kindern:

Interview 1/Transkription 1:

Datum: 29.April 2022

Ort: AWO Kita Kommern

Dauer des Interviews: 6:57 min

Kind: Junge (J)

I: Also ich frage dich nur, was wir gemacht haben (.)

J: Hm (...)

I: Welches Kunstprojekt hat dir denn am meisten gefallen?

J: Ähm, das mit dem Schlüssel

I: Ah, mit dem Schlüssel (.), welches denn?

J: Das mit Ton (...) mit dem Schlüsselschiff (Geräusche)

I: Weißt du noch, was das für ein Künstler war?

J: Nein

I: Das war so ein arabischer Künstler? Ahmad Canaan (lacht)

(...) Was hast du daran besonders gut gefunden?

J: Den Schlüssel

I: Die auf dem Schiff drauf, oder?

J: Ja

I: Weißt du noch, was wir darüber geredet haben (.) was sie so bedeuten?

J: Dass das die Menschen sind

I: Ah genau, hat dir noch was gefallen im Projekt außer dem Ton (.)?

J: Dass wir das gemalt haben

I: (zustimmend) (Geräusche)

I: Hmm zeige mir doch mal, was du da Schönes (...) was dir in der Box wichtig ist:

J: Das Auto (...)

I: Auto Ja

J: dieses Auto

I: (lachen)... die hast du ja alle mit rausgenommen

J: Diese Figur ahh

I: Ich habe jetzt den Namen vergessen - das sieht wie eine Schildkröte aus

J: Das sind Ninja Turtles

I: Ahh turtles, genau!

I: Weißt du was Turtle heißt?

J: Schildkröte

I: Deswegen hat sie einen Schwanz da hinten?

J: Raffaello heißt der (...) das Biiiild (.)

J: Das Auto kann die Farben wechseln!

I: Ah wie das denn? Ist da ein Schalter?

J: Nein

I: Ahh, wenn es warm wird?

J: Dann wird es gelb

I: Ahaa, das ist ja ein Zauber-Auto!

J: Wenn es kalt wird, dann wird es grün (wiederholt)

I: das ist ja cool (lacht)

I: Was hast du da gezeichnet?

J: Das ist mein (?), das ist mein Papa und das ist der Rasenmäher

I: Der Rasenmäher ja (lacht)

J: (?)Wo alles bei uns wächst (.) das hier bin ich, das unser Haus, das ist meine Mama und meine Katze

I: Haus mit Tür und Fenster? Und Schlüsselloch, ne?

J: Ja

I: Wozu ist eigentlich ein Schlüsselloch? Ist das wichtig im Haus?

J: Ja, wenn man hier in die andere Richtung nach rechts dreht wird es unsichtbar und wenn man rechts dreht wird es klein und niemand kann unser Haus sehen (.) das wenn wir raus gehen, kann niemand uns sehen und wenn wir rausgehen, werden wir groß! Dann können wir einfach das Haus mitnehmen!

I: (lacht) wenn wir raus gehen, werden wir groß??

J: Ja, dann können wir auch das Haus mitnehmen, weil der Block ist ja dann ganz klein

I: Oohh was für eine Fantasie du hast, sowas! :))

Und euer Haus zuhause müsst ihr ja auch absperren? Wozu ist dann der Schlüssel da? Ist das wichtig so mit dem Absperren?

J: Ja

I: Warum sperrt man ab?

J: Damit kein Böser in das Haus reinkommt

I: Böser Dieb, oder?

(Geräusche)

J: Auf deiner Karte, die du gemalt hast, weißt du noch, was du da drauf gemalt hast? (...)

J: Ein Pirat war da drauf (.) ein Schiff, eine Schatztruhe (...) Bei mir waren auch Münzen drauf -

I: War da so ne Burg? Ne das war nicht bei dir? Bei Max, oder?

J: Das war bei Max der Max hatte sowas!

I: Kannst du dich daran erinnern, was noch auf deiner Zeichnung drauf war?

J: Mehr war da nicht drauf.

I: Und aus dem Ton, was hast du da geformt?

J: Eine Schüssel, aber sie ist so

I: Mit Abdruck

J: Ich wollte einen Abdruck, damit die Schlüssel dranbleiben, aber die fielen dann ab (...)

I: Hmm, der Schüssel hat hier eine Bedeutung da an der Schüssel dran, oder?

J: Jaa damit ich weiß, dass wir ein Schlüssel-Projekt gemacht haben

I: Ahh, als Erinnerung?

J: Ja

J: Eigentlich wollte ich hier noch meinen Namen drauf schreiben

I: Kann man auch einritzen, ne?

J: oder einfach mit einem Stift

I: Jaa

I: Kannst du mir noch sagen, was ein alter Schlüssel bedeutet?

J: Das einer geflohen ist, was eigentlich nicht passieren sollte von dem Krieg (betroffen)

I: (...) Und was ist dann der alte Schlüssel für denjenigen?

J: Eine Erinnerung

I: Ahh genau, ein Erinnerungsstück, ne? Super, also bedeutet ja auch Heimat

(...) Und hast du dir gemerkt, was ein Symbol ist? Wir haben ja so ein bisschen darüber geredet, aber vielleicht hast du dir ja was gemerkt?

Ich habe euch ein Herz gezeigt (...)

J: (nachdenklich) äh, ne Taube ist zum Beispiel Frieden (...)

I: Jaa, fällt dir noch was anderes ein?

J: (...) der Schnee ein Symbol für den Winter

I: Aha, super! Lernt ihr sowas in der Kita hier auch?

J: Nö. Im Winter schneit es ja auch. Besonders bei meiner Oma, die in (...) wohnt!

I: Ah, das liegt höher in der Eifel, ja (...)?

I: Kannst du mir nochmal erklären, was ein Symbol ist? Wie würdest du das jemandem erklären?

J: Hmm (...) das ist zum Beispiel eine Blume, wenn Frühling ist.

(...)

I: Kannst du dich noch an die Künstler erinnern, die ich euch gezeigt habe? Was hat dir da besonders gefallen?

J: Ähm, das mit den Fäden (...) das sah aus, wie ein Netz

I: Wie eine Höhle bisschen (...) wie wir das im Film gesehen haben – wo man so durchkrabbeln konnte (...) da haben manche gesagt, dass es gruselig ist (.), fandst du es auch gruselig?

J: Nee (lachen)

I: (...) wo sind denn die Erinnerungen im Körper? Sind die im Fuß, oder?

J: Ne, im Gehirn! (...)

I: Super (.)Danke für das interessante Gespräch, J.!

Interview 2/Transkription 2:

Datum: 29.April 2022

Ort: AWO Kita Kommern

Dauer des Interviews (in zwei Teilen): 3:26 min und 4:34

Kind: Mädchen (S)

Teil 1:

I: (...) Hat dir alles gefallen?

S: Jaa (zustimmend)

I: Was denn besonders? Kannst du dich an was erinnern?

S: Das mit dem großen Schlüssel

I: Der Schlüssel vom Schloss! Ah! Was fandest du an dem so toll?

S: Das der so lang war

I: Ahaa (.)

Und die Farbe auch und wofür man den benutzt hat?

S: Ja

Zwischengespräch mit Kindergärtnerin: Hallo (Gelächter) (...) draußen spielen ist schöner, ja erfrischender! ist wirklich sehr warm hier! (lacht freundlich)

I: Hast du noch eine Erinnerung an das, was wir gemacht haben?

S: Nein

I: Ok dann erzähl mir doch mal, was da in deiner Box ist (.) die hast du ja schon weggeräumt, oder? (.)

S: Die ist da!

I: Oh, dann hol sie doch bitte mal! Dann können wir uns die ja mal zusammen anschauen
(...)

S: Ja

I: Kannst du mir zeigen was besonders wichtig ist, in deiner Kiste?

S: Das hier!

I: Das Foto ja, was sagt das Foto?

S: Das wir schonmal in einem Museum waren

I: Ahh Museum

S: Soll ich dir sagen, in welchem? (lacht)

I: Ja (begeistert)

S: Im Freilichtmuseum!

I: Im Freilichtmuseum (freut sich)

S: Da gehen wir auch bald Essen und da waren wir auch letztens bei der Kirmes

I: Da war ein Fest, ne?

S: Ja, da sind wir immer bei der Kirmes (freut sich)

I: Schön!

Erzähl mir doch mal was ist sonst noch wichtig in deiner Box?

Der Zauberbaum, also der Schlüssel was bedeutet der ist in der dem Baum?

S: Das bedeutet, dass wir mal in Viernich gewohnt haben!

I: Das ihr in Viernich gewohnt habt?

S: Ja, Viernich!

I: Seid ihr umgezogen

S: Ja nach Mechernich, meine Schwester ist komplett ausgezogen

I: Ist sie schon älter?

S: Sehr viel älter

I: Aha, und wo war's schöner in Viernich oder jetzt in Mechernich?

S: Mechernich

I: Ahh ja ok, das freut mich

Und was ist noch wichtig in deiner Box?

S: Bilder

I: Da bist du darauf und die Oma, die Mama und der Papa, ne?

S: Und meine Geschwister!

I: Ja die Familie

S: Und die Katzen

(Geräusche)

I: Schön und die Tür ist wichtig hier

S: der Schlüssel

I: ahso

I: wir haben doch am ersten Tag Bilder gemalt?

S: Ja

S: Weißt du noch, was du da draufgemalt hast?

S: Nicht so genau, aber das ist in der Gruppe

I: Magst du's schnell holen?

(...)

Teil 2:

S: Das hier sind Süßigkeiten

I: Aha (zustimmend)

S: das hier sind zwei Bücher

I: Bücher Ja !

S: ein Regen (?)

I: Ich muss mal gerade hier darauf zeigen (Aufnahme von der Zeichnung ist zu sehen) JA
(.)

S: Das hier ist eine Playmobil Figur, das hier ist ein (Sch..?), und das hier ist ein Bonbon.

I: Hmm (...) das hast du ja richtig toll gemacht und hast du was darauf geschrieben oder hat dir da jemand was darauf geschrieben?

S: Jaa

I: Das sind hier Zaubersprüche, ja (fragend)?

S: JAA

I: Das sind Zaubersprüche, was sind Zaubersprüche?

(Geräusche)

S: Das ist ein Zauberstab

I: Aha wer zaubert denn, weißt du das?

S: Ich! (betont ausrufend)

I: Oohh du kannst Zaubern? Was Kannst du denn zaubern?

S: Ganz, ganz viel Geld! (aufgeregt)

I: Ganz, ganz viel Geld (erstaunt, lacht), machst du Hokus Pokus und dann (...)

S: Will ich aber nicht machen hier

I: Das ist ja toll, dass du das kannst (.) Ahaa (.) hmm (.) Du hast aus dem Ton ein Zauberbaum gemacht? Das hatten wir vorhin noch gesagt (...)

S: Ja

I: Und der Schlüssel, hast du ja gesagt, das ist der ähmm die Tür aufmacht? Was hast du da gerade gesagt? Das ihr mal in Viernich (Ort) gewohnt habt.

S: Ja

I: Das bedeutet der Schlüssel, jaa (fragend)? Und ein alter Schlüssel? Was bedeutet dir ein alter Schlüssel? Kannst du mir noch was dazu sagen?

(...) (Geräusche)

S : (überlegend) das weiß ich gar nicht genau gerade

I: (...) Du hast ja gerade gesagt, dass ihr umgezogen seid von Viernich nach Mechernich? Was ist das dann, das Alte, also der alte Schlüssel für das alte Haus? Das hat dann auch eine Bedeutung, oder?

S: Ja

I: Was zum Beispiel? Alte Schlüssel fürs alte Haus (erinnert)? Der alte Schlüssel bedeutet für dich dann vielleicht, dass ihr mal in einem anderen Haus gewohnt habt

S: Ja

I: ok schön (...) dann haben wir heute bisschen über Symbole geredet (.) kannst du dich erinnern was ein Symbol zum Beispiel ist?

S: Ähm, ja! (zustimmend)

I: Was denn?

S: Ein Baum bedeutet zum Beispiel, dass ein Baum uns Luft bringt (leise)

I: Ah, was noch? (...)

S: Das Herz

I: Was bedeutet das Herz?

S: Verliebt (schmunzelt)

I: Fällt dir noch was ein?

(...) (Geräusche)

I: Ähmm, wir haben uns auch ein Kunstwerk angeschaut! Da habe ich ein schönes Foto von dir gemacht (freut sich)?

S: Jaa (zustimmend)

I: Hast du das gesehen im Album?

S: Ja

I: Da hebst du gerade die Skulptur hoch - war ganz schön schwer, ne?

S: Ja

I: Dann kam die Künstlerin mit den ganzen Fäden?

S: Ja

I: Kannst du dich da erinnern? Fällt dir da was Besonderes ein, wenn du an die beiden Künstler denkst?

S: Die haben sehr viele Schlüssel gesammelt

I: Wieso haben die das gemacht? Was meinst du?

S: Das die das an einer roten Schnur aufhängen und das die das sammeln

I: Ahaa ja, fällt dir noch was ein?

S: Nein(.)

I: Ok (lächelt) (...) Wo sind die Erinnerungen in deinem Körper? Weißt du das? In deinen Füßen oder Ohren oder wo?

S: Im Kopf

I: Im Kopf, ja richtig!

S: Dankeschön das war's schon

(Geräusche)

Tabelle 7:

Leitfrage 1: Was hat dir an dem Kunstprojekt besonders gefallen?

Kommern	Offene Kodierung	Saknin	Offene Kodierung
J: Mm, das mit dem Schlüssel I: ah, mit dem Schlüssel (.), welches denn? J: Das mit Ton (...) mit dem Schlüsselschiff(...)	I1: Interesse an Kunstwerken und Schlüsseln, Gefallen an Ton Materialinteresse und -erfahrung	B: Das Haus (er meint die Memo-Box) Im Haus sind viele Dinge? Du hast dieses Haus gemacht, nicht wahr? Ist das dein Karton? B: Ja, da ist mein Name drauf	I1: Stolz auf eigene kreative Leistung (Memo-Box), Interesse an praktischen Aktivitäten und eigenem Namen
I: Kannst du dich an was erinnern? S: Das mit dem großen Schlüssel I: Der Schlüssel des Schlosses! Ah! Was fandest du an dem so toll? S: Das der so lang war (...)	I2: Erinnert sich an Kunstwerke und Details Spezielles Interesse an dem gezeigten Schlüssel-Artefakt des Schlosses	J: Die Box (Schachtel/Kiste)! (.) und die Dinge, die wir gemacht haben (...)	I2: Spaß an den Dingen und den schöpferisch-kreativen Prozessen

Leitfrage 2: Erzähle mir etwas über deine praktischen Arbeiten:

- Was ist dir besonders wichtig an deiner Erinnerungsbox (Memo-Box)? Was befindet sich in deinem Karton (Raum)? Sammelst du was?
- Was hast du auf die Kamishibai-Karte gezeichnet?

Kommern	Offene Kodierung	Saknin	Offene Kodierung
I: Hmm zeige mir doch mal, was du da Schönes (...)	I3: Wichtigkeit eines bestimmten Objekts (Auto), detaillierte Beschreibung und	I: (...)dein Foto ist schön, wurde das, wie du mit dem	I3: Erinnerungsfoto Kindergarten, erinnert sich genau an Zeit und Ort und korrigiert

was dir in der Box wichtig ist J: Das Auto (...) I: Auto Ja J: dieses Auto I: (lachen)... die hast du ja alle mit rausgenommen J: Diese Figur ahh I: Ich habe jetzt den Namen vergessen - das sieht wie eine Schildkröte aus J: Das sind Ninja Turtles! J: Das Auto kann die Farben wechseln! I: Ah wie das denn? Ist da ein Schalter? J: Nein I: Ahh, wenn es warm wird? J: Dann wird es gelb I: Ahaa, das ist ja ein Zauber-Auto! J: Wenn es kalt wird, dann wird es grün (wiederholt) I: das ist ja cool (lacht) - (...) I: Was hast du da gezeichnet? J: Das ist mein (?), das ist mein Papa und das ist der Rasenmäher I: Der Rasenmäher ja (lacht) -	genaue Benennung des Inhalts: Auto, Ninja Turtles (...) und deren magische und fantastische Besonderheit, Vorliebe für Zauberei, Magie und Überraschung (Auto wechselt Farbe...) , Graphische Darstellung aus der Lebenswelt: Mama, Papa und die Katze und „ich“, unser Haus und der Rasenmäher – (wichtige Personen und einprägsame alltägliche und abenteuerliche Dinge und Lebewesen)	Kindergarten fertig warst, aufgenommen? B: Nein, das ist im Kindergarten I: Ah ja, im Kindergarten, am Ende des Jahres? B: Nicht Ende des Jahres (.)im gleichen Jahr I: Ähm, lass uns mal dein Zimmer sehen (lacht), du hast Sachen angeklebt, nicht wahr? B: ja I: Was hast du da reingetan? Ich sehe einen Stuhl, was ist das noch? B: Ich habe einen Stuhl, ich habe eine Schublade reingemacht, ich habe eine Uhr reingemacht, ich habe ein Fenster reingemacht und ich habe darauf einen Faden gemacht I: Das ist eine Uhr, aah? B: Ich habe einen Anhänger (?) (denkt nach) für den Bleistift gemacht I: Magst du Bleistifte? Schreibst oder zeichnest du gerne? B: Ich liebe es zu schreiben und zu zeichnen (...) I: Ich erinnere mich an deine Zeichnungen und	Beschreibung wichtiger alltäglicher und funktionaler Dinge seiner Lebenswelt/seines Zimmers: Stuhl, Schublade, Uhr, Fenster, Anhänger für Bleistift, die er gezeichnet hat und wie Shioti mit dem roten Faden verbunden liebt es zu zeichnen Spezielles Interesse für das Zeichnen und das Universum teilt Zimmer mit Bruder

(...) das hier bin ich, das unser Haus, das ist meine Mama und meine Katze - I: (...) Auf deiner Karte, die du gemalt hast, weißt du noch, was du da drauf gemalt hast? (...) J: Ein Pirat war da drauf (.) ein Schiff, eine Schatztruhe (...) Bei mir waren auch Münzen drauf (...)		dass du mir von den Planeten und vom Mond erzählt hast – (...) I: Hast du ein eigenes Zimmer zu Hause, allein oder mit deinem Bruder? B: mit meinem Bruder -	

I: Kannst du mir zeigen was besonders wichtig ist, in deiner Kiste? S: Das hier! I: Das Foto ja, was sagt das Foto? S: Das wir schonmal in einem Museum waren (...) I: Da war ein Fest, ne? S: Ja, da sind wir immer bei der Kirmes (freut sich) I: Erzähl mir doch mal was ist sonst noch wichtig in deiner Box? Der Zauberbaum (Bezug unter Leitfrage 3) – (...) I: Da bist du darauf und die Oma, die Mama und der Papa, ne? S: Und meine Geschwister! I: Ja die Familie S: Und die Katzen – (...) S: Das hier sind Süßigkeiten I: Aha (zustimmend) S: das hier sind zwei Bücher I: Bücher Ja ! S: Das hier ist eine Playmobil Figur, das hier ist ein (Sch..?),	I4: Emotionale Erinnerung an den Ort (Museum) und das Erlebnis (Kirmes) durch das Foto (Memorabilia)- familiäre Bindung und Bedeutung der Familie Das Kind zeichnet sowohl persönliche Dinge aus der Lebenswelt (Bücher, Bonbon), als auch Spielfiguren (Playmobil) und fantastische Dinge aus der Symbolwelt der Magie (Zaubersprüche und -bäume); das Kind sagt, dass es magische Kräfte hat und zaubern kann	I: Lass sie uns mal zusammen anschauen (...) Woow, das ist aber schön, so bunt! Was hast du dahingestellt und was hast du gezeichnet? J: Ich habe eine Tür, eine Puppe, mich selbst und die Puppe gegenüber der Blume und einen Spiegel gezeichnet I: (.)Hast du ein eigenes Zimmer zu Hause? Ein schönes Zimmer? (lacht) Hast du Geschwister mit ihm Zimmer oder bist du alleine? (...) J: allein - (...) I: Oh, schön, ich sehe noch viele Bilder? Was ist das für ein Bild? Was trägst du? J: Ich trage ein Ramadan-Kleid I: Wow, oh, eine schöne Erinnerung? (...) I: Was hast du darauf gezeichnet? (...) I: Ah Muschel (.) sammelst du die? Was sammelst du sonst noch in deinem Zimmer? J: Ich sammle die Puppe, Schlüssel, Blumen, Geld,	I4: Detaillierte graphische Darstellung der Lebenswelt und materiellen Kultur – funktionale Alltagsdinge und die Puppe Emotionale Erinnerung an ein religiöses Fest – trägt Ramadan-Kleid J. sammelt Dinge in einer Schublade wie Muscheln, Herzen, Geld ...sie sagt sie sammelt auch Puppen, Halbmonde und Globusse (...) Die Muscheln erinnern sie gleich an ihren schönen Besuch am Meer

und das hier ist ein Bonbon. I: Hmm (...) das hast du ja richtig toll gezeichnet und hast du was darauf geschrieben oder hat dir da jemand was darauf geschrieben? S: Jaa I: Das sind hier Zaubersprüche, ja (fragend)? S: JAA (...) I: Aha wer zaubert denn, weißt du das? S: Ich! (betont ausrufend) I: Oohh du kannst Zaubern? Was Kannst du denn zaubern? S: Ganz, ganz viel Geld! (aufgeregt) I: Ganz, ganz viel Geld (erstaunt, lacht), machst du Hokus Pokus und dann (...) S: Will ich aber nicht machen hier		den Halbmond, Herzen und manchmal Globusse I: Ja, hast du auch das alles im Zimmer? Hast du Schubladen oder wo sammelst du Dinge? J: In Schubladen und manchmal in der Box J: Gestern waren wir los, um eine Muschel zu holen I: Wirklich? Am Meer? Lieben Sie? Ich mag auch Muscheln! J: Wir haben große Muscheln gefunden! I: Große sogar (lachen), ich finde meistens nur kleine! J: Ja im Meer I: Die kannst du dir als Erinnerung an Gestern aufbewahren	

**Leitfrage 3: Was ist ein Schlüssel? Was bedeutet ein alter Schlüssel für dich?
Was hast du aus Ton geformt? Was stellt der Schlüssel dar?**

Kommern	Offene Kodierung	Sakhnin	Offene Kodierung
I: Warum sperrt man ab? J: Damit kein Böser in das	I5: Die Schutz- und Sicherheitsfunktion des Schlüssels wird von J	I: Äh, was hast du aus Ton gemacht? Was ist das?	I5: B erklärt sein Tonprojekt und wie er das Ton-Material

Haus reinkommt I: Wozu ist eigentlich ein Schlüsselloch? Ist das wichtig im Haus? J: Ja, wenn man hier in die andere Richtung nach rechts dreht, wird es unsichtbar und wenn man rechts dreht, wird es klein und niemand kann unser Haus sehen (.) das wenn wir raus gehen, kann niemand uns sehen und wenn wir rausgehen, werden wir groß! Dann können wir einfach das Haus mitnehmen! I: (lacht) wenn wir raus gehen, werden wir groß?? J: Ja, dann können wir auch das Haus mitnehmen, weil der Block ist ja dann ganz klein I: Oohh was für eine Fantasie du hast, sowas! :)) I: Und aus dem Ton, was hast du da geformt? – (...)	erkannt; sie schreibt dem Schlüssel in ihrer reichen Fantasie und Vorstellungskraft aber auch magische Kräfte zu: er kann durch das Umdrehen im Schloss das Haus verkleinern und wird sozusagen unsichtbar. Beim Herausgehen wird es wieder groß Sicherheitsbedürfnis, Schutz, funktionales Verständnis (wie Schlüssel funktioniert), ästhetisches Erfassen der materiellen Kultur Das Kind experimentiert mit dem Ton und probiert aus, ob die Schlüssel nach dem Trocknen im Abdruck hängen bleiben (ästhetische Erfahrung) Das Kind versteht ihren in Ton gearbeiteten Schlüssel als Ding, was sie an das Kunstprojekt erinnern soll und den Schlüsseln auf dem Kunstwerk als einen vom Krieg geflohenen Menschen. Er bedeutet Erinnerung	B: Ich habe meinen Namen eingeritzt, dann habe ich Löcher mit dem Schlüssel gemacht, dann machte ich Kreise, dann machte ich noch mehr Kreise – (...) Kindergärtnerin: Er hat das gezeichnet aber ähm, aber hat das eine Bedeutung alles zusammen? B: Nein Kindergärtnerin: Ich meine, hat es einen Sinn oder ist es eine Idee? B: Das habe ich so gemacht - (...) B: ein alter Schlüssel (ehm) erinnert an Jemanden der gestorben ist (...)	erforscht und versucht hat, seinen Namen einzuritzen, Löcher zu bohren... er hat Schwierigkeiten zu erklären, was er geformt hat und was das bedeutet (...) nach längerem Überlegen erklärt er, dass der alte Schlüssel an einen Verstorbenen erinnert

J: Eine Schüssel, aber sie ist so I: Mit Abdruck J: Ich wollte einen Abdruck, damit die Schlüssel dranbleiben, aber die fielen dann ab (...) I: Hmm, der Schlüssel hat hier eine Bedeutung da an der Schüssel dran, oder? J: Jaa damit ich weiß, dass wir ein Schlüssel-Projekt gemacht haben I: Ahh, als Erinnerung?-(...) I: Kannst du mir noch sagen, was ein alter Schlüssel bedeutet? J: Das einer geflohen ist, was eigentlich nicht passieren sollte von dem Krieg (betroffen) I: (...) Und was ist dann der alte Schlüssel für denjenigen? J: Eine Erinnerung			
S: Der Zauberbaum, I: (...) also der Schlüssel was bedeutet der in dem Baum?	I6: Das Kind interpretiert sein Tonprojekt, den Zauberbaum, der bedeutet, dass sie mal woanders gewohnt haben; sie kann sich nicht mehr erinnern,	I: Ich meine, der Schlüssel, was können wir damit machen? J: Wir schließen die Tür ab I: Ah, wir schließen die Tür	I6: J erklärt erstmal, welche funktionale Aufgabe ein Schlüssel hat und dass man durch Schließen die Tür, der Wind

S: Das bedeutet, dass wir mal in Viernich gewohnt haben! I: Das bedeutet der Schlüssel, jaa (fragend)? Und ein alter Schlüssel? Was bedeutet dir ein alter Schlüssel? Kannst du mir noch was dazu sagen? (...) (Geräusche) S : (überlegend) das weiß ich gar nicht genau gerade - (...)	was ein alter Schlüssel bedeutet - ist überfordert und fühlt sich unsicher mit der abstrakten Frage	ab... Magst du deine Zimmertür abschließen? J: Ja, damit kein „Haua“ reinkommt (?) I: Wer kommt nicht rein? J: Der Hauwa (Wind/Luft) I: Achso jaa (freut sich) (...) Du hast noch eine Form wie ein Kuchen gemacht, nicht wahr? J: Ja I: Was bedeutet der Schlüssel in deinem Kuchen? J: Kerze, Kerze	(„Hauwa“) nicht reinkommt Dann erklärt sie, dass der Schlüssel in ihrer Tonplastik eine Kerze auf einem Kuchen darstellen soll.

Leitfrage 4: Hast du dir gemerkt, was ein Symbol ist? Was für Symbole fallen dir ein?

Kommern	Offene Kodierung	Sakhnin	Offene Kodierung
J: (nachdenklich) äh, ne Taube ist zum Beispiel Frieden (...) I: Jaa, fällt dir noch was anderes ein? J: (...) der Schnee ein Symbol für den Winter – (...) J: Hmm (...) das ist zum Beispiel eine Blume, wenn Frühling ist.	I7: J überlegt und versteht, dass die Taube ein Symbol für Frieden, der Schnee, so assoziiert sie schnell den Winter symbolisiert und die Blume für den Frühling steht. Auch S versteht sofort das Symbolkartenspiel und die Beispiel-Bildkarten, die ihnen helfen über das visuelle Material Assoziationen zu Frühling, Winter etc. zu knüpfen. Das Herz-Zeichen wird als „verliebt“ verstanden	I: Ja, schön, es gefällt mir, was du erzählst (Stille) (.) weißt du warum ein Herz ein Symbol für Liebe ist? K: Für (Schweigen) Kindergärtnerin: Du hast das hier gezeichnet, warum hast du das (Herz) gezeichnet? K: Weil ich Schätze liebe	I7: K hat Schwierigkeiten mit der abstrakten Symbol-Frage. Nach Überlegen und Hinweis auf die Zeichnung, sagt er dass er Schätze liebt

S: Ein Baum bedeutet zum Beispiel, dass ein Baum uns Luft bringt (leise) I: Ah, was noch? (...) S: Das Herz I: Was bedeutet das Herz? S: Verliebt (schmunzelt)	Ein Baum bedeutet Luft und das Herz-Zeichen wird als „verliebt“ verstanden		

Leitfrage 5: Wie haben dir die Kunstwerke von Ahmad Canaan und Chiharu Shiota gefallen? An was Erinnerst du dich besonders?

Kommern	Offene Kodierung	Sakhnin	Offene Kodierung
(...) mit dem Schlüsselschiff (Geräusche) I: Weißt du noch, was das für ein Künstler war? J: Nein I: Das war so ein arabischer Künstler? Ahmad Canaan (lacht) (...) Was hast du daran besonders gut gefunden? J: Den Schlüssel I: Die auf dem Schiff drauf, oder? J: Ja I: Weißt du noch, was wir darüber geredet haben (.) was sie so bedeuten? J: Dass das die Menschen sind (leise, traurig) I: Kannst du dich noch an die Künstler erinnern, die ich euch gezeigt habe? Was hat dir	I8: J versucht zu beschreiben, was ihr an den Kunstwerken von Achmad Canaan und Chiharu Shiota besonders gefallen hat. Sie erklärt betroffen, dass der Künstler dort Schlüssel wie Menschen auf eine Schiffsform gelegt hat (...) die Filme von den Installationen der Künstlerin gefielen ihr auch sehr wegen den Wollfäden und Vernetzungen, die wie eine Höhle, ein Netz aussahen... sie fand es nicht gruselig, wie die anderen Kinder	I: Aha, verstehe (.) was denkst du, was bedeutet der Schlüssel? Wir haben uns ja ein bisschen damit beschäftigt - wir haben Künstler gesehen (...) was bedeutet der Schlüssel? Was ist der Sinn? K: Er sagt, dass viel weg ist I: Was meinst du? K: Vieles ist weg I: Was ist weg? K: Der Schlüssel - (...) I: Was denkst du, ist der Schlüssel wichtig, den wir (in der Box, wie die Künstlerin) aufgehängt haben? K: ja I: Wieso wichtig? K: (überlegt) Weil es schön ist, wenn wir etwas aufhängen	I8: K ist etwas überfordert mit den abstrakten Fragen. Er erklärt schließlich, dass der Schlüssel in Bezug auf die Kunstwerke „Vieles ist weg“ bedeutet. Er betont aber, dass der Schlüssel und die praktischen Aktionen ihn gefreut und begeistert haben; er fand alles ästhetisch schön.

da besonders gefallen? J: Ähm, das mit den Fäden (...) das sah aus, wie ein Netz I: Wie eine Höhle bisschen (...) wie wir das im Film gesehen haben – wo man so durchkrabbeln konnte (...) da haben manche gesagt, dass es gruselig ist (.), fandst du es auch gruselig? J: Nee (lachen)			
I: Ähmm, wir haben uns auch ein Kunstwerk angeschaut! Da habe ich ein schönes Foto von dir gemacht (freut sich)? S: Jaa (zustimmend) I: Hast du das gesehen im Album? S: Ja I: Da hebst du gerade die Skulptur hoch - war ganz schön schwer, ne? S: Ja – (...) I: Dann kam die Künstlerin mit den ganzen Fäden? S: Ja I: Kannst du dich da erinnern? Fällt dir da was Besonderes ein, wenn du an die beiden Künstler denkst? S: Die haben sehr viele Schlüssel gesammelt	S erinnert sich, dass die Künstlerin sehr viele Schlüssel für ihre Installation gesammelt hat. Das Kunstwerk des arabischen Künstlers hat sich auch genauer erforscht und festgestellt, dass es ziemlich schwer ist, wenn man es anhebt!		

I: Wieso haben die das gemacht? Was meinst du? S: Das die das an einer roten Schnur aufhängen und das die das sammeln I: Ahaa ja, fällt dir noch was ein? S: Nein(.)			

Leitfrage 6: Wo befinden sich unsere Erinnerungen?

Kommern	Offene Kodierung	Sakhnin	Offene Kodierung
I: (...) wo sind denn die Erinnerungen im Körper? Sind die im Fuß, oder? J: Ne, im Gehirn! (...)	I9: Das Kind beantwortet die Frage, wo die Erinnerungen sich befinden, spontan und direkt mit „Gehirn“ oder „Kopf“	I: Nein, nein, ich meine, wie erinnerst du dich (.) wo sind die Erinnerungen? Kindergärtnerin: Heute haben wir gelernt zum Beispiel, dass wir auf einem Fest waren, und nach vielen Tage erinnerst du dich daran, wo diese Dinge sind, wie erinnerst du dich an sie, wo sind diese Dinge? J: In meinem Verstand (Geist)	I9: Das Kind braucht eine Hilfe und Gedankenstütze, um auf die abstrakte Frage, wo die Erinnerungen sind, zu antworten. Es sagt dann direkt „in meinem Verstand“
Wo sind die Erinnerungen in deinem Körper? Weißt du das? In deinen Füßen oder Ohren oder wo? S: Im Kopf	s.o.		

Tabelle 8: Fotodatenmaterial in Gegenüberstellung

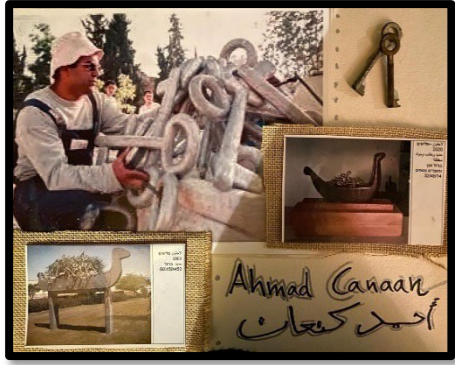
Projekt- woche:	Sakhnin, 06.-12.12.21 (S)	Kommern, 25.-29.04.22 (K)
1. Projekttag: „Der goldene Schlüssel“ der Brüder Grimm (07.12.21 Sakhnin und 25.04.22 Kommern) 		
	Mal/Zeichentisch mit 4 Kindern, 3 Jungen ein Mädchen mit Ölpastellfarben und A3 Karton. Die Kinder sind mit ihrer Aufgabe beschäftigt. Sie beobachten zwischendurch den Malprozess der anderen und sprechen auch mal miteinander. Die Farben werden geteilt.	Zeichnen auf einer Sportbank – Kinder sitzen auf dem Turnhallenboden. Jedes Kind ist mit sich beschäftigt und guckt nicht zum Nachbarn. Die Kinder holen sich die Farben und tauschen sie miteinander aus.
Offene Kodierung: F1	Die Kinder arbeiten konzentriert in Kleingruppen an der ästhetisch- zeichnerischen Umsetzung mit vielen bunten Ölpastell-farben, sozialer Austausch in der Tisch-Gruppe, freudige Gesichter	Die Kinder arbeiten in freier Körperdynamik an der Bank. Sie arbeiten sehr individuell und fokussiert und selbstständig, tauschen sich (weniger: das zeigt das entsprechende Video) aus.
		
	Im Zeichenprozess mit Kindergärtnerin Lydia Chacour. Die Kinder sitzen in	Mal/Zeichensituation auf dem Boden des Turnraumes. Die Kinder sind versunken in ihren

	Kleingruppen und teilen sich die Ölpastellfarben.	Malprozess- liegen und sitzen auf dem Boden – linke Bildhälfte: mit Betreuerin für A (ein behindertes Kind aus Syrien) – der Junge beteiligt sich ebenso
Offene Kodierung: F2	Die Kinder interagieren im Gespräch mit ihrer Kindergärtnerin am Mal-Tisch und arbeiten konzentriert und überlegend – sie teilen sich die Ölpastellfarben-sie machen Skizzen und malen diese dann aus	Die Kinder nehmen die Aufgabe an und setzen sich frei auf den Boden. Sie teilen die Farben, aber tauschen sich weniger untereinander aus. Sie arbeiten fokussiert und skizzenhaft ihre Ideen aus, die sehr unterschiedlich ausfallen tauschen
		
	Kinder warten zurechtgewiesen im Stuhlkreis mit verschränkten Armen (wurden zuvor wegen Unruhe von der Kindergärtnerin dazu aufgefordert, um für Ruhe zu sorgen) auf die Präsentation des offenen Märchens „der goldene Schlüssel“ (Brüder Grimm) vor dem Kamishibai-Theater, welches in der Mitte des Raumes vor Ihnen steht und sie noch nicht kennen...	Die Kinder warten im Sitzkreis auf die Präsentation des offenen Märchens über das Kamishibai-Theater, welches sie schon kennen. Sie sind gespannt und teilweise mit sich selbst beschäftigt...die Kindergärtnerin bittet um Ruhe
Offene Kodierung: F3	Die Kinder warten in zurechtgewiesener Haltung (verschränkten Armen) auf den Projektbeginn	Alle warten gespannt im lockeren Sitzkreis auf den Beginn des Projekts

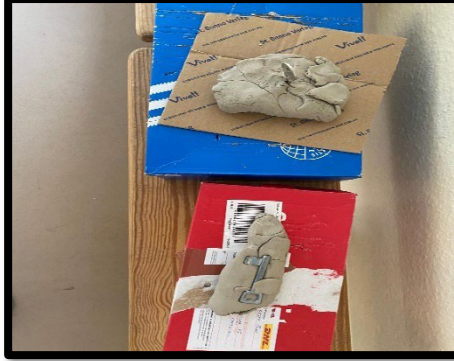
		
	Die Kinder sitzen auf Stühlen und hören und schauen zu was ich ihnen zeige. Sie folgen den Erläuterungen zu den Collage-Elementen, die während dem Märchenvortrag von den Kindern eingesetzt werden sollen; ein Teil der Kinder setzt sich direkt vor das Kamishibai-Theater auf den Boden hin – ein Mädchen hebt zögerlich die Hand.	Die Kinder sitzen im Halbkreis auf dem Boden und hören und sehen zu und beteiligen sich (Mädchen vorne) an den Erläuterungen – sie bewegen sich etwas unruhig auf ihren Plätzen auf dem Fußboden hin und her und scheinen alle etwas sagen zu wollen
Offene Kodierung: F4	Die Kinder folgen aufmerksam meinen Anweisungen hinter dem Kamishibai-Theater und ein Mädchen beteiligt sich etwas zögerlich durch Hand heben. Die Haltungen der Kinder wirken gelassen, aber interessiert.	Die Kinder sitzen in gespannter bis lässiger Haltung im Halbkreis vor dem Kamishibai-Theater und folgen aufmerksam den Anweisungen. Ein Mädchen antwortet – die anderen sind in Bereitschaft zu antworten. Die Momentaufnahme zeigt, dass sie unruhig und in Mitteilungshaltung sind.
		
	Die Kinder sitzen auf ihren Plätzen und schauen und verfolgen gespannt die	Die Kinder beteiligen sich an der Präsentation – einige wollen was sagen und heben die Hände –

	Präsentation der Bilder-geschichte	
Offene Kodierung: F5	Die Kinder zeigen Aufmerksamkeit durch zielgerichtetes Wahrnehmen und Blickrichtung Beteiligung, soziale Gruppendynamik und Interaktion	Aufmerksame und rege Beteiligung durch Handzeichen, sie zeigen starken Mitteilungswille und achten Verhaltens-Regeln (Hand heben),
Praktische Ergebnisse, 1. Tag:		
	B. zeichnet ein eine hausähnliche Schatztruhe auf den A3 Karton, der die ganze Bildfläche einnimmt. B. bedeckt das ganze Bildfeld mit Farben, die sich aus braun, gelb, schwarz, grün orange für die zentrale Form und aus blau und gelb für die Hintergrundfarbe zusammensetzt. Links an der großen Rechtecksform, die in einen unteren braunen und einen oberen grünen Bereich geteilt ist und ein bogenförmiges gelb-orange-grün gestreiftes Dach trägt, befindet sich eine Form, die einen Schlüssel darstellt mit Zacken und einem herausstechenden Schloss in Gelb. Die obere Bildhälfte wird durch einen Strick in schwarz markiert und von zwei Sonnen von rechts und links eingerahmt. B. erklärt, dass er in seine Schatztruhe Edelsteine, Gold und Geld gezeichnet hat. Die	J. zeichnet skizzenhaft verschiedene Formen verteilt über den A3-Karton. Sie verwendet gelb, blau, braun und schwarz. Sie malt den Hintergrund nicht aus- nur andeutungsweise die eingezeichneten Formen und Symbole. Sie schreibt ihren Namen groß drauf und zeichnet ein Zauberbuch (mit aufgezeichneten Zahlen), ein Schatzkästchen mit Schloss (vorne links), einen Zauberstab (rechts), einen Zauberer (s. Männchen-Gestalt rechts oben), einen Schlüssel und verschiedene Zeichen, die sie nicht weiter benennt. Die Zeichnung erscheint wie eine Gedankenskizze – abstrakt und etwas unfertig.

	Zeichnung wirkt insgesamt geschlossen und farbenfroh....	
Offene Kodierung: F6	B. setzt mit individueller, emotionaler Ausdruckskraft die kreative Aufgabe um, indem er kräftige Farben einsetzt und viele Zeichen/Symbole setzt. Seine Zeichnung zeigt im Zentrum die Schatzkiste, die wie ein Haus in einer von 2 Sonnen beleuchteten Landschaft steht. Eine Schlüsselzeichnung ist am Rande des Rechtecks zu erkennen.	J. verteilt verschiedene Zeichen und Formen frei über das Zeichenblatt. Die symbolträchtigen Formen zeigen ihre narrativen, fantasiereichen und kreativen Gedanken, die wie ein abstraktes Ideenkonstrukt erscheinen, aber nur selektiv-bestimmt Farben einsetzt, ihr Name überschreibt groß die Zeichnung
		
	S. zeichnet eine „Geburtstagsparty“ in ihre Schatztruhe, die inmitten der Bildfläche auf einem weißen Hügel, eingerahmt in eine amorphe, hausähnliche Form sich dem Betrachter zeigt. Die helle Form wird von einem blau-weißem Hintergrund eingerahmt, auf dem sich verschiedene ovale Formen befinden. Diese ovalen Kreise bezeichnet das Mädchen als bunte Luftballone, um die stereotype Vogelzeichen kreisen. In dem Innenleben der Mittelform befinden sich zwei Figuren-Zeichnungen, eine tischähnliche rechteckige Gestalt, die zwischen den Mensch-Figuren gezeichnet ist. Es sind weiterhin verschiedene bunte Formen zu erkennen, die	M. zeichnet ebenfalls skizzenhaft seine Idee auf den Zeichenkarton. Zu sehen ist eine rechteckige, von oben gezackter Form, die einen Ausschnitt aus einem Ritterburg-Tor darstellt. Rechts daneben zeichnet M. eine Menschengestalt, die den Ritter symbolisiert, der eine große Schlüsselform in der Hand hält. In der Ritterburgform befindet sich ein Halbkreis, der das Tor andeutet und in dem mittig das hängende Schloss zu sehen ist in das der Schlüssel gesteckt werden soll. Das Ganze wirkt wie eine Schatzkarte, denn M. zeichnet auch noch mit zwei geschwängelten parallel verlaufenden Linien einen Weg durch die Burg ein, die zum Schatz – die braun umrandete gelb angemalte Form links unten in der Ecke - führt. Farben werden nur Objekt- und Bedeutungsspezifisch

	Geschenke, Ballons und Konfetti darstellen sollen, so das Mädchen bei der Präsentation ihres bunten und fröhlichen Bildes.	eingesetzt (Schatz: Gelb für Gold, eigener Name: Grün, Herz unter dem Namen: rot)
Offene Kodierung: F7	S. zeichnet mit visueller Orientierungsvorgabe (Rechteck mit angesetzter Halbkreisform) ein fantasievolles Bild, das einem Haus gleich und im „Röntgenbild“ eine „Geburtsstagsfeier“ darstellen soll. Sie verwendet dafür sich stereotyp wiederholende Ovalformen (für Ballons) und Wellenlinien, um Vögel darzustellen und ornamentale angeordnete Bildelemente und -muster. Die Bildfläche ist mit kräftigen Farben bemalt, die einen emotionalen Eindruck vermitteln.	M. skizziert seine Idee auf den Zeichenkarton. Seine Zeichnung deutet in abstrahierenden Umrisslinien narrative und symbolische Elemente an (Ritter mit Schlüssel, Burg, Weg, Schatz). Er benutzt Farbe nur selektiv für den Schatz, den er mit der gelben Farbe hervorhebt. Sein Name steht groß in grüner Schrift mit rotem Herz über der Zeichnung
<u>2.Projekttag:</u> Ahmad Canaan „Refugees“ (8.12.21, Sakhnin und 26.04.22, Kommern)		
		

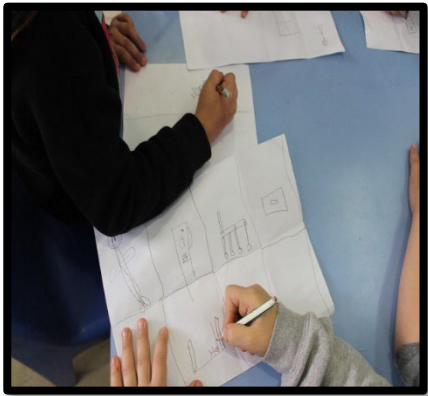
		
	Auf der Auswahl der Fotos sind die Kinder zu sehen, wie sie das Kunstwerk/ die Skulptur von Ahmad Canaan mit allen Sinnen erleben – in einer Traube um das Kunstwerk und in einer kleinen Gruppe. Sie legen alle ihre Hände auf die Schlüssel...	Die Kinder sind bei der genauen Betrachtung des Kunstwerks aus der Nähe zu sehen, welches sie auch mit den Händen abtasten. Ein Mädchen hebt die Skulptur an. Alle anderen schauen zu.
Offene Kodierung: F8	Die Kinder nehmen das Original von A. Canaan visuell und haptisch auf. Sie freuen sich an dieser nahen Begegnung mit diesem symbolgeladenen Kunstwerk, welches sie spontan und neugierig betasten und entdecken. Emotionale Interaktionen können bei der vierer-Gruppe abgelesen werden, die nicht nur die Schlüssel betasten, sondern auch gegenseitig über die Hände und Blicke, Kontakt miteinander aufnehmen.	Die Skulptur wird aus der Nähe erforscht und inspiziert. Die Kinder betasten und beschauen die Skulptur (sinnliches Erfassen), wobei sie einander Respekt geben und sich zurückhalten. Ein Mädchen testet das physische Gewicht der Skulptur und freut sich mit einem Lächeln. Sie zeigen alle Interesse.
Praktische Ergebnisse, 2. Tag		

		
 		 
		
	Die Fotos zeigen die Tonarbeiten der Kinder in Sakhnin. Sie haben alle den Ton geformt und mit dem Schlüssel bearbeitet. Kinder sind im Produktionsprozess zu sehen und die fertigen Ergebnisse auf einem Tisch.	Die Fotos zeigen unterschiedliche Tonarbeiten im Gestaltungsprozess und Endergebnisse. Die Kinder betrachten ihre Arbeiten mit einem freudigen Gesicht.

Offene Kodierung: F9	Die Tonarbeiten zeigen die kreativen, expressiven Ausdrucksfähigkeiten der Kinder, die den Schlüssel mit dem Ton verarbeiten. Die Endergebnisse weisen Ähnlichkeiten auf: zumeist eine rundlich geformte Tonscheibe, die ornamental verziert (kleine aufgesetzte Kugeln oder eingeritzte oder eingedruckte Zeichen) aussieht und in der ein Schlüssel mittig steckt. Es gibt aber auch ein paar andere Formen, wie beispielsweise eine Mond-Form	Die Tonarbeiten zeigen die individuelle Gestaltungs- und Symbolfähigkeit der Kinder und ihre kreativen Ausdrucksmöglichkeiten. Die Endergebnisse sehen sehr unterschiedlich aus. Der Schlüssel wurde als Abdruck, freistehend oder in den Ton intergriert. Die Kinder zeigen Stolz und mit Freude ihre kreativen Eigenleistungen.
2 Projekttag: “The Key in the Hand”, Chiharu Shiota – Memorabilia (09.12.21 Sakhnin und 27.04.22 Kommern) 		
		
	Kinder betrachten Farbkopien – Vor-Skizzen der Künstlerin und schauen sich (Foto oben) über den Overhead-Projektor im Halbkreis auf Stühlen sitzend die Filme an, die über die Installationen von Chiharu	Die Kinder betrachten Reproduktionen und schauen sie auch zusammen an; sie schauen sich auf dem Stuhl sitzend über den Laptop die verfilmten Präsentationen von Chiharu Shiotas

	Shiota gemacht wurden. Ich weise mit Handzeichen auf Details hin.	Installationen in dem abgedunkelten Turnraum an.
Offene Kodierung: F10	Mit Interesse und Aufmerksamkeit schauen sich die Kinder die Bild-Reproduktionen und die YouTube-Filme der Installationen von Chiharu Shiota an. Sie wenden ihren Blick aufmerksam auf die Leinwand und das Bildmaterial.	Die Bild-Reproduktionen werden mit Interesse und freudigem Lächeln sozial untereinander ausgetauscht. Sie folgen aufmerksam und gespannt und konzentriert die Videos der Installationen von Chiharu Shiota an.
		
		
		
	Die rote Wolle wird von der Lehrerin, die im Mittelpunkt des Wollnetzes steht, einem	Die rote Wolle wird von den Händen der Kinder gehalten. Sie heben das Wollnetz vorsichtig an

	Mädchen weitergegeben und insgesamt von einem zum andern gesponnen. Sie geraten im zweiten Schritt in Bewegung und kriechen unter dem Wollnetz her. Das letzte Foto unten zeigt das Ende der Aktion - die Kinder laufen unkontrolliert durch den Raum.	und schauen darunter. Zuletzt wird das rote Netz auf den mitgebrachten Fotos und Erinnerungsstücken abgelegt.
Offene Kodierung: F11	Die Kinder nehmen mit aktiver Beteiligung und Enthusiasmus an der Aktion teil. Der rote Faden verbindet sich wie ein soziales Netz mit allen Kindern. Im nächsten Foto ist zu sehen, wie alle Kinder unter dem Wollnetz durchkriechen. Soziale, impulsive und verpielte Körpersprache.	Die Kinder beteiligen sich ruhig und gespannt mit begeisterter Fröhlichkeit. Sie heben das Wollnetz an und nehmen staunend wahr; fast gleichzeitig lassen sie die Wolle auf den Boden über ihre Bilder und Erinnerungsstücke und Schlüssel sinken. Sie schauen aufmerksam auf dieses abstrakte Bodenbild.
Praktische Ergebnisse, 3. Tag		
		 

		
	Die Kinder sitzen in Jungen und Mädchengruppen Kleingruppen um den Tisch. Sie haben das A4 Papier in acht Teile gefaltet und beginnen eifrig mit dem Bleistift wichtige Dinge und Menschen aus ihrer Lebenswelt in die Felder zu zeichnen.	Die Kinder sitzen vor Stühlen, der als Tisch dient, oder liegen auf dem Boden und zeichnen mit Buntstiften wichtige Menschen und Dinge aus ihrer Lebenswelt. Sie zeichnen mehr Menschen und Tiere, wie Dinge.
Offene Kodierung: F12	Die Kinder wirken auf den Fotos sehr konzentriert und fokussiert. Sie zeichnen sich selbst und mehr funktionale Dinge, wie Bett, Stuhl, Fenster, Heizung und Spiegel aus ihrem Zimmer (...), sie setzen die Aufgabe mit Ernsthaftigkeit und kreativer Ausdrucksfreude um. Die Sitzgruppen wirken sozial kooperativ. Sie halten den Stift richtig und zeichnen exakt in jedes Feld.	Die Kinder sind versunken in die Umsetzung der Zeichenaufgabe. Sie sitzen locker und frei, jeder wo er will. Sie sind konzentriert. Sie zeichnen mit Buntstiften zunächst sich selbst, dann Familienmitglieder und schließlich den Rasenmäher, Bäume, Blumen und den Teddy aus ihrem Zimmer. Der Einfluss der Frühlingszeit ist wahrnehmbar.
4./5.Projekttag: „Meine Memo-Box“ (11./12.12. 21 Sakhnin und 28.04.22 Kommern) Praktische Ergebnisse - Präsentationen		

		
		
		
		
	Die Kinder sitzen am Tisch oder stehen im Raum verteilt und basteln an ihren Schuhkartons. Die ausgeschnittenen Zeichnungen werden eingeklebt, ein Foto und persönliche Dinge,	Die Kinder basteln verteilt im Raum an ihren Schuhkartons. Sie kleben die Zeichnungen fest, füllen den Karton mit ihren gesammelten Dingen, wie Figuren, Seesternen, Autos (...) und den Schlüssel-

	die selbstgemachte Tonfigur und der Schlüssel wird zumeist mit roten Wollfäden in Anlehnung an das Kunstwerk von Chiharu Shiota angebracht. Türen werden in den Karton geschnitten. Die Karton werden in einer Ausstellung übereinander präsentiert.	Tonfiguren und einem Foto. Die rote Wolle wird weniger benutzt. Manche brauchen Hilfe, um eine Tür in den Karton zu schneiden oder irgendwas zu befestigen.
Offene Kodierung: F13	Die Kinder sind in reger und aktiver Beschäftigung. Sie brauchen etwas Hilfe, um Wolle und Schlüssel zu befestigen und eine Tür in den Karton, die „Memo-Box“ zu schneiden (alle wollen eine!). Sie arbeiten konzentriert oder warten auf Hilfe durch die Praktikantin. Das Mädchen strahlt vor Freude.	Die Kinder auf den Fotos sind vertieft-konzentriert mit ihrer „Memo-Box“ beschäftigt. Sie befüllen und bekleben den Karton mit ihren persönlichen Zeichnungen, Sammelgegenständen und ihren Tonfiguren. Ich helfe ihnen ein bisschen.

Tabelle 9: Beobachtungsprotokolle (Datenverarbeitung und Gegenüberstellung)

Beobachtungsprotokolle (B):

Nr.	Kodierung Sakhnin(S)	Kodierung Kommern(K)	Kategorie	Theoretisches Memo	Unterschied e/ Ähnlichkeiten
	<u>1. Projekttag:</u>				
B1	Kinder bewegen sich unruhig im Raum, aber nehmen Respekt-person wahr und grüßen spontan und freundlich, reden viel erzählen betroffen von einer Katze;	Unruhiges Verhalten auf dem Platz, freudige und gespannte Erwartung, ungezwungene Begrüßung	Freie Gruppendynamik vs. Kulturell anerzogenem Respekt-Verhalten in der Gruppe; Spontane und offene Kommunikation, Neugier, emotionale Betroffenheit; Disziplinierte und kulturell	Die Kinder in Sakhnin verhalten und kommunizieren spontan, worin sich ihr offenes Temperament zeigt, während die Kinder in Kommern sich zwar ungezwungen auf dem Boden im Halbkreis	<u>Ähnlichkeit:</u> Freudige Erwartungshaltung <u>Unterschied:</u> Die arabischen Kinder zeigen mehr Spontaneität, offene Freude und reden viel auch von Dingen, die

	Auf- forderung zu Disziplin		angelernte Körperhaltung	Platz nehmen, aber etwas zurück- haltender verhalten, aber dennoch offen von ihrem eingenom- menen Platz kommuni- zieren	sie erlebt haben und die sie emotional bewegen – sie werden deshalb zu einer strengeren Verhaltens- weise/ Disziplin - Arme verschränken -aufgefordert. Die deutschen Kinder verhalten sich von vornherein spontan freudig, aber etwas ruhiger und nehmen ihre Plätze frei, aber auch auf Anweisung auf dem Boden ein
B2	Kinder zeigen Interesse an Kamishibai- Theater, vermuten, dass das was anderes ist	Wollen wissen, was ich mitgebracht habe – sie kennen das Kamishibai Theater; stellen Fragen	Interesse an neuen Erkundungen, Neugier auf Neues; Wissensgier, Begeisterung und Vorfreude auf eine kreative Aktion	Die Kinder zeigen sowohl in Kommern als auch in Sakhnin Interesse an neuen Entdeckungen und Dingen, sie werden innerlich angetrieben (intrinsische Motivation)	<u>Ähnlichkeit:</u> beide Gruppen zeigen Interesse, Neugier und eine positive Lern- bereitschaft <u>Unterschied:</u> Die deutschen Kinder kennen das Kamishibai- Theater
B3	Begeister- ung beim	Ein begeistertes	Freude an ästhetischer	Die deutschen Kinder stellen	<u>Ähnlichkeit:</u>

Öffnen der Schachtel – es geht ein „Woow“ durch die Klasse: sie freuen sich an dem goldenen Glanz des neuen(!)und schönen Schlüssel-Dings! Finden es komisch, dass der Schlüssel einen Kopf und Zähne hat; verstehen aber die Gleichsetzung Mensch=Schlüssel	langes “Woow“ ertönt für den, wie sie sagen: „schönen, großen und alten“ Schloss-Schlüssel Die Kinder interessieren sich und finden es lustig, dass der Schlüssel menschlichen Körperteilen gleicht	Schönheit von Dingen vs. Interesse an materieller Kultur/ Artefakt (Schlüssel), Wissbegier, hohe Lernbereitschaft; Fantasie und Vorstellungsvermögen; Kreativer Impuls; ästhetische Wahrnehmung und kulturell geprägte Interpretationsfähigkeit	viele Fragen, sie wollen mehr von Geschichte, Kultur und Schlössern wissen; Beide Kindergruppen nehmen die ästhetische Schönheit des Schlüssels wahr, die deutschen Kinder aber mit Nachfragen und tiefergreifendem Interesse, während ein großer Teil der arabischen Kinder mehr vom Glanz und der Schönheit des Schlüssels fasziniert sind (ästhetische Wahrnehmungsfähigkeit, kulturelle Interpretationsfähigkeit); Kinder brauchen kreative Impulse und magische Momente (Pausen), weil sie zu Begeisterungseffekten, einer intensiveren Wahrnehmung und besseren	Beide Gruppen zeigen Begeisterungsfähigkeit für einen kulturellen Gegenstand (Schlüssel-Artefakt) Beide Gruppen haben ein ausgeprägtes Vorstellungsvermögen und Fantasie (Schlüsselfigur), sie reagieren beide auf einen kreativen Impuls; Beide Gruppen lieben Märchen und kennen einige – die Kinder in Kommern nannten sehr viele von Grimms Märchen (Notiz aus Videos) <u>Unterschied:</u> Die deutschen Kinder stellen mehr Fragen; sie sind interessiert an Geschichte und Kultur; der Schlüssel ist für die arabischen

				Konzentration führen, die von Neugier begleitet wird und insgesamt Lernprozesse anregen! Kinder lernen neue Information in bestehende Denkmuster zu integrieren (Piaget) – Konstruktivistisches Lernen	Kinder „neu“ (weil er golden glänzt) – für die deutschen Kinder „alt“, weil er verschnörkelt ist (Ornamente hat) und zu einem Schloss gehört
B4	Die Kinder sind aufmerksam und konzentriert, sie beteiligen sich fröhlich, aber nicht „ringend“, zeigen sich gehorsam der Lehrerin gegenüber	Die Kinder beteiligen sich aktiv und konzentriert und wollen gerne alle mal drankommen, akzeptieren Anweisungen	Aufmerksame, konzentrierte Teilnahme an der Präsentation, Gehorsamkeit vs. Akzeptanz gegenüber der Lehrerin, Soziale Konkurrenz um Aufmerksamkeit/ individuelles Wettbewerbsdenken vs. positive soziale Fairness (Kooperation vs. Konkurrenz) Selbstwirksamkeit/Selbstbewusstsein; Impulskontrolle Akzeptanz vs. Gehorsamsverhalten	Alle Kinder lieben Märchen, weil sie dadurch ihre Fantasie anregen und ihre Lebenswelt emotional und moralisch besser verstehen lernen. Das Theater (Kamishibai) bietet eine gute Möglichkeit, diese lehrreiche Entwicklung zu unterstützen, da sich die Kinder mit den Hauptcharakteren identifizieren; die Kinder in Kommern streben nach Selbst-	<u>Ähnlichkeit:</u> Die Kinder sind aufmerksam, interessiert; sie haben Fantasie und ein gutes Vorstellungsvermögen; beide lieben Märchen <u>Unterschied:</u> die Kinder in Kommern streben mehr nach Anerkennung, sind individuell und Wettbewerbsorientiert und erkämpfen sich Beachtung, haben das Bedürfnis nach Bestätigung während die

				behauptung und Anerkennung, um ihren Platz in der Gruppe zu festigen; die arabischen Kinder sind im Gegensatz im Umgang miteinander sozial fairer und gelassener; sie gehorchen den Älteren – das ist kulturell anerzogen. Die deutschen Kinder verhalten sich „individueller“ und akzeptieren Ältere	arabischen Kinder soziale Fairness zeigen und mehr Miteinander agieren und auf Strenge mit Gehorsam und Respekt reagieren
B5	Sie freuen sich, setzen sich zusammen und teilen die Farben; Schwierigkeit mit dem Zeichnen loszulegen und die Aufgabe (Was könnte in der Schatzkiste sein?) zu lösen; Einigung untereinander für Rechteckform, (Packung der Pastellfarbe	Die Kinder zeichnen den Inhalt der Kiste, der über eine Kistengröße hinausgeht, sie gehen die Aufgabe allein und sehr individuell und freudigkonzentriert an	Vorstellungs-Abstraktions-Probleme vs. freier Ideenfluss Soziale Interaktion und Absprachen/ Ideenaustausch (Kooperation) in Kleingruppen; Imitationen, und soziales Lernen und Gruppenanpassung, kreative Unsicherheit entgegen einer fokussiertem, eigenständigem und	Auffällig ist, dass die arabischen Kinder sich in der sozialen Gruppe wohler fühlen und daraus auch ihre oft geteilten Ideen schöpfen; die deutschen Kinder verarbeiten die Aufgabe direkt eigenständig und verständigen sich weniger miteinander; sie stellen weniger Nachfragen	<u>Ähnlichkeiten:</u> Soziale Interaktionen gibt es in beiden Gruppen; die Aufgabe bereitet beiden Gruppen Freude <u>Unterschiede:</u> Die kreative Aufgabenstellung wird sehr unterschiedlich verarbeitet:

	n dient als Vorlage); helfen einander und tauschen Ideen aus		individuellem Arbeiten Zurückhaltung vs. Offenheit		Während die arabischen Kinder ein kollektives Verhalten zeigen und sich gemeinsam um einen Tisch setzen und um die Aufgabe austauschen und Farben teilen, fokussieren die deutschen Kinder sehr individuell und selbstbezogen auf die Aufgabenstellung
B6	Die Kinder bleiben in der Kistenform und füllen diese, nicht nur mit bunten Zeichen und Formen für Edelsteinen, Geld und Gold, sondern sie stellen auch Häuser dar, in denen sie selbst wohnen, in denen ein Geburtstagsfeier stattfindet, Schmetterlinge, der Mond und	Die Kinder überlegen frei, wo sie sitzen wollen und beginnen sehr konzentriert und selbstversunken die Aufgabe zu lösen; sie zeichnen skizzenhaft das Blatt voller Zeichen und Formen, die sie nur mit wenig Farbe ausmalen. Sie verlassen direkt die Enge des Schatzkästchens und ihren Ideen und Fantasien freien Lauf.	Farbenfreude und emotionaler Ausdruck vs. Skizzenhaftigkeit und Farbkargheit soziale Empathie und fröhlicher Austausch entgegen individuellem Verhalten und Fokussierung auf eigene Aufgabe; Fantasie, Ideenreichtum Temperament, abstraktes Vorstellungsvermögen Imaginationsfähigkeit,	Es fällt auf, dass die Aufgabe von beiden Gruppen sehr unterschiedlich gelöst wurde und die arabischen Kinder eine Anleitung und Impuls brauchen sich aber in der Gruppe schnell untereinander aushelfen und einigen (Form von Schatzkiste), überhaupt sehr mit der Gruppe kooperieren und die deutschen	<u>Ähnlichkeiten:</u> Soziale Interaktionen, Fantasiefähigkeit und graphisch-symbolischer Ausdruck <u>Unterschiede:</u> Unterschiedliche soziale Dynamiken: selbstgesteuertes, individuelles und flexibles Lernen auf Boden oder Bank entgegen strukturierte m, kollektivem

	Erdkugeln aufbewahrt werden... der Schlüssel wird außerhalb des Hauses gezeichnet oder in die Tür perspektivisch gedreht gezeichnet ... Die Zeichnungen sind eher Gemälde, die den ganzen Bildgrund mit Farben ausfüllen und mit allen Primär- und Sekundärfarben gefüllt sind sehr bunt und farbenfroh	Ihre Zeichnungen enthalten Geschichten von Burgen und Rittern, einer Schatzkarte, von Zauberbäumen und Hexen etc.	symbolisches Erfassen in Geschichten; Medien-Interesse	Kinder die Aufgabe ernst und sehr individuell in die Hand nehmen und ein sehr individualistisches, fokussiertes Verhalten annehmen, obwohl sie auch sozial in der Gruppe interagieren Weiterhin ist auffällig, wie farbenfroh und bunt die Ergebnisse der arabischen Kinder sind und wie skizzenhaft die der Deutschen, die wenig Farbe benutzen und die Aufgabe mit einer großen Vorstellungskraft und Fantasie umsetzen – die deutschen Kinder scheinen ein ausgeprägteres Interesse an Geschichten und Märchen zu haben und eigene Bildideen aus Märchen,	Verhalten und gemeinsamer Fokussierung Farbenfreude und emotionaler Ausdruck zeigt sich besonders in den Bildern der arabischen Kinder, während sich ein skizzierter, farbarmer Ideenreichtum bei der Gruppe i Deutschland feststellen lässt. Sie verbinden sich in ihren Zeichnungen mehr mit der Fantasie- und Medienwelt, während die Kinder mehr Dinge aus ihrer Lebenswelt darstellen.

				Filmen und Erlebnissen zu verarbeiten; auch die arabischen Kinder verarbeiten mit Fantasie ihre kulturelle Lebenswelt (Geburtstagsfeier, Geschenke, Blumen, Schmuck, Haus) weniger die Fantasiewelt	
B7	Kinder präsentieren ihre Arbeiten im Kamishibai-Theater; einige sind schüchtern und wollen nicht viel sagen, andere erzählen gerne jedes Detail mit Freude; Kind reagiert empfindlich auf Kritik Die Schatztruhe wurde langsam und mit Spannung geöffnet, Die Kinder freuen sich sehr über	Die Kinder zeigen mir und teilweise der Gruppe ihre Endergebnisse ; sie beschreiben jedes Detail mit Enthusiasmus und Freude Die Schatztruhe wird geöffnet und vorher wird geprüft und erraten, was in der Truhe ist; jeder freut sich über einen schönen Skeleton-Schlüssel; sie sind sehr wählerisch beim Aussuchen des Schlüssels,	Teilweise Präsentations-Schwierigkeiten/ Unsicherheit vs. selbst-sicheres, detailliertes und stolze Selbst-präsentation (intensives Mitteilungs-bedürfnis) und erklären der Zeichen-Ergebnisse; emotionale Reaktionen auf Kritik vs. Selbstbewusstsein; detaillierte Erklärfreude und hohe Selbstreflexion , aber fehlende Impulskontrolle (will sich mitteilen, kann nicht warten);	Die Kinder erklären ihre dargestellten Zeichen und Formen auf ihren Zeichnungen sehr detailliert. Sie benennen jedes Zeichensymbol und erklären, was es präsentiert. Ein Erwachsener würde die vielen Zeichen ohne ihre Erklärungen schwer interpretieren können! Die arabischen Kinder sind voller bunter Fantasie, die aus ihrer Lebenswelt kommt, während die	<u>Ähnlichkeiten:</u> Stolze Präsentierfreude Soziale Aufmerksamkeit und Wahrnehmung der Zeichnungen von den anderen; Die Kinder freuen sich über Überraschungen und spannenden Impuls (die schönen Skeleton-Schlüssel aus der Schatzkiste) und magische Momente (beim Öffnen des kleinen Schlosses mit

	den Inhalt mit den schön-geformten und glänzenden Schlüssel	finden die Ornamentik /Muster) sehr toll	Überraschungs-momente; kreative Impulse	Gruppe in Kommern mehr Fantasie-geschichten darstellt. Bes. Beobachtung: Die Kinder erkennen die Bilder der anderen Kinder, ohne neben ihnen gesessen zu haben oder den Namen auf den Malkartons erkannt zu haben.	dem Minischlüssel der Schatztruhe) regen ihre Konzen-trations- und Begeisterung s-fähigkeit, sowie ihr kreatives Denken an; detaillierte Erklärfreude <u>Unterschiede:</u> Die deutschen Kinder erklären sehr enthusias-tisch ihre Bildinhalte, können ihre Impulse aber teilweise nicht zügeln – wollen drankommen und können das nicht gut abwarten (Ungeduld); arabische Kinder zeichnen mehr Dinge aus der Lebenswelt, während die Gruppe in Kommern eher Fantasie-geschichten darstellt

	<u>2. Projekttag</u>				
B8	Kinder sind unruhig und suchen nach Aufmerksamkeit. Sie teilen ihre Begeisterung für ein kulturelles Erbstück (Schlüssel der Oma) und zeigen fröhlich und stolz ihre mitgebrachten Erinnerungs-Fotos und Schlüssel; sie identifizieren sich mit ihrer Kultur und fühlen sich dem arabischen zugehörig, kennen Geschichte nicht (gut); Der Schlüssel ist alt, weil er rostig und dreckig ist, interpretieren sie; sie verstehen die Sicherheitsfunktion von Schlüsseln	Die Kinder sind voller Vorfreude und gespannt auf den Tag, sie sitzen mit ihren mitgebrachten Sammelstücken, den Schlüsseln und Fotos; sie hören aufmerksam meinen Geschichten zu und präsentieren gerne und stolz ihre Dinge; über die Fotos werden Geschichten erzählt und die Kinder trotz jüngerem Alter erkannt; sie wissen über die Sicherheitsfunktion von Schlüsseln zum Schutz vor „Bösen“ und zeigen ihre Schlüssel. Sie wissen, dass die Schlüssel keine Funktion mehr haben, oft „dreckig und schmutzig“ (rostig) sind, aber Dinge sind, die man nicht	Unruhe und Aufmerksamkeitssuche und Bedürfnis nach individueller Anerkennung Identitäts-Bewusstsein, Kultur und spontane, emotionale und soziale Verbundenheit vs. sozialem Bewusstsein, angelerntem Respekt, Zurückhaltung und individuellem Ausdruck und Selbstdarstellung Wiedererkennungsvermögen Abstraktionsfähigkeit, Wissen über Funktionen von Werkzeugen (Schlüssel), Alterungsprozesse (Rost), Sicherheitsverständnis und gesellschaftliche Regeln; Schnell adaptiertes Wissen über Erinnerungs-	Die arabischen Kinder waren noch nie im Museum, sie wissen nicht, was eine Ausstellung ist, und sie kennen keine Künstler. Sie wissen aber, dass ein Künstler*in etwas malen und zeichnen kann und sagen, dass mit Kunstwerk das Haus „verschönert“ werden kann. Die meisten deutschen Kinder waren auch noch nicht in einem Kunstmuseum, aber sie kennen das große Freilichtmuseum, welches in Kommern liegt und ein Landesmuseum für Volkskunde ist, indem man alte Orte besuchen kann und sehen kann, wie die Menschen früher gelebt haben. In	<u>Ähnlichkeiten:</u> Bedürfnis nach Anerkennung Erinnerungsvermögen (erkennen Kinder auf Fotos); Begeisterungsfähigkeit für Kunst und kulturelle Artefakte; brauchen Aufmerksamkeit und Selbstdarstellung (bei deutschen Kindern etwas ausgeprägter!)) Sicherheits- und Funktionsverständnis von Schlüsseln; präsentieren stolz ihre Fotos, sentimentaler Bezug zu einem Erinnerungsstück (Memorabilia ; Schlüssel der Oma und Schlüssel der Mama)

	und ihren Schutz;	wegschmeißt; ein Kind hat den Schlüssel von der alten Wohnung und alle verstehen gleich die Bedeutung; ein anderes Kind hat den Schlüssel von seiner Mutter, die getrennt voneinander leben – der Schlüssel hat ein Gesicht -er projiziert direkt seine Mutter hinein	und Geschichts- bedeutungen, Wissbegier emotionales Symbol- verstehen	Sakhnin gibt es auch ein kleines palästinensisches Volksmuseum, welches Stick- und Handwerkskunst in einem alten Haus wie früher zeigt, dass die Kinder aber noch nicht besucht haben.	<u>Unterschiede:</u> Emotionale und soziale Verbundenheit und Geborgenheit ist sehr ausgeprägt bei den arabischen Kindern; sie identifizieren sich mit ihrer Kultur, den Traditionen und Festen, obwohl sie nicht viel über ihre Geschichte wissen; deutsche Kinder lernen Zurückhaltung, Akzeptanz und Respekt; die deutschen Kinder stellen mehr detaillierte Fragen, sind wissbegieriger; fühlen sich in ihrer Kultur geborgen und frei
B9	Sie nehmen begeistert die enthüllte Skulptur wahr; sie erkennen darin einen Vogel, eine Ente, eine Schnecke	Die Kinder freuen sich begeistert über die enthüllte Skulptur und rennen darauf zu, um sie anzufassen (haptisches Interesse); sie	Begeisterungsfähigkeit für ein originales (echtes) Kunstwerk und haptische Reaktion auf visuellen Reiz	Die Kinder mögen magische Momente und der brauchen kreative Impulse, um besonders aufmerksam etwas	<u>Ähnlichkeiten:</u> Beide Gruppen zeigen Neugier, Interesse und Begeisterung für das präsentierte

	oder ein Boot; sie verstehen, (nach einer Erklärung durch die Lehrerin), was ein Flüchtling und die Personifikation des Schlüssels als Mensch, der menschliches Verhalten (streiten, liegen übereinander) annimmt; sie rennen auf die Skulptur zu und wollen sie alle gleichzeitig anfassen - emotionale und soziale Verbindungen zwischen den Kindern stehen plötzlich mehr im Vordergrund	werden ermahnt Abstand und Respekt zu zeigen; sie nehmen sich zurück und lassen alle mal ran (...), die Skulptur wird erkundet und Gewicht und ein loser Schlüssel festgestellt; sie stellen viele Fragen zum Material, dem Künstler, den Schlüsseln (...); sie stellen sich dann vom Platz aus vor, dass die Skulptur einer Ente, einem Schiff, einem Vogel, einem Dinosaurierzahn und einer Harfe gleicht; sie interessieren sich für meine Erklärung und die Bilder von Phönizierschiffen; sie wollen alles wissen und können sich den Pferdekopf hindenken; das das Schiff Flüchtlinge	Ermahnung und Respektverhalten vs. spontaner, stürmischer Neugier/ emotionales, soziales Verhalten Abstraktionsvermögen, Interpretationsfähigkeit, symbolisches Denken, Anthropomorphisierung (Schlüssel als menschliche Gestalt) Ideenvielfalt Wissbegierde, Forscher- und Erkundungsdrang Emotionale Empathie und soziale Verbundenheit	wahrzunehmen (Enthüllung des Kunstwerks) – es ist wie eine Pause, bevor etwas neues geschieht – wie eine Überraschung; Kinder müssen die Möglichkeit bekommen, Kunstwerke nicht nur visuell zu erfassen, sondern das haptische ergreifen hilft beim Begreifen, verstehen und interpretieren; die arabischen Kinder regierten emotionaler und sozialer – sie freuen sich daran, sich gegenseitig mit den Händen zu betasten und weniger daran, das Kunstwerk näher zu betrachten und wahrzunehmen ; die Kinder in Kommern waren zurückhaltender, stellten Fragen, überprüften die Skulptur nach	Kunstwerk, sie reagieren spontan, emotional und haptisch – wollen das Kunstwerk anfassen Sie haben beide Abstraktionsvermögen und können sich den Schlüssel als personifiziert er Mensch (Anthropomorphisierung) vorstellen, Transformationsfähigkeit Imaginationsfähigkeit und Fantasie Symbolisches Erfassen - stellen sich die Form der Skulptur als Ente oder Vogel vor <u>Unterschiede:</u> Die soziale und emotionale Verbundenheit steht bei den arabischen Kindern im Vordergrund, sie zeigen aktives Interesse

		transportiert, macht sie betroffen; sie verstehen, was ein Flüchtling ist und können sich die Schlüssel als Symbol für Menschen vorstellen		Gewicht und Material; der Forscher- und Erkundungsdrang, die Wissbegier zeigte sich bei ihnen ausgeprägter; sie interessierten sich auch für die Geschichte der Phönizier und ihre Schiffe, Geduld und Ausdauer zeigte sich hier auch gegenüber mehr Spontanität	aneinander und weniger an dem Kunstwerk; die deutsche Gruppe hat mehr Geschichts- und Kulturinteresse, stellen mehr Fragen
B10	Der Ton ist ein neues, interessantes Material, es ist wie Matsch und Dreck; sie zeigen Interesse und finden toll, wie man den Ton schneidet; sonst interessiert sie, ein Stück Ton zu erhalten; sie warten mit Schürzen am Tisch und überlegen	Die Kinder lernen ebenfalls neugierig das Material Ton neu kennen und stellen viele Fragen und wollen dessen Herkunft, wie man den Ton weiterverarbeitet etc. Wissen; Sie nehmen sich jeder ein Stück Ton und setzen sich an einen beliebigen Tisch; überlegen kurz, was sie mit Ton und Schlüssel	Spontanität und Experimentierfreude vs. überlegte, individueller Umsetzung der kreativen Aufgabe Unaufmerksamkeit und Unruhe vs. Konzentration, Interesse, Forscherdrang und Wissbegierde Kreative Ratlosigkeit und Ideenreichtum	Auffällig ist, dass die arabischen Kinder die Aufgabe mit Freude und mit einem sozialen Lernverhalten angehen, sie imitieren die Kuchenform und tauschen sich untereinander aus, aber es gibt ein paar Kinder, die die Aufgabe abstrakter und mit mehr Vorstellungsvermögen umsetzen (Mensch im Mond oder	<u>Ähnlichkeiten:</u> Ästhetisch-kreative Ausdrucksfähigkeit, Fantasie, symbolisches Erfassen und Imaginationsvermögen haben beide; sie geben dem Schlüssel eine andere, symbolische Bedeutung, das verstehen sie alle schnell <u>Unterschiede:</u> Die arabischen

dann, sind ratlos was sie mit dem Ton und dem Schlüssel anfangen sollen; ein Kind will sich damit nicht schmutzig machen (Angst vor Eltern); sie beginnen fröhlich zu experimentieren und Abdrücke in den Ton zu drücken und ihre Finger und fangen an mit Freude den Ton zu formen; sie lassen sich gerne vom Tisch und den Ideen der anderen Kinder inspirieren; schließlich formen einige eine Art Kuchen und setzen den Schlüssel als Kerze auf; andere setzen den Schlüssel als Mensch in den	machen könnten, schauen auch mal zum Nachbarn, aber arbeiten selbstständig; es entstehen im ästhetischen Prozess abstrakte Formen: sie stellen sich vor, dass der Ton ein Zauberbaum sein könnte mit Schlüsseln dran und formen den Ton zum Stamm mit Pilzhut und Schlüssel drin, jeder hat eine andere Idee und mit viel Fantasie kann man eine Drohne mit Schlüssel-Pilot, ein Männchen, dass einen Schlüssel verschluckt hat, ein Schiff mit Mensch (von einem syrischen Kind, der direkt die Idee des Künstlers übernimmt), einem Vampir-Schlüssel im Tonbett, einen Dinosaurierzahn, den	Imitationsverhalten vs. Selbstdarstellung und individueller Verarbeitung Soziales vs. kognitives Lernen Alle zeigen Ästhetische Ausdrucksfähigkeit, symbolisches Erfassen, ästhetische Sensibilität, Imaginations-Fantasievermögen und Abstraktionsfähigkeiten Spontane Experimentierfreude vs. überlegter und ernsthafter Verarbeitung der Aufgabe Individuelle Verbindungen von ungewöhnlichen Materialien mit Geschichten Ideenreichtum vs. kreative Unsicherheit Unruhe und eingeschränkte	Papa auf dem Sofa); sie orientieren sich dennoch an der Gruppe, die durch die vielen Kinder (35!) natürlich auch unruhiger ist und nur ein Projektraum zur Verfügung steht; sie haben aber alle Freude an der Umsetzung und Fantasie; die deutschen Kinder setzten die Aufgabe sehr individuell um – sie brauchen wenig Anleitung und Hilfe und die meisten haben direkt eine persönliche Idee, die mit Geschichten aus ihrer Lebenswelt und Fantasie verbunden sind! Ihre Ergebnisse sind sehr unterschiedlich (Zauberbaum, Drohne mit Pilot, Mensch mit verschlucktem Schlüssel, Vampirkind, Dinosaurierzahn (...))	Kinder lernen sozial voneinander, sie imitieren Ideen und brauchen Vorgaben und kreative Impulse, sie experimentieren mehr mit dem Material; sie fühlen sich wohl in der Gruppe und tauschen sich oft aus; die Gruppe in Deutschland geht individuell und forschend auf die Aufgabe zu; sie überlegen und verbinden ihre Tongestalten mit Narrationen und persönlichen Geschichten; sie brauchen weniger Hilfe und Anregungen, sie reden auch miteinander und beobachten, was der andere macht;

	Mond, auf das Sofa, in die Hand und als Figur (Vögel) mit Aufziehschlüssel	Schlüssel-gesichts-abdruck als Symbol für die Mutter, einen Hund mit Aufziehschlüssel etc.	Aufmerksamkeit		kreative Impulse fördern auch ihre Kreativität und Konzentration heraus; die arabische Gruppe ist oft unruhiger, was auch an der Größe der Gruppe und ihrem lauterem Temperament liegt
	<u>3. Projekttag</u>				
B11	Kinder sind unruhig wegen Panne (Overhead-Projektor funktioniert erst nicht); zeigen besonderes Interesse der Wollaktion als Einführung in das Thema Chiharu Shiota. Sie sind sehr still, konzentriert und aufmerksam. Die rote Wolle verbindet alle Kinder miteinander.	Die Kinder sind zunächst unruhig, weil der Beamer nicht funktioniert; sie finden Interesse an den Bildkarten (Reproduktionen), die sie schön finden, aber nicht weiter erklären können, warum; Die Aktion mit dem roten Faden beginnt ganz ruhig. Die abgelegten Erinnerungsgegenstände (Memorabilia) liegen in der Mitte, sie fixieren ihre Dinge	Aufmerksamkeit Wertbewusstsein für persönliche, gesammelte oder Lieblings-Dinge Erinnerungsbewusstsein; Begeisterungsfähigkeit für kreative Impulse (roten Faden spinnen wie eine Spinne, wie sie sagen oder Spiderman); Spieltrieb vs. reflektierte Aufmerksamkeit; ästhetische Reflexions- und Rezeptionsfähigkeit	Die Kinder zeigen ein besonderes Bewusstsein für ihren persönlich mitgebrachten Dinge auf, die einen besonderen Wert und Bedeutung für sie haben, sie werfen auf die Dinge einen Blick, als wären sie ihr Schatz (Memorabilia-gesammelte Erinnerungsstücke (von Muschel und Kastanie bis zu Zauberautos und Dinosaurier) und	<u>Ähnlichkeit:</u> Beide Gruppen zeigen Neugier und Interesse an der Präsentation der Installationen von Chiharu Shiota über den Laptop oder der Overhead-Projektor, sie haben Freude an der Idee ein Netz aus der Wolle zwischen-einander zu spannen; beide Gruppen haben Schwierigkeiten eine

	Am Ende der Aktion packt sie der Spieltrieb – sie krabbeln fröhlich und durcheinander unter dem gesonnenen Netz, könnte ein Spinnennetz, so die Kinder, sein, her, bis es in wilder Freude ausartet und die Kinder sich in den Fäden verheddern.	wertbewusst mit ihrem Blick; sie verfolgen die Aktion mit Spannung, gegenseitigem Respekt, Geduld und Interesse. Ich bin die Spinne oder Fliege im Netz, sagen sie! Weitere Interpretationen überfordert sie etwas. Die Präsentation der Installationen auf dem Laptop verfolgen sie mit voller Konzentration; das wäre ja cool, sagen sie wieder! Sie stellen Fragen. Sie wollen beispielsweise wissen, warum die Künstlerin alte Schiffe hingestellt hat. Sie nehmen die Symbolik für Hände auf (...)	(nehmen mit Interesse an der Präsentation der Installationen über den Overhead-Projektor teil); soziale Interaktionen, Spannung, Konzentration, Respekt; impulsives vs. kontrolliertes, bewusstes, rücksichtsvolles und reflektiertes Verhalten	Liebblingsdinge (Stofftier, Puppe...) Ein kollektives Ganzes entsteht aus den Verbindungen mit dem Wollfaden. Wir treten in Beziehung zueinander im Raum; ein Netz entsteht, dass auch die Dinge (Memorabilia) letztendlich verbindet – die Kinder nehmen es mehr visuell auf – das andere ist ihnen zu abstrakt Begrenztes Wissen (wo ist Berlin, wo stellt man Kunstwerke aus..)	Parallele zwischen dem Kunstwerk und der Spielprojekt mit Wolle zu ziehen; Abstraktions-schwierigkeit, die Videos werden aber mit Staunen betrachtet <u>Unterschied:</u> die arabischen Kinder lassen ihrem Spieltrieb freien Lauf (kriechen wild unter dem Spinnennetz hin- und her), sie verhalten sich fröhlich, impulsiv, aber weniger achtsam, während die deutsche Gruppe den Instruktionen folgt, sich an der Spielaktion freut, unter das gesponnene Netz schaut, aber das Spiel nicht ausarten lässt, sondern

					respektvoll und reflektiert das Projekt zu Ende führen; die arabischen Kinder sind bei der Präsentation weniger aufmerksam, was auch an der Unruhe und der großen Klasse liegen kann; die Gruppe in Kommern genießt die Vorstellung der Videos. Sie sind sehr konzentriert, stellen Fragen (wozu z.B. die Boote da sind) und denken über das Kunstwerk nach. Sie finden es „Woow“, auch wie man so durch die Wollfäden durchkrabbeln kann (...)
B12	Die praktische Aufgabe wird graphisch umgesetzt.	B12 Die Aufgabe wird von den Kindern in Kommern gerne	Dynamische, flexible und freie Körperhaltung vs. vorgegebene	Auffällig ist, dass die Kinder sich erstmal selbst zeichnen!	<u>Ähnlichkeiten:</u> Beiden drücken sich kreativ und symbolisch

Die Kinder füllen die Zeichnung mit Dingen und Menschen aus ihrer Lebenswelt. Sie zeichnen sich selbst. Sie können sich ohne Schwierigkeiten vorstellen, dass der Schuhkarton ihr Zimmer darstellt, in das sie alle Türen schneiden wollen (weil einer angefangen hat Sie fügen die mitgebrachten Dinge (es sind hauptsächlich Fotos und Überraschungseier, ein Auto, Figuren und ein paar kleine Stofftiere)	angekommen. Sie suchen sich einen Platz am Stuhl oder auf dem Boden und fangen an zu zeichnen. Ihre Zeichnungen stellen sich selbst, die Familie, Garten und Dinge aus dem Garten dar. Es ist Frühling und Spielzeit im Garten. Deshalb zeichnen die Kinder ihre Familie und ihre Lebenswelt (Garten, Bäume, Schmetterling e...) um sie herum dar; sie haben ebenfalls keine Schwierigkeiten, die kleinen Zeichnungen sozusagen als zugehörig zu ihrem Haus in den Schuhkarton zu kleben. Manchen wollen eine Tür oder ein Fenster Hineinschneiden, andere nicht. Sie fügen die mitgebrachten Dinge hinzu	Verhaltens- und Sitzregel Soziale Gebundenheit und Darstellung und Wahrnehmung der Lebenswelt von Innen und Außen Soziales Lernen, Imitationslernen (alle Tür) vs. selbstbestimmtem Lernen Abstraktionsvermögen, graphisch-symbolische Umsetzung; Wahrnehmung von Jahreszeiten von Innen/ Außen; Kälte/Wärme; Bewusstsein für die sie umgebende Materielle Kultur und Lebenswelt, Lieblingsdinge , gesammelte Dinge, selbstgemachte Dinge (Sammel-leidenschaft)	Die deutschen Kinder zeichnen Dinge, Menschen und Tiere im und ums Haus, während die arabischen Kinder ihre Lebenswelt in ihrem oft geteilten Zimmer zeichnen - das kann an der unterschiedlichen Jahreszeit liegen, zu der die Projekte durchgeführt wurden. Weil der Frühling in Deutschland begann und der Vater den Rasen mähte und die Kinder Schmetterlinge und Tiere intensiver wahrnahmen, emotionales Frühlingsempfinden bzw. Winterempfinden zeigt sich in den künstlerischen Gestaltungen der Kinder! Die Kinder in Sakhnin teilen Ideen gern, die Kinder in Kommern nehmen auch	aus; sie haben keine Schwierigkeiten sich abstrakt vorzustellen, dass der Schuhkarton ihr Haus/ ihr Zimmer darstellt! Sie fügen alle ihre mitgebrachten Schlüssel, Lieblings- bzw. Sammeldinge und ihre selbstgemachten Projekte hinzu <u>Unterschiede:</u> Die graphische Darstellung von Dingen im Innen und Außen mag an den Jahreszeiten liegen; die Kinder in Sakhnin haben das Projekt im Dezember (der dortigen beginnenden Regen- und Winterzeit und die Gruppe in Deutschland führte das Projekt im

				Ideen der anderen auf, aber verhalten sich selbstbestimmter. Beide Kindergarten-gruppen sammeln Dinge und bewahren sie in Kisten und Schubladen auf! Die Sammel-leidenschaft der deutschen Kinder scheint ausgeprägter zu sein, weil sie spezifischer bestimmte Gegenstände (Dinosaurier, Muscheln...) sammeln und nicht nur „alles Mögliche“ in einer Kiste. Das ist	Frühling durch, wo alles anfängt zu blühen und der Vater den Rasen mäht - 2 Kinder stellten den Rasenmäher da; Die Gruppe in Kommern haben mehr gesammelte Dinge, wie Steine, Muscheln, Stofftiere, Tannen-zapfen, Spielfiguren, Dinosaurier und Stofftiere dabei, als die arabischen Kinder.
	<u>4.Projekt-tag</u>				
B13	B13 Die Kinder suchen ihre Memo-Boxen zusammen, finden sie aber nicht alle; die Kinder verhalten sich, impulsiv freudig, fragend und etwas orientierung	Die Kinder stürmen freudig auf ihre Mem-Kisten zu. Sie erkennen sofort ihre Box und spielen damit, wie mit einem Puppenhaus. „Da bin ich drin“, höre ich. Sie erzählen detailliert, engagiert und	Identitäts-Bewusstsein Präsentier-freude; positive Selbstwirk-samkeits-erfahrung; eigene Wertschätzung , Ästhetische Reflexion und Präsentation, Ich-Erfahrung und Selbstwahr-	Alle beteiligten Kinder präsentierten gerne und mit Freude ihre selbst-gestalteten Memo-Boxen; auffällig ist, dass die deutschen Kinder sehr zielgerichtet und bestimmt auf ihre	<u>Ähnlich-keiten:</u> Die Kinder präsentieren ihre Kunstwerke mit Freude und eigener Wertschätzung und stolz (eigene Wertschätzung) und positiver Selbstwirk-samkeit, Spontane,

	slos im Raum; Die Kinder helfen beim Aufbau einer Präsentation /Ausstellung im Vorraum. Sie stellen ihre Werke neben den Weihnachtsbaum, den sie aus ihrer arabischen Kultur kennen und sehr mögen, auch wenn nur die Lehrerin Christin ist und die Kinder in der Klasse alle muslimisch sind.	nachdenklich-fröhlich, alles, was in ihrer Box ist sie respektieren alle Kinder und hören allen zu, auch wenn sie eine Behinderung, andere Herkunft oder Religion haben	nehmung, Selbstbewusstsein Spontanität, angeborene und angelernte Impulsivität, und schnelle Reaktionsfähigkeit vs. Reflexivität und Zurückhaltung Orientierungslosigkeit vs. Zielgerichtetheit; Interkulturelle Akzeptanz, Respekt, Offenheit, Toleranz	ästhetischen Produktionen zuliefen, während die arabischen Kinder teilweise suchend nach ihren symbolischen Repräsentationen suchten; die Kinder in Kommern präsentieren ihre Arbeiten mit detaillierter Reflexion. Die arabischen Kinder sind oft abgelenkt und brauchen Ruhe und einen strengen Impuls, um sich zu konzentrieren und dann ebenfalls alles detailliert darzustellen. Auffällig ist, dass alle Kinder mit 5 Jahren sehr viel Respekt, Toleranz und Offenheit für religiöse und kulturelle Diversität aufweisen!	freudige Präsentierfreude; die Kinder zeigen Respekt für religiöse Vielfalt (Weihnachtsbaum, 2 muslimische Kinder in der deutschen Gruppe), interkulturelle (integratives) Offenheit und Toleranz <u>Unterschiede:</u> Die Kinder nehmen ihre Kunstprojekte unterschiedlich wahr; während die deutschen Kinder sofort ihre Objekte wahrnehmen und identifizieren, haben manche arabischen Kinder Schwierigkeiten ihre symbolischen Repräsentationen (Memo-Boxen) zu finden und sich damit ganz und gar zu identifizieren
B14	Die Kinder nehmen die	Die Kinder betrachten	Forscherdrang, Wissbegier,	Kinder verstehen	<u>Ähnlichkeiten:</u>

	Symbol-Bildkarten mit Interesse und Neugier auf. Sie verstehen erst nicht, was Symbole sind, aber anhand der visuellen Darstellungen von Symbolen, wie Herz, Schlüssel, Haus, Halbmond und Weihnachtsbaum, kommen wir ins Gespräch. Die Kinder beteiligen sich rege und interessiert. Sie kennen die Geschichte der „Arche Noah“ und das Symbol der Taube für Frieden. Das Haus ist ein Symbol für Familie, das Herz zunächst für die Mutter... verschieden Symbole brauchen	intensiv und mit allen Sinnen und voller Neugier, Interesse und Begeisterung die mitgebrachten Kopien und Bildkarten von Schlüsseln und Symbolen, sie verstehen, dass Symbole etwas ausdrücken, Zeichen sind (...); Über die Bildkartensymbole und Beispiele kommen wir ins Gespräch und jeder hat plötzlich Antworten parat; sie finden Gefallen an dem Spiel und wollen auch drankommen. Sie erkennen das Herzsymbolsymbol für Liebe, die Taube für Frieden (aus der Arche Noah) und verstehen langsam auch schwierigere Symbole zu erkenne: blühender	Begeisterungsfähigkeit Interesse, Neugier Sinnliche Aufnahme von Bildmaterialien (Kopien und Reproduktionen); Bildkompetenz Interesse an physikalischen Gesetzen (Schiffe und Kräne, welches den tonnen-schweren riesigen Schlüssel von der Westbank bis nach Deutschland transportierten; Hohe Aufmerksamkeit; positive Lernbereitschaft, Symbolverstehen, aber verstehen auf visueller, nicht auf verbaler Ebene; expressive Sprachverarbeitung – Nonverbale Symbolik, Ikonisches Denken	Symbole, wenn man ihnen Beispiele zeigt und sie zur Reflexion darüber anregt. Das Reflektieren und bewusste Wahrnehmen von symbolischem Bildmaterial stärkt ihre Bildkompetenz ; die Kinder sind Beisterungsfähig und neugierig! Ihre ästhetische Reflexions- und Rezeptionsfähigkeit ist bereits im Alter von 5 Jahren ausgeprägt und wird durch die Freude am Lernen erweitert! Über Bilder und visuelle Symbolkarten können theoretische Inhalte besser verstanden und verarbeitet werden.	Beide Kindergarten-gruppen kennen die Arche Noah und symbolisieren die Taube mit Frieden und den Regenbogen mit Hoffnung, das Herz erkennen auch alle als Symbol für Liebe, die Mutter, verliebt sein. <u>Unterschiede:</u>

	etwas Erklärung: der Halbmond als Symbol für den Islam. Sie lernen schnell und gerne	Baum für Frühling oder Kerze für Licht, ein Mensch, der eine Skulptur gestaltet aus Ton als Künstler oder die Sanduhr für die Zeit			

Der 5. Projekttag wird nicht weiter ausgewertet, da er in beiden Bildungsstätten sehr unterschiedlich ablief und keine erwähnenswerten, neuen Ergebnisse erbrachte und durch die anschließende Foto-Auswahl und die Interviews vom letzten Tag nun ergänzt wird.

Tabelle 10: Datenauswertung Kurz-Interviews:

Auswahl aus Kurz-Interviews (I):

Nr.	Kodierung Sakhnin(S)	Kodierung Kommern (K)	Kategorie	Theoretisches Memo	Unterschiede/Ähnlichkeiten
II	Stolz auf eigene kreative Leistung (Memo-Box), Interesse an praktischen Aktivitäten und eigenem Namen	Interesse an Kunstwerken und Schlüsseln, Gefallen an Ton; Materialinteresse und an ästhetisch-künstlerischer Umsetzung	Ästhetische und kulturelle Wahrnehmungsfähigkeit Bewusstsein und spontanes Interesse an Kunst und kulturellen Artefakten (Schlüsseln) und kulturellen Ausdrucksformen Kreative Ausdrucksfähigkeit Praktische Lern-erfahrung Materialinteresse Positiv Selbst-	Beide Kinder bestätigen mit Freude, dass ihnen die Aktivitäten, ob künstlerisch-praktisch oder rezeptiv-theoretisch dieser Projektwoche sehr gefallen haben und teilen ihr spontanes, forschendes Interesse für Kunst und Kultur	<u>Ähnlichkeiten:</u> Beide Gruppen zeigen spontanes Interesse für kulturelle und menschliche geschaffene Artefakte/Kunstwerke (Schlüssel...), sie teilen die Freude an künstlerisch-ästhetischen Aktionen und den Endergebnissen sie haben Interesse an dem Material

			wirksamkeits- erfahrung Selbst- darstellung		
I2	Spaß an der Memo-Box und den schöpferisch-kreativen Prozessen und dem langen Schlüssel	Erinnert sich an Kunstwerke und Details Spezielles Interesse an dem gezeigten Schlüssel-Artefakt des Schlosses	Detaillierte Erinnerungsfähigkeit Begeisterungsfähigkeit, Interesse an kulturellen Werten; Interessenvielfalt; Freude an ästhetisch-produktiven Prozessen Begeisterungsfähigkeit Erinnerungsvermögen praktische Lernerfahrung	Beide können sich gut und mit Freude und persönlichem Interesse an die Projektwoche und Einzelheiten erinnern	<u>Ähnlichkeiten:</u> Beide erinnern sich an Details der Projektwoche <u>Unterschiede:</u> Jeder hat ein anderes Interesse
I3	Erinnerungs-foto Kindergarten, erinnert sich genau an Zeit und Ort und korrigiert; Beschreibung wichtiger alltäglicher und funktionaler Dinge seiner Lebenswelt/ seines Zimmers: Stuhl, Schublade, Uhr, Fenster, Anhänger für Bleistift,	Wichtigkeit eines bestimmten Objekts (Auto), detaillierte Beschreibung und genaue Benennung des Inhalts: Auto, Ninja Turtles (...) und deren magische und fantastische Besonderheit, Vorliebe für Zauberei, Magie und Überraschung (Auto	Engagierte und detaillierte narrative Beschreibung ästhetisch-praktische Selbstidentifikation durch persönliche Dinge (Dingbedeutsamkeit), Sammelkultur, Medien- und Konsuminteresse aus (mediengeprägte Identitätsbildung) Symbolischer Ausdruck	Die Kinder können durch das visuelle Demonstrationen ihre selbstgestalteten Memo-Räume besser und im Detail beschreiben; sie haben ein gutes Erinnerungsvermögen; das arabische Kind identifiziert sich mehr an seiner physischen Lebenswelt, während das deutsche Kind sich leicht in eine Fantasiewelt voller	<u>Ähnlichkeiten:</u> Soziale und emotionale Verbundenheit zur Familie zeigen beide (Fotos) <u>Unterschiede:</u> Das arabische Kind beschreibt die gezeichneten funktionalen Dinge, wie Stuhl, Uhr, Schublade und Bleistift, die in seiner Lebenswelt/ seinem Zimmer von Wichtigkeit

	die er gezeichnet hat und wie Shiotar mit dem roten Faden verbunden liebt es zu zeichnen Spezielles Interesse für das Zeichnen und das Universum; teilt Zimmer mit Bruder	wechselt Farbe...) (...) Graphische Darstellung aus der Lebenswelt: Mama, Papa und die Katze und „ich“, unser Haus und der Rasenmäher – (wichtige Personen und einprägsame alltägliche und abenteuerliche Dinge und Lebewesen)	Faszination für Magie und Fantasiewelten (Abenteuer- und Entdeckersymbolik) Emotionale Verbundenheit zur Familie und Rollenbewusstsein; Faktenorientiertes, korrektes an Zeit und Ort gebundenes Denken, gutes Erinnerungsvermögen; räumliche Selbstwahrnehmung Adaption einer Idee aus dem Kunstwerk	Geschichten hineinversetzen kann – (hohe Imaginationsfähigkeit, Magie, Abenteuer)	ist, während das deutsche Kind eine fantastische Lebenswelt mit Medien- und Märchengestalten (Turtels, Zauberbaum, magisches Auto) zeigt du zeichnest. Das arabische Kind betont seine Liebe zu Zeichnen und sein Interesse für das Universum (...); die Zeichnungen offenbaren nicht nur eine emotionale Gebundenheit beider an die Familie (sie zeichnen Familienmitglieder und sich selbst), sondern zeigen bei dem deutschen Kind ein Rollenbewusstsein (Vater mit Rasenmäher)
I4	Detaillierte graphische Darstellung der wichtigen Dinge aus der Lebenswelt zeichnet sich selbst und materielle, sie	Emotionale Erinnerung an den Ort (Museum) und das Erlebnis (Kirmes) durch das Foto (Memorabilia)- familiäre Bindung und	Visuelle und emotionale Erinnerung (Foto) an Örtlichkeit und Erlebnis (Museumsbesuch) sowie kulturelle und religiöse Zugehörig-	Kinder können sich über Fotos oder Memorabilia und ihr episodisches Gedächtnis an Ereignisse und Orte erinnern! Ihre Erinnerungsfähigkeit zeigt sich emotional über die visuelle	<u>Ähnlichkeiten:</u> Beide Kinder erinnern sich über ein Foto (Memorabilia) an einen Ort (Kirmes im Museum oder Ramadan-Fest) und ein besonderes Erlebnis/

umgebende Kultur – funktionale Alltagsdinge und die Puppe; Emotionale Erinnerung an ein religiöses Fest - trägt Ramadan-Kleid; sammelt Dinge in einer Schublade wie Muscheln, Herzen, Geld ...sie sagt sie sammelt auch Puppen, Halbmonde und Globusse... Die Muscheln erinnern sie gleich an ihren Besuch am Meer	Bedeutung der Familie Das Kind zeichnet sowohl persönliche Dinge aus der Lebenswelt (Bücher, Bonbon), als auch Spielfiguren (Playmobil) und fantastische Dinge aus der Symbolwelt der Magie (Zaubersprüche und -bäume); das Kind sagt, dass es magische Kräfte hat und zaubern kann (...)	keit (Ramadan-klein) Emotionale, soziale Bindung (Familie), Memorabilia; persönlicher, nostalgischer Bedeutungswert von Fotos; narrativer und detaillierte Beschreibung detaillierte Selbst-präsentation; Selbst-reflexion, kreative Ausdrucks-fähigkeit; medien-geprägte Identitäts-bildung vs. persönlicher, authentischer und erfahrungs-basierter Identitäts-bildung; materielle Kultur, Lieblings-dinge und Ding-bedeutung im persönlichen Umfeld; Medien- und Konsum-Interesse; Sammel-leidenschaft; eigener Besitz wird	Bildkompetenz – sie erkennen sich selbst in einer bestimmten Örtlichkeit (Museum) wieder, an dem sie etwas Schönes (Kirmes) erlebt haben oder ein besonderes Kleid an hatten, welches mit Kultur und Religion verknüpft ist; sie erinnern sich aber auch über Gegenstände, wie die gesammelten Muscheln an ein schönes Erlebnis mit der Familie am Meer; Die Kinder zeichneten sich in der ästhetisch-praktischen Übung beide zuerst selbst - das konnte auch bei den anderen Kindern aus beiden Gruppen festgestellt werden! Die Kinder erforschen und entdecken ihre Umwelt und stellen sie symbolisch dar! (symbolische Transformations-fähigkeit)	Ereignis - auch materielle Dinge und gesammelte Dinge erinnern sie an Erlebnisse (z.B. Muscheln am Strand), die symbolische Transformations-fähigkeit besitzen beide Kinder (zeichnen eine persönliche Auswahl aus der Lebens- und Fantasiewelt); fühlen sich beide einer Kultur zugehörig und sozial und mit ihrer Familie verbunden (Identitäts-bewußtsein) <u>Unterschiede:</u> Das deutsche Mädchen glaubt an Märchen und magische Kräfte, während das arabische Mädchen einen realistischeren Einblick in ihre Lebenswelt zulässt Magisches Denken vs. rationales, realistisches Denken

			sortiert und geordnet; Magisches Denken, Imaginationsfähigkeit und Fantasie, Begeisterungsfähigkeit Faszination für Magie und Wunder, Identifikation mit Märchencharakteren, magisches und symbolisches Denken		
15	B erklärt sein Tonprojekt und wie er das Ton-Material erforscht und versucht hat, seinen Namen einzuritzen und Löcher in das Material zu bohren... er hat Schwierigkeiten zu erklären, was er geformt hat und was das bedeutet (...) nach längerem Überlegen erklärt er, dass der alte Schlüssel an einen „Verstorb-	Die Schutz- und Sicherheitsfunktion des Schlüssels wird von J erkannt; sie schreibt dem Schlüssel in ihrer reichen Fantasie und Vorstellungskraft aber auch magische Kräfte zu: er kann durch das Umdrehen im Schloss das Haus verkleinern und wird sozusagen unsichtbar. Beim Herausgehen wird es wieder groß Sicherheitsbedürfnis, Schutz,	Schutz- und Sicherheitsbedürfnis; funktionales Verständnis (Schlüssel-funktion); Abstraktions- und Transformationsfähigkeit und symbolisches Denken; einfache neue vs. abstrakte Bedeutungs-zuweisung; Erinnerungsträger/bezug (Schlüssel-Memorabilia) ; Reflexion über Erinnerung und Vergangenheit Reiche Fantasie- und	Der Schlüssel wird in seiner Funktion und Bedeutung als Schutz vor Einbrechern oder auch vor dem Wind erfasst. Er hat eine nostalgische Erinnerungsfunktion als Memorabilia und Erinnerungsstück an die alte Wohnung. Der Schlüssel wird durch den Dialog über das Kunstwerk als Bedeutungsträger verstanden, der eine symbolische Funktion hat; die Kinder verstehen sofort, dass ein Schlüssel ein Mensch und somit auch einen	<u>Ähnlichkeiten:</u> Beide Kinder erfassen die Funktion und Schutz- und Sicherheitsfunktion (Schutz vor „Bösen“) von Schlüssel; durch die Rezeption des Kunstwerks; beide experimentieren mit dem Material (Abdruck, Namen einritzen, Löcher bohren) und machen eine ästhetische Erfahrung; können beide ihr praktisch erstelltes Kunstwerk nicht erklären (eingeschränkte

	enen“ erinnert	funktionales Verständnis (wie Schlüssel funktioniert), ästhetisches Erfassen der materiellen Kultur Das Kind experimentiert mit dem Ton und probiert aus, ob die Schlüssel nach dem Trocknen im Abdruck hängen bleiben (ästhetische Erfahrung) Das Kind versteht ihren in Ton gearbeiteten Schlüssel als Ding, was sie an das Kunstprojekt erinnern soll und den Schlüsseln auf dem Kunstwerk als einen vom Krieg geflohenen Menschen.	Vorstellungskraft, Kognitive Flexibilität zwischen Fantasie und logischem Denken; Experimentierfreude, Forschergeist und kreative Ausdrucksfähigkeit; Sinnliches Erfassen eines Kunstwerks (Rezeption), eingeschränkte Interpretationsfähigkeit und Schwierigkeit des sprachlichen Ausdrucks	Flüchtling darstellen kann; Die Kinder stellen den Schlüssel in ihren symbolischen Repräsentationen und der Verarbeitung von Ton und dem mitgebrachten Schlüssel in einen neuen Bedeutungs-Zusammenhang (Zauberbaum, Kerze). Dies zeigt ihre symbolische Abstraktionsfähigkeit und ihr kreativen Ausdruck beim Umsetzen von Aufgaben; Schwierigkeiten abstrakte Fragen, wie: was bedeutet ein alter Schlüssel oder Kunstwerk? direkt und spontan zu beantworten, da ihr sprachlicher Ausdruck begrenzt ist und sie Impulse brauchen, die durch visuelles Material oder haptisch erfahrbares Material (hier das Kunstwerk und der Schlüssel) oder auch über das Gespräch gegeben wird und durch die	Interpretation und sprachlicher Ausdruck von symbolträchtigen Werken) = kognitive Überforderung <u>Unterschiede:</u> Der Schlüssel wird nicht nur in seiner Funktion und Bedeutung erfasst, sondern das deutsche Mädchen schreibt ihm auch magische Kräfte zu (durch Drehen, kann sich das Haus verkleinern) Alter Schlüssel, bedeutet, so das arabische Kind spontan, „dass Jemand gestorben ist“ – das deutsche Kind sagt, dass der alte Schlüssel bedeutet, dass einer vom Krieg geflohen ist: er also eine Erinnerung (an das verlassene Haus/die Heimat) ist, womit sie die Bedeutung hinter dem Kunstwerk von Ahmad Canaan erfasst.

		Er bedeutet Erinnerung		praktische Verarbeitung sich eine Lernerfahrung bildet; das Kind macht durch die Verarbeitung des Materials Ton und dem experimentellen Erfassen des Materials durch die eigene Handlung eine ästhetische Erfahrung (der Schlüssel-Abdruck in Ton wird hart und hält den Schlüssel nicht mehr); im Zusammenhang mit einer ästhetisch-praktischen Umsetzung oder der Rezeption und dem sinnlichen Erfassen eines Kunstwerks können auch Doppeldeutigkeiten erkannt und verstanden werden (Schlüssel = Flüchtling); es kann sogar eine emotionale, betroffene Reaktion (vom Krieg geflohene Menschen) auslösen; der alte Schlüssel wird entsprechend dem zuvor gelernten Bedeutungshintergrund	

				(A.Canaan – Schlüssel-Skulptur) als ein Anthropomorphisierung und symbolische Repräsentation verstanden und als etwas aus der Vergangenheit	
16	J erklärt erstmal, welche funktionale Aufgabe ein Schlüssel hat und dass man durch Schließen den Tür, der Wind („Hauwa“) nicht reinkommt Dann erklärt sie, dass der Schlüssel in ihrer Tonplastik eine Kerze auf einem Kuchen darstellen	Das Kind interpretiert sein Tonprojekt, den Zauberbaum, der bedeutet, dass sie mal woanders gewohnt haben; sie kann sich nicht mehr erinnern, was ein alter Schlüssel bedeutet - ist überfordert und fühlt sich unsicher mit der abstrakten Frage	Assoziation und abstrakte Denkfähigkeit, Transformation des Alltagsgegenstands in magische Fantasiewelt (Zauberfunktion, Erinnerungswert) vs. etwas aus der kulturellen Lebenswelt (Kerze auf Kuchen) abstrakte, emotionale und symbolische Bedeutungszuweisung; Erinnerungsbezug; Schutzbedürfnis; symbolisches Denken Unsicherheit bei verbalem Ausdruck und symbolischen Deutungen und Interpretationen;	Auffällig ist, dass beide Kinder dem Schlüssel-Gegenstand durch die künstlerisch-praktische Verarbeitung eine individuelle neue, sinnstiftende Bedeutung geben, die nah an ihrer Lebenswelt (Kerze) oder Fantasiewelt (Zauberbaum-Schlüssel) liegt und emotionale Assoziationen zu dem letzten Wohnort und Geburtstag gezogen werden. Das deutsche Kind geht einen Schritt weiter, indem es die magische mit der realen Welt verbindet, während das arabische Kind in der materiellen Kultur seiner Lebenswelt bleibt! Das materielle alte Ding: Schlüssel wird als ambiger	<u>Ähnlichkeiten:</u> Die Kinder zeigen, dass sie abstrakte Aufgaben ohne Schwierigkeiten durch praktische Aktionen umsetzen können, aber Probleme haben, abstrakte Fragen zu beantworten auch wegen ihres beschränkten sprachlichen Ausdrucks – und Interpretationsvermögens; sie sind etwas überfordert mit den Assoziationen und Erklärungen <u>Unterschiede:</u> Das deutsche Kind verbindet in seinem Zauberbaum-Projekt imaginatives, magisches Denken mit Erinnerungen aus seiner realen

			Überforderung	Gegenstand aus der Lebenswelt ohne Probleme in eigene Vorstellungen integriert und symbolisch verarbeitet. Die Rezeption von dem zuvor gezeigten Kunstwerk hilft, das das Abstraktionsvermögen und symbolischen Denken zu erweitern und ermöglicht kreative Rückschlüsse, die sich mit der eigenen und der Fantasiewelt verknüpfen!	Lebenswelt, während das arabische Kind in seinem Kunstprojekt, ein Erlebnis aus seiner Lebenswelt mit dem Schlüssel (Kerze auf Geburtstagskuchen) verbindet.
17	K hat Schwierigkeiten mit der abstrakten Symbol-Frage. Nach Überlegen und Hinweis auf die Zeichnung, sagt er, dass er Schätze liebt	J überlegt und versteht, dass die Taube ein Symbol für Frieden, der Schnee, so assoziiert sie schnell den Winter symbolisiert und die Blume für den Frühling steht. Auch S versteht sofort das visuelle Bild-Material und stellt Assoziationen zu Frühling, Winter etc.	Visuelle Assoziation und Lernen, Symbol-verstehen, Bild-kompetenz; Kognitive Reife, Intelligenz Abstraktes Denk-vermögen, Assoziation mit Lebenswelt, Natur und Geschichten, universelles, emotionales Symbol-verständnis (Transformation	Symbolkarten bzw. Bildkarten und Geschichten helfen den Kindern leichter Assoziationen zu abstrakten Bedeutungen zu knüpfen; weiterhin führt die sinnliche Wahrnehmung von Kunstwerken und die praktische Verarbeitung zu einem tiefgreifendem, sinnstiftendem Bedeutungs-verständnis; die Kinder sind im Alter von 5-6 Jahren schon sehr	<u>Ähnlichkeiten:</u> Die visuellen Beispielkarten helfen den Kindern Assoziationen zu abstraktem, symbolischen Denken zu öffnen; sie können durch Gespräche, den Einfluss von Kunst(werken) und ihren künstlerisch-praktischen Produktionen Verknüpfungen zu emotionalen sozialen Beziehungen und ihrer

		zu knüpfen. Ein Baum bedeutet „Luft“ und das Herz-Zeichen wird als „verliebt“ verstanden		reif und lernbereit, um abstrakte symbolische Verknüpfungen zu verstehen, wenn man ihnen genügend kreative Impulse ermöglicht. Das kreative Potenzial eines Kindes kann durch die Verknüpfung von Dingen aus der Alltagswelt (Beispiel: Schlüssel) und künstlerischem Material (Ton) zu neuen Bedeutungszusammenhängen gelangen, die durch das ästhetische Wahrnehmen von Kunstwerken nochmal gestärkt wird. Es gibt ein universelles Symbolverstehen, was die Herzform (cordiform) offenbart. Kulturelle Zeichen und Symbole können natürlich auch unterschiedlich verstanden werden.	natürlichen Lebenswelt ziehen <u>Unterschiede:</u> K hat zunächst Schwierigkeiten eine abstrakte Verknüpfung herzustellen, kann dies dann aber durch den Hinweis auf seine Zeichnung
<u>18</u>	K ist etwas überfordert mit den abstrakten Fragen. Er	J versucht zu beschreiben, was ihr an den Kunstwerken	Sinnliches und emotionales Erfassen eines	Die Kinder haben Schwierigkeiten auf abstrakte Fragen zu antworten, da ihr	<u>Ähnlichkeiten:</u> Sie haben beide Schwierigkeiten bei der verbalen Interpretation

erklärt schließlich, dass der Schlüssel in Bezug auf die Kunstwerke „Vieles ist weg“ bedeutet. Er betont aber, dass der Schlüssel und die praktischen Aktionen ihm Freude gemacht und begeistert haben; er fand alles ästhetisch schön.	von Achmad Canaan und Chiharu Shiota besonders gefallen hat. Sie erklärt betroffen, dass der Künstler dort wie Menschen auf eine Schiffsform gelegt hat (...) die Filme von den Installationen der Künstlerin gefielen ihr auch sehr wegen den Wollfäden und Vernetzungen, die wie eine Höhle, ein Netz aussahen... sie fand es nicht gruselig, wie die anderen Kinder. Sie erinnert sich, dass die Künstlerin sehr viele Schlüssel für ihre Installation gesammelt hat. Das Kunstwerk des arabischen Künstlers hat sich auch	ambigen Kunstwerks, Reflexion über angeeignetem Wissen; ästhetische Wertschätzung; Symbol-Aneignung und abstrakte Denkprozesse narrative Wiedergabe Ästhetische Empathie, Interesse und Begeisterungsfähigkeit, Neugier, Mut und Aufgeschlossenheit für Neues; Erkundung physischer Eigenschaften, Wissensgier, Forscherdrang, ästhetische Wahrnehmung und Erinnerungsfähigkeit Interpretations-schwierigkeit ; verbale Sprachbarriere und reduzierte Komplexität; Reflexion über Vergangen-	Wortschatz und ihre Abstraktionsfähigkeit und ihr Symbolverstehen noch in den Anfängen ist und mehr pädagogische Impulse braucht, um sich zu entwickeln und zu entfalten. Kinder sind aber sehr lernfähig und neugierig und reagieren auf ungewöhnliche Präsentationen, wie den Kunstwerken mit großem Interesse, ästhetischer Empathie (Schlüssel-Menschen auf dem Schiff) und forschender Offenheit. Die Kinder brauchen ein ruhiges Umfeld und gut auch im ästhetisch-künstlerischen Bereich ausgebildete Betreuer, um sich zu konzentrieren und eine ästhetische Erfahrung zu machen, die über das bloße optisch-schöne Wahrnehmen hinausgeht. Kinder sind im Vorschulalter	von symbolischen Inhalten, da ihr sprachlicher Ausdruck noch beschränkt ist und das Thema teilweise zu komplex ist; Sie zeigen beide Neugier, Freude, Interesse und ästhetische Wahrnehmungsfähigkeit <u>Unterschiede:</u> Die deutschen Kinder erforschen das Kunstwerk auch nach Gewicht; das deutsche Mädchen kann sich an die ästhetischen Präsentationen der Kunstwerke mit etwas mehr Details erinnern; sie zeigt emotionale Empathie (Schlüssel-menschen) und hat eine visuelle an den Film (rotes Netz) und eine verbale Erinnerung (Erklärung, die ich den Kindern auf Nachfrage gegeben habe - die Künstlerin hat viele Schlüssel von

		genauer erforscht und festgestellt, dass es ziemlich schwer ist, wenn man es anhebt!	heit („vieles ist weg“)	bereits sehr reif, um emotional, sozial und kognitiv, abstrakte Präsentationen zu verarbeiten.	den Menschen gesammelt).
19	Das Kind braucht eine Hilfe und Gedankenstütze, um auf die abstrakte Frage, wo die Erinnerungen sind, zu antworten. Es sagt dann direkt „in meinem Verstand“	Das Kind beantwortet die Frage, wo die Erinnerungen sich befinden, spontan und direkt mit „Gehirn“ oder „Kopf“	Metakognitives Verstehen/ Wissen über eigene Denkprozesse und wo sie ablaufen (Kopf, Gehirn, Verstand); anfängliche Verständigungsschwierigkeit ; Spontanität und schnelles Denken vs. nachdenklicher Reaktion	5-Jährige Kinder wissen bereits, dass metakognitive Denkprozesse in ihrem Hirn, Verstand oder Kopf ablaufen, wobei die genaue Bezeichnung hier noch nicht unterschieden wird	<u>Ähnlichkeiten:</u> Beide Kinder wissen, dass Erinnerungsprozesse im Kopf ablaufen und sie durch das eigene Denken Erinnerungen ins Gedächtnis rufen können <u>Unterschiede:</u> Das arabische Kind braucht eine Gedankenstütze der Lehrerin, um zu antworten – tut das dann aber sehr spontan

Tabelle 11: Auswertung Fotodatenmaterial

Nr.	Kodierung Sakhnin (S)	Kodierung Kommern (K)	Kategorie	Theoretisches Memo	Unterschiede/ Ähnlichkeiten
F1	Die Kinder arbeiten konzentriert in Kleingruppen an der ästhetisch-zeichnerischen Umsetzung	Die Kinder arbeiten in freier Körperdynamik auf dem Boden. Sie arbeiten sehr individuell und fokussiert	Soziale Interaktionen (individuell vs. gemeinschaftlich) Emotionaler ästhetischer Farbausdruck	Interessant ist, dass sich die bunte Farbigekeit der arabischen Kinder sehr emotional-subjektiv sich ausdrückt und	<u>Ähnlichkeiten:</u> Beide Gruppen zeigen Abstraktionsfähigkeit und setzen die ästhetisch-praktische Aufgabe

	mit vielen bunten Ölpastellfarben, sozialer Austausch in der Tisch-Gruppe, freudige Gesichter	und selbstständig, tauschen sich (weniger: das zeigt das entsprechende Video) aus	Farbigkeit vs. Skizzenhaftigkeit Imitationsverhalten	ihrem extrovertiertem, expressivem Temperament entspricht. Sie zeichnen zunächst mit einem Bleistift ihre Idee und malen sie dann komplett aus. Die deutschen Kinder zeichnen und verarbeiten die Aufgabe direkt und insgesamt abstrakter, skizzenhaft und mit reduzierter Farbigkeit, um weniger Emotionen, sondern eine persönliche Idee und einen individuellen Gedanken auszudrücken. Soziale Interaktionen finden auch in der deutschen Gruppe statt (sie reden miteinander, schauen sich über die Schulter, teilen die Farben), ohne dass ihr emotionaler Ausdruck im Vordergrund steht.	symbolisch um.; sie sind beide konzentriert und freudig beschäftigt. Soziale Interaktionen finden zwischen beiden Gruppen statt – sie teilen die Ölpastellfarben und sitzen oder „liegen“ zusammen <u>Unterschiede:</u> Die deutsche Gruppe sucht sich frei einen „Arbeitsplatz“ und jeder arbeitet fokussiert auf sich selbst gestellt, während die arabischen Kinder um den Tisch sitzen und sich auch während dem Malprozess rege austauschen und anregen; Die Kinder in Sakhnin brauchen einen Impuls um zu beginnen – die meisten Kinder wählen eine rechteckige Form, die die Form für die Schatzkiste vorgibt. Damit beschränken sie ihre Vorstellung

					auf einen begrenzten Raum, während die deutschen Kinder aus dieser Vorstellung ausbrechen und mit ihren Zeichen und Formen die ganze Bildfläche einnehmen; Ihre Arbeiten sind skizzenhafter, während die der arabischen Kinder bunter sind.
F2	Die Kinder interagieren im Gespräch mit ihrer Kindergärtnerin am Mal-Tisch und arbeiten konzentriert und überlegend - sie teilen sich die Ölpastellfarben-sie machen Skizzen und malen diese dann aus	Die Kinder nehmen die Aufgabe an und sitzen frei auf den Boden. Sie teilen die Farben, aber tauschen sich weniger untereinander aus. Sie arbeiten fokussiert und skizzenhaft ihre Ideen aus, die sehr unterschiedlich ausfallen tauschen	Flexible Körperhaltung Introvertierte vs. extrovertierte Kreativität Individuelles ästhetisches Verhalten vs. geteiltem gemeinschaftlichem ästhetischen Verhalten	vgl. F1	<u>Ähnlichkeiten:</u> Beide Fotos vermitteln eine positive Lernstimmung und eine gewisse Gruppendynamik <u>Unterschiede:</u> Unterschiedliche Ideen und unterschiedliche Körperhaltung
F3	Die Kinder warten in zurechtgewiesener Haltung (verschränkten Armen) auf den	Alle warten gespannt im lockeren Sitzkreis auf den Beginn des Projekts	Freie vs. angespannte Erwartungshaltung, Verhaltensregeln	Die große arabische Gruppe muss ein paar strenge Verhaltensregeln einhalten,	<u>Ähnlichkeiten:</u> Alle Kinder warten gespannt auf ihrem Platz <u>Unterschiede:</u>

	Projekt- beginn			damit Ruhe einkehrt und die Kinder zuhören können; die kleinere Gruppe in Deutschland findet schneller zu Ruhe und hört nur ein „bitte leise jetzt“ von der Kinder- gärtnerin	Die arabische Gruppe wird zur Ruhe durch Hände verschränken angewiesen
F4	Die Kinder folgen aufmerksam meinen Anweis- ungen hinter dem Kamishibai- Theater und ein Mädchen beteiligt sich etwas zögerlich durch Hand heben. Ihre Haltung ist gelassen, aber interessiert.	Die Kinder sitzen in gespannter bis lässiger Haltung im Halbkreis vor dem Kamishibai- Theater und folgen aufmerksam den Anweisungen. Ein Mädchen antwortet – die anderen sind in Bereitschaft zu antworten. Die Moment- aufnahme zeigt, dass sie unruhig und in Mitteilungs- haltung sind.	Aufmerk- samkeitsfokus aktive Beteiligung durch Handheben und wach schauende und positiv- gespannte Körperhaltung Mitteilungs- bedürfnis Leichtigkeit, Gelassenheit vs. angespannter Haltung Mitteilungs- bedürfnis, Antwort- bereitschaft, positive Spannung vs. Mangel an Impuls- kontrolle	Die arabischen Kinder wirken auf den Bildern gelassener, aber aktiv und freudig beteiligt, während die Gruppe in Deutschland etwas unruhig sitzend auf dem Boden sitzt und kniet und durch die Haltung einzelner Kinder in Hocke und nach vorne gebeugt ein Mitteilungs- bedürfnis signalisieren.	<u>Ähnlichkeiten:</u> Alle Kinder hören aufmerksam mir zugewandt den Spielregeln zu <u>Unterschiede:</u> Die Körperhaltung der deutschen Kinder erscheint in der Moment- aufnahme etwas unruhiger und gespannt (Körper- bewegung nach vorne, in der Hocke...) – sie wollen alle was sagen -während die arabischen Kinder innerlich gelassen wirken.
F5	Die Kinder zeigen Aufmerk- samkeit durch zielgerich-	Aufmerksame und rege Beteiligung durch Handzeichen, sie zeigen	Aufmerksam- keitsver- halten (zielgerichteter Blick, Hände hoch, unruhig	Die deutschen Kindergarten- gruppe zeigt sich hier in aktiver Beteiligung.	<u>Ähnlichkeiten:</u> Beide Gruppen zeigen Interesse und folgen der Bildergeschichte aufmerksam

	tetes Wahrnehmen und Blickrichtung; soziale Gruppendynamik und Interaktion	starken Mitteilungswille und achten Verhaltensregeln (Hand heben)	auf dem Platz) Interesse und hohe Motivation und Engagement, aktive, rege Beteiligung, starker Mitteilungswille (Hände heben) sowie Achtung von Verhaltensregeln soziale Interaktionen; Bildkompetenz (was sie ebenfalls durch heben der Hand ausdrücken)	Sie wollen sich mitteilen, achten aber die Verhaltensregeln (Hände hoch) – die arabischen Kinder wirken auf dem Bild gelassen und interessiert (in sich ruhend, wartend) – aus dem entsprechenden Video kann aber auch entnommen werden, dass sie sich ebenfalls rege beteiligten, aber weniger darum kämpften, dran zu kommen.	<u>Unterschiede:</u> Die deutschen Kinder geben Handzeichen und zeigen rege Beteiligung und Bildkompetenz; Hinweis: dies bezieht sich spezifisch auf diesen Fotovergleich – die arabischen Kinder nahmen insgesamt auch rege teil und zeigten Verständnis und Bildkompetenz
F6	B. setzt mit individueller emotionaler Ausdruckskraft die kreative Aufgabe um, indem er kräftige Farben einsetzt und viele Zeichen/Symbole setzt. Seine Zeichnung zeigt im Zentrum die Schatzkiste, die wie ein Haus in einer von 2	J. verteilt verschiedene Zeichen und Formen frei über das Zeichenblatt. Die symbolträchtigen Formen zeigen ihre narrativen, fantasiereichen und kreativen Gedanken, die wie ein abstraktes Ideenkonstrukt erscheinen, aber nur selektivbestimmt	Emotionale Ausdruckskraft (Farbe) vs. Skizzenhaftigkeit und bewusst gesetztem Farbeinsatz; kreative ästhetisch-praktische Umsetzung; Symbolische und abstrakte Repräsentation ; Fantasie- und Imaginationsvermögen, Schemaphase, „Röntgenbild“; visuelle	Beide Kinder befinden sich in ihrer Zeichenentwicklung in der Schemaphase. Sie haben beide ein „Röntgenbild“ gezeichnet; die Kinder beider Gruppen zeigen Fantasie-reichtum und abstraktes Denkvermögen ; sie setzen sie Aufgabe kreativ um, wobei das arabische Kind	<u>Ähnlichkeiten:</u> Beide zeigen Fantasie- und Imaginationsvermögen, sie setzen die kreative Aufgabe in symbolische Repräsentationen um; beide Kinder zeichnen ein sogenanntes „Röntgenbild“ – das innere der Burg oder der Kiste (Haus) ist erkenntlich); <u>Unterschiede:</u>

	Sonnen beleuchteten Landschaft steht. Eine Schlüsselzeichnung ist am Rande des Rechtecks zu erkennen.	Farben einsetzt; ihr Name überschreibt groß die Zeichnung	Orientierungsvorgabe (rechteckige Form) vs. freiem Blatteinnehmendem Duktus, der das Zeichenblatt mit freigesetzten Zeichen füllt; Selbstwertgefühl	einen Impuls (eine Vorgabe: Rechteck) braucht und viel Farbe einsetzt (was bereits mehrfach im Forschungsprozess festgestellt wurde), während das deutsche Mädchen freistehende Skizzen entwirft, die mit ausgesuchten Farben hervorgehoben werden.	Das arabische Kind benutzt mehr Farben, es zeichnet eine visuell strukturierte Form
F7	S. zeichnet mit visueller Orientierungsvorgabe (Rechteck mit angesetzter Halbkreisform) ein fantasievolles Bild, das einem Haus gleich und im „Röntgenbild“ eine „Geburts-tagsfeier“ darstellen soll. Sie verwendet dafür sich stereotyp wiederholende	M. skizziert seine Idee auf den Zeichenkarton. Seine Zeichnung deutet in abstrahierenden Umrisslinien narrative und symbolische Elemente an (Ritter mit Schlüssel, Burg, Weg, Schatz). Er benutzt Farbe nur selektiv für den Schatz, den er mit der gelben Farbe hervorhebt. Sein Name	Kreativer-emotionaler Ausdruck (Farbe) vs. kreativer skizzenhafter Ausdruck und selektive Farbigkeit Visuelle Orientierungsvorgabe vs. freier Umsetzung; Symbol-verstehen, Abstraktions-fähigkeit; Röntgenbild; Stereotype, ornamentale Zeichen und Muster vs. spontaner, expressiver	Vgl. auch F6 Während der deutsche Junge skizzenhaft eine Ideenzeichnung anfertigt und ein „Szenario“ entwirft mit Geschichte, wie der Ritter zum gelben Schatz gelangt und Farbe nur selektiv einsetzt, nutzt das arabische Kind die Farbigkeit und wiederholende Muster um ein fröhliches Ereignis (Geburtstag)	<u>Ähnlichkeiten:</u> „Röntgenbild“, symbolische Umsetzung der Kreativ-Aufgabe <u>Unterschiede:</u> Darstellung spannender Fantasie und Gedankenwelt vs. fröhlich-positiver Lebenswelt; Satte, emotions-geladene Farbigkeit vs. selektiver, ideenreicher Farbigkeit

	Ovalformen (für Ballons) und Wellenlinien, um Vögel darzustellen und ornamentale angeordnete Bildelemente und -muster. Die Bildfläche ist mit kräftigen Farben bemalt, die einen emotionalen Eindruck vermitteln.	steht groß in grüner Schrift mit rotem Herz über der Zeichnung	und individueller Zeichenweise; narrativ-symbolische Umsetzung (Geschichte); emotionales Selbstwertgefühl	darzustellen; hier stehen sich eine spannende Thematik einem kulturverbundenem Situation aus der Lebenswelt gegenüber (Fantasiewelt vs. Lebenswelt)	
F8	Die Kinder nehmen das Original von A. Canaan visuell und haptisch auf. Sie freuen sich an dieser nahen Begegnung mit diesem symbolgeladenen Kunstwerk, welches sie spontan und neugierig betasten und entdecken. Emotionale Interaktionen können bei der vierer-Gruppe	Die Skulptur wird aus der Nähe erforscht und inspiziert. Die Kinder betasten und beschauen die Skulptur (sinnliche Wahrnehmung), wobei sie einander Respekt geben und sich zurückhalten. Ein Mädchen testet das physische Gewicht der Skulptur und freut sich mit einem Lächeln. Sie zeigen alle Interesse.	Forscherdrang, Experiment, Interesse, Neugier, Begeisterungsfähigkeit; Spontanes Erfassen; sinnliches Erfassen von Kunst (Rezeption); Respektvolles, zurückhaltendes Verhalten vs. impulsive, emotional-soziale Interaktionen; Taktilen, kinästhetisches	Die Kinder nähern sich einem Kunstwerk mit Neugier und allen Sinnen, wobei sie dieses besonders mit dem Auge und dem Tastsinn erleben. Es entstehen durch diese ästhetische Wahrnehmung den Forschergeist inspirierende Bezüge, die ihr kognitives und emotionales Interesse wecken.	<u>Ähnlichkeiten:</u> Alle Kinder nehmen mit Neugier und Offenheit und mit allen Sinnen die Skulptur wahr; <u>Unterschiede:</u> Die arabischen Kinder bilden bei dem taktilen und kinästhetischen Erfassen des Kunstwerks soziale und emotionale Bindungen während die deutschen Kinder ein erforschendes Interesse zeigen.

	abgelesen werden, die nicht nur die Schlüssel betasten, sondern auch gegenseitig über die Hände und Blicke, Kontakt miteinander aufnehmen.		Erforschen (Gewicht)		
F9	Die Tonarbeiten zeigen die kreativen Ausdrucksfähigkeiten der Kinder, die den Schlüssel mit dem Ton verarbeiten. Die Endergebnisse weisen Ähnlichkeiten auf: zumeist eine rundlich geformte Tonscheibe, die ornamental verziert (kleine aufgesetzte Kugeln oder eingeritzte oder eingedruckte Zeichen) aussieht und in der ein	Die Tonarbeiten zeigen die individuelle Gestaltungs- und Symbolfähigkeit der Kinder und ihre kreativen Ausdrucksmöglichkeiten. Die Endergebnisse sehen sehr unterschiedlich aus. Der Schlüssel wurde als Abdruck, freistehend oder in den Ton intergriert. Die Kinder zeigen Stolz und mit Freude ihre kreativen Eigenleistungen	Ähnlichkeit, Imitation, geteilte Ideen vs. individueller Selbstbestimmung; Ornamentale Verzierung vs. expressiver, persönlicher Gestaltungen	Die Tonarbeiten zeigen besonders in der deutschen Gruppe sehr unterschiedliche und individuelle Ergebnisse mit verschiedenen Bedeutungszusammenhängen. Ein großer Teil der arabischen Kinder teilt Ideen und wiederholen ähnliche Gestaltungen.	<u>Ähnlichkeiten:</u> Alle Fotos zeigen kreative Gestaltungen mit Ton und die symbolische Verarbeitungsfähigkeit des Schlüssels, dem durch seine Umsetzung eine neue Bedeutung zukommt. <u>Unterschiede:</u> Die Tonarbeiten der deutschen Kinder sind sehr unterschiedlich gestaltet, während die der arabischen Kinder Ähnlichkeiten aufweisen, weil Ideen sozial geteilt werden.

	Schlüssel mittig steckt. Es gibt aber auch ein paar andere Formen, wie beispielsweise eine Mond-Form				
F10	Mit Interesse und Aufmerksamkeit schauen sich die Kinder die Bild-Reproduktionen und die YouTube-Filme der Installationen von Chiharu Shiota an. Sie wenden ihren Blick aufmerksam auf die Leinwand und das Bildmaterial	Die Bild-Reproduktionen werden mit Interesse und freudigem Lächeln sozial untereinander ausgetauscht. Sie folgen aufmerksam und gespannt und konzentriert die Videos der Installationen von Chiharu Shiota an.	Aufmerksamkeitsfähigkeit, Interesse, Wissbegierde; Bildfähigkeit, Wissensaustausch-Dialog	Die Kinder zeigen allesamt Neugier gegenüber ungewöhnlichen und neuen Bild-reproduktionen und verfilmten Kunstwerken. Dies unterstreicht ihre kognitive Lernfähigkeit und ihr Interesse an abstrakten, ungewöhnlichen Dingen, die außerhalb ihres normalen Alltagslebens liegen. Die deutschen Kinder reden über das Kunstwerk miteinander.	<u>Ähnlichkeiten:</u> Neugier und Interesse für symbolträchtige Kunstwerke (mit Schlüsseln) <u>Unterschiede:</u> Die deutschen Kinder tauschen sich über die Kunstwerke aus -sie kommen in einen Dialog über Kunst
F11	Die Kinder nehmen mit aktiver Beteiligung und Enthusiasmus an der Aktion teil.	Die Kinder beteiligen sich ruhig und gespannt mit begeisterter Fröhlichkeit. Sie heben das Wollnetz an	Begeisterungsfähigkeit und Konzentration für ungewöhnliche Aktionen; soziale Interaktionen von impulsiv	Die arabischen Kinder verlassen spontan und gerne das anfängliche konzentrierte Verhalten und	<u>Ähnlichkeiten:</u> Alle Kinder beteiligen sich an der Wollspinn-Aktion mit Freude.

	Der rote Faden verbindet sich wie ein soziales Netz mit allen Kindern. Im nächsten Foto ist zu sehen, wie alle Kinder unter dem Wollnetz durchkriechen. Soziale, impulsive und verpielte Körpersprache.	und nehmen staunend wahr; fast gleichzeitig lassen sie die Wolle auf den Boden über ihre Bilder und Erinnerungsstücke und Schlüssel sinken. Sie schauen aufmerksam auf dieses abstrakte Bodenbild.	bis konzentriert; Spieltrieb (freies, spontanes Erkunden) vs. zweckgerichtetem Verhalten (ernsthaftes, zielgerichtetes Handeln)	geben sich dem freien, impulsiven, kreativen Spiel mit den anderen Kindern hin. Die Aktion endet bei den arabischen Kindern motorisch unkontrolliert und bei den deutschen Kindern konzentriert-ernsthaft. Die deutschen Kinder verbinden im Abschluss die Aktion mit der Erinnerungs- und Schlüsselthematik.	<u>Unterschiede:</u> Die arabischen Kinder folgen einem inneren impulsiven Spieltrieb während die deutschen Kinder konzentriert bis zum Schluss bleiben.
F12	Die Kinder wirken auf den Fotos sehr konzentriert und fokussiert. Sie zeichnen sich selbst und mehr funktionale Dinge, wie Bett, Stuhl, Fenster, Heizung und Spiegel aus ihrem Zimmer (...), sie setzen die Aufgabe mit Ernsthaftigk	Die Kinder sind versunken in die Umsetzung der Zeichenaufgabe. Sie sitzen locker und frei, jeder wo er will. Sie sind konzentriert. Sie zeichnen mit Buntstiften zunächst sich selbst, dann Familienmitglieder und schließlich den Rasenmäher,	Kreativer Ausdruck, Konzentration funktionale vs. persönliche vs. Naturdinge; Fokus auf Aufgabe und Umsetzung; Selbstwahrnehmung und Identitätsbildung	Auffällig ist, dass die Kinder alle sich selbst zuerst zeichnen (Selbstwahrnehmung und Identitätsbildung). Die arabischen Kinder scheinen es gewohnt zu sein, mit dem Bleistift zu zeichnen und zu schreiben, da sie in der Vorschule schon alle Buchstaben	<u>Ähnlichkeiten:</u> Alle sind konzentriert mit der Umsetzung der kreativen Zeichenaufgabe beschäftigt. Sie zeichnen sich alle zuerst. <u>Unterschiede:</u> Die arabischen Kinder zeichnen eher funktionale Dinge (Bett, Stuhl, Fenster) – dies geht aus dem dazugehörigen Video hervor – während die deutschen

	eit und kreativer Ausdrucksfreude um. Die Sitzgruppen wirken sozial kooperativ. Sie halten den Stift richtig und zeichnen exakt in jedes Feld.	Bäume, Blumen und den Teddy aus ihrem Zimmer. Der Einfluss der Frühlingszeit ist wahrnehmbar.		und Zahlen und einige Wörter zu schreiben lernen.	Kinder mehr Familienmitglieder, Tiere, die Umwelt und ein paar wichtige Dinge aus ihren Zimmern zeichnen; die arabischen Kinder zeichnen am Tisch mit Bleistift; die deutschen Kinder freisitzend mit Buntstiften.
F13	Die Kinder sind in reger und aktiver Beschäftigung. Sie brauchen etwas Hilfe, um Wolle und Schlüssel zu befestigen und eine Tür in den Karton, die „Memo-Box“ zu schneiden (alle wollen eine!). Sie arbeiten konzentriert oder warten auf Hilfe durch die Praktikantin. Das Mädchen strahlt vor Freude.	Die Kinder auf den Fotos sind vertieft-konzentriert mit ihrer „Memo-Box“ beschäftigt. Sie befüllen und bekleben den Karton mit ihren persönlichen Zeichnungen, Sammelgegenständen und ihren Tonfiguren. Ich helfe ihnen ein bisschen.	Rege Beteiligung; Selbstwertgefühl und Selbstdarstellung und -präsentation; soziale Interaktionen, Hervorhebung der Individualität eines jeden Kindes; Konzentration Hilfe- und Motivationsbedürfnis, symbolisches Verstehen	Eigene Werke, persönliche und individuelle Zeichnungen der eigenen Lebenswelt, Selbstporträtfotos, gesammelte Dinge, werden in Bezug auf Erinnerungen und die Schlüssel-Kunstwerke in einer „Memo-Box“ (Erinnerungskiste) von jedem Kind als „Fazit“ der Projektwoche zusammengefasst präsentiert – es schließt sich der Kreis von der Schatztruhe aus Grimms	<u>Ähnlichkeiten:</u> Rege Beteiligung aller Kinder und hoher Selbstdarstellungswille, Eigenschätzung; symbolische Repräsentationen; Konzentration <u>Unterschiede:</u> Die arabischen Kinder wollen alle eine Tür in den Karton schneiden und den kleinen Skelettschlüssel an einem roten Faden befestigen (geteiltes, gemeinschaftliches Lernen vs. individuelles Lernen)

				Märchen zu dem Endprodukt. Alle Kinder setzten mit großem Enthusiasmus und Ernsthaftigkeit die letzte kreative Aufgabe um. <u>Notiz:</u> die Memo-Boxen besonders der deutschen Kinder wurden wie ein Heiligtum gehütet. Die Kinder fingen an mit dem Inhalt der Boxen, wie mit einem Puppenhaus zu spielen.	

Tabelle 12: Ergebnisauswertung

Nr.	Oberkategorie	Kodierungen aus K + S	Kategorien aus dem Datenmaterial
1	Multisensorische Rezeptionsfähigkeit (von zeitgenössischer Kunst im Original und als Reproduktion)	B8, B9, B11, I1, I5, I8, F8, F10	-Visuelle Wahrnehmung: Farbverständnis, Form- und Raumverständnis; - taktile, auditive und kinästhetische Wahrnehmung - Ästhetische Reflexions- und Interpretationsfähigkeit - Wahrnehmungsoffenheit

			-Ästhetische Empathie - ästhetisch-differenzierte Wahrnehmungsfähigkeit - Kunstwahrnehmung und Interesse
2	Rezeption des Schlüssels	B3, B6, B8, B9, B11, B14, I1, I3, I5, I6	<u>Der Schlüssel:</u> - als Alltagsstück/Werkzeug - als Erinnerungsstück (Memorabilia), - als Bedeutungsträger/ Symbolträger - mit magischer Funktion (Märchen...) - als Kulturgut - als Material zur ästhetisch-praktischen Verarbeitung - alt und neu - als anthropomorphes Ding - und seine ästhetische Schönheit - Interesse an materieller Kultur - Adaption von Kunst
3	Künstlerisch-praktische Verarbeitung (der Schlüssel-Thematik) – ästhetischer Gestaltungsausdruck	B6, B10, B12, F9, B13, I1, I3, I4, I5, I6, F6, F7, F9, F12	- Kreative und graphisch-emotionale Ausdrucksfähigkeit - Visuelle- und symbolische Repräsentationsfähigkeit - Künstlerische kreative Impulse - Ideenfindung und künstlerische Exploration - Materialität und Textur - Form und Komposition - Farbenfreude und emotionaler Ausdruck - Skizzenhaftigkeit - Universelle Zeichensprache - Emotionale Empathie - Kunst-Nachahmung (Adaption)
4	Forscher- und Erkundungsdrang	B1, B2, B3, B8, B10, B11, B14, I1, I2, I5, F10	- Neugier - Wissbegier - Sammelleidenschaft - Experimentierfreude - Interesse (an neuen Erkundungen) - Erinnerungsvermögen - Motivation - Spieltrieb

5	Symbolverstehen und kulturell-ästhetische Wahrnehmungsfähigkeit	B3, B4, B6, B7, B9, B10, B11, B12, B13, B14, I1, I3, I4, I5, I6, I7, F6, F10, F9, F10, F11, F12, F13	- Symbolischer und narrativer Ausdruck (symbolische Repräsentation) - Abstraktionsschwierigkeit - Verstehen von Doppeldeutigkeiten - Abstraktionsvermögen - symbolische Transformationsfähigkeit - Materielle Kultur - Memorabilia - Interesse für Kultur und Geschichte - Sammelleidenschaft - Ästhetik der Dingwelt - Kulturelle Sensibilität - Kulturelle Identität - Symbolverstehen - Erinnerungsvermögen - ästhetische Wahrnehmung und kulturell geprägte Interpretationsfähigkeit
6	Kreative und kognitive Fähigkeit	B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7, B8, B9, B10, B11, B12, B13, B14, I1, I2, I3, I4, I5, I7, I9, F1, F2, F4, F5, F6, F9, F10, F11, F12, F13	- Aufmerksamkeitsfähigkeit - Konzentration - Fantasie- und Imaginationsvermögen - kreative Impulse - detaillierte Reflexionsfähigkeit - Bildkompetenz - Forscher – und Erkundungsdrang - Symbolverstehen - Abstraktionsfähigkeit - kreative Ausdrucksfähigkeit - freier Ideenfluss -detaillierte narrative Beschreibung - Mitteilungsbedürfnis - eingeschränkte Interpretation und sprachlicher Ausdruck (Wortschatz, Satzbildung) - metakognitives Denken - Farbenfreude und emotionaler Ausdruck - Erinnerungsvermögen - positive Lernbereitschaft

			- Präsentier- und Erzählfreude - Kooperationsfreude - Spielfreude - soziales und selbstbestimmtes Lernen -intrinsische Motivation - Erkennen - Interesse für Märchen und Geschichten - Selbstwahrnehmung - Spontanität und schnelle Reaktionsfähigkeit vs. Reflexivität und Zurückhaltung - Orientierungslosigkeit vs. Zielgerichtetheit - Lernkompetenz - Kooperatives vs. individuelles Lernen - Geteiltes, soziales Lernen (auch über Imitation) - Lern- und Materialerfahrung durch Experiment
7	Soziale Interaktionen und emotionale Reaktion und Wahrnehmung	B1, B2, B6, B7, B8, B11, B12, I4, F1, F2, F4, F8, F11, F13	- Soziale Verbundenheit - Kontaktfreudigkeit - Soziale Empathie - kooperativer Austausch - Kollektives vs. individuelles Verhalten - Emotionale Expressivität - Intuition, Gefühl - Impulsives, expressives Verhalten - Spontane und offene Kommunikation - Emotionale Betroffenheit - Begeisterungsfähigkeit und Vorfreude - Ungeduld - emotionale, soziale Bindung (Familie) - Hilfs- und Motivationsbedürfnis
8	Selbstwahrnehmung und Selbstbestimmung und Sensorische Fähigkeit	B1, F7, B12, B13, I4, I9, F1, F2, F4, F10, F11, F12, F13	- Positive Selbstwirksamkeitserfahrung - Selbstreflexion - (kulturelle)

			Identitätswahrnehmung - Selbstwertschätzung/ Selbstbewusstsein - Empathie - Selbstdarstellung - Mitteilungsbedürfnis - fehlende Impulskontrolle - stolze Selbstrepräsentation - dynamisches Bewegungsverhalten - Bewegungsfreiheit und freie Gruppendynamik - Sensibilität - Graphische Ausdrucksfähigkeit (als motorischer Aspekt) - kulturell angelernte Körperhaltung
9	Gesellschafts- und Kulturbewusstsein	B1, B4, B5, B6, B8, B9, B12, B13, I1, I3, I4, F3, F5	- Identitätsbewusstsein - Sicherheitsbewusstsein - Bewusstsein für gesellschaftliche Normen und -Regeln - soziale Verbundenheit zur Familie - Rollenbewusstsein - Medieninteresse und Identifikation mit Medieninhalten - Konsuminteresse - Schutzbedürfnis - Toleranzbereitschaft - Kooperation und Kommunikation - Offenheit für Vielfalt - Interkulturelle Akzeptanz - Respekt -Toleranz - Kulturelles Verständnis - Kulturell anerzogenes Respektverhalten - Kooperation- vs. Konkurrenzverhalten - Zurückhaltung vs. Offenheit - Gehorsam vs. Akzeptanzverhalten - freie vs. angespannte Erwartungshaltung

Literaturverzeichnis

- Abu Shakra, F. (. (2015). *The Identity of the Palestinian Artist - Tradition, Culture, Modernity and Globalization (Catalogue)*. Um El Fahem: The Elsabar Association.
- Adorno, T. (2021). *Ästhetische Theorie - Gesammelte Schriften* (8. ed., Vol. 7). (R. Tiedemann, Ed.) Frankfurt a.M.: suhrkamp.
- Anderssohn, S. (2007). *reliforum.de*. Retrieved from <http://reliforum.anderssohn.info/index/reliforum-artikel/75-was-ist-symboldidaktik>
- Ankori, G. (2006). *Palestinian Art*. London: Reaktion Books Ltd.
- Arnheim, R. (2000). *Kunst und Sehen - Eine Psychologie des sehenden Auges*. Berlin: De Gruyter.
- Assmann, A. (2010). *Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses* (5. ed.). München: C.H.Beck.
- Assmann, J. (2018). *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen* (8. ed.). München: C.H.Beck.
- Autsch, S., & Hornäk, S. (Eds.). (2017). *Material und Künstlerisches Handeln. Positionen und Perspektiven in der Gegenwartskunst* (Vol. 90). Bielefeld: transcript Verlag.
- Bachmann-Medick, D. (2018). *Cultural Turns - Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften* (6. ed.). Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Bamford, A. (2010). *Der Wow-Faktor. Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung*. (A. Liebau, Trans.) Münster/New York/München/Berlin: Waxmann Verlag.
- Bamler, V., Werner, J., & Wustmann, C. (2010). *Lehrbuch Kindheitsforschung - Grundlagen, Zugänge und Methoden*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Barthes, R. (2020). *Mythen des Alltags* (5. ed.). Berlin: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Bätschmann, O. (1988). Anleitung zur Interpretation: Kunstgeschichtliche Hermeneutik. In H. Belting, H. Dilly, W. Kemp, W. Sauerländer, & M. Warnke (Eds.), *Kunstgeschichte - Eine Einführung* (3. ed., pp. 191-221). Berlin: Dietrich Reimer Verlag.
- Bätschmann, O. (2001). *Einführung in die kunstgeschichtliche Hermeneutik* (5. ed.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Baudrillard, J. (2007). *Das System der Dinge - Über unser Verhältnis zu den alltäglichen Gegenständen* (3. ed.). Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Bauer, T. (2021). *Die Vereindeutigung der Welt* (15. ed.). Stuttgart: Reclam.
- Bayrisches Staatsministerium. (2016). *Der Bayrische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung* (7. ed.). München: Cornelsen Verlag.
- Becker-Textor, I. (1992). *Mit Kinderaugen sehen - Wahrnehmungserziehung im Kindergarten*. Breisgau: Verlag Herder Freiburg .
- Belting, H., Dilly, H., Kemp, W., Sauerländer, W., & Warnke, M. (Eds.). (1988). *Kunstgeschichte - Eine Einführung* (3. ed.). Berlin: Dietrich Reimer Verlag.

- Benjamin, W. (2020). *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit* (7. ed.). Frankfurt: Suhrkamp.
- Berger, J. (1990). *Sehen - Das Bild der Welt in der Bilderwelt*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Berscheit, R. (2001). *Bilder werden Erlebnisse - Mitreißende Methoden zur aktiven Bildbetrachtung in Schule und Museum*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Bilstein, J., & Neysters, S. (2013). *Kinder entdecken Kunst*. Oberhausen: Athena-Verlag.
- Bilstein, J., & Zirfas, J. (2017). Zur Anthropologie der Kulturellen Bildung. In G. Weiß (Ed.), *Kulturelle Bildung - Bildende Kultur* (pp. 29-49). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Blohm, M., Heil, C., Peters, M., Sabisch, A., & Seydel, F. (2006). *Über Ästhetische Forschung - Lektüre zu Texten von Helga Kämpf-Jansen*. München: kopaed.
- Blohm, M., Heil, C., Peters, M., Sabisch, A., & Seydel, F. (2006). Über Ästhetische Forschung - Lektüre zu Texten von Helga Kämpf-Jansen. In M. Blohm (Ed.), *Über Ästhetische Forschung* (Vols. Kontext Kunstpädagogik, Band 5, pp. 9-15). München: Kopaed Verlag.
- Boehm, G. (2017). *Wie Bilder Sinn erzeugen* (5. ed.). Frankfurt a.M.: Verlaghaus Römer.
- Bollig, S., Alberth, L., & Schindler, L. (2020). *Materialitäten der Kindheit - Körper-Dinge- Räume*. Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH.
- Boullata, K. (2009). *Palestinian Art - From 1850 to the Present*. London.Berkeley.Hamra: Saqibooks.
- Brandenburg, M. (2004). *Symbole in der Kinderzeichnung*. Grin Verlag. Retrieved from <http://dnb.d-nb.de/>
- Braun, D. (2007). *Handbuch Kreativitätsförderung - Kunst und Gestalten in der Arbeit mit Kindern*. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.
- Braun, D. (2011). *Kreativität in Theorie und Praxis - Bildungsförderung in Kita und Kindergarten*. Freiburg.Basel.Wien: Herder Verlag.
- Brenne, A. (2006). "Ästhetische Forschnug - Revised" - Gedanken über ästhetisch-künstlerische Strategien zur Erforschung von Lebenswelt. In M. Blohm, C. Heil, M. Peters, A. Sabisch, & F. (. Seydel, *Über Ästhetische Forschung* (pp. 193-201). München: kopaed.
- Brenne, A. (2019). "Künstlerisch-Ästhetische Forschung" - Kunstpädagogik im Kontext der frühen und mittleren Kindheit. *Kunstpädagogische Positionen* 47, pp. 1-24.
- Bruner, J. (1960/1977). *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brunner, J.-J. (1988). *Der Schlüssel im Wandel der Zeit*. Bern. Stuttgart: Verlag Paul Haupt.
- Brüsemeister, T. (2008). *Qualitative Forschung - Ein Überblick* (2. ed.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bryson, B. (2013). *Eine kurze Geschichte der alltäglichen Dinge* (5. ed.). München: Wilhelm Goldmann Verlag.
- Bubmann, P., & Dickel, H. (Eds.). (2014). *Ästhetische Bildung in der Erinnerungskultur* (Vol. 8). Bielefeld: transcript Verlag.

- Burghardt, D. (2010). *Ästhetische Erfahrungen im Kindesalter*. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Butin, H. (. (2014). *Begriffslexikon zur zeitgenössischen Kunst*. Köln: Hubertus Butin und der Snoek Verlag.
- Camuka, A., & Peez, G. (Eds.). (2017). *Kunstpädagogik digital mobil*. München: kopaed.
- Canaan, A. (2008). *The Knight - Ahmad Canaan*. Shafr Amr: Al-Mshrek Publish House.
- Canaan, A., Daher, N., & Nasrallah, A. (2022). *Ahmad Canaan. A Besieged Humanity. Sculptures. Exhibiton-Catalogue*. (H. E. Bagdad Translation - Nawaf Atamnah - Katalog in 3 Sprachen: Arabisch, Trans.) Tamrah, Israel.
- Casper, M. (2018). *Zeichen der Zeit*. Wroclaw: VanBentums&Demuths.
- Caspers, M. (2013/18). *Zeichen der Zeit - Semiotik für Medien, Design, Kunst und Kommunikation*. Polen: VanBentums&Demuths.
- Cassirer, E. (2010). *Philosophie der symbolischen Formen. Erster Teil. Die Sprache* (Vol. 11). (B. Recki, Ed.) Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Dasté, O. (2007). The Suitcase. In S. Turkle, *Evocative Objects - Things we think with* (pp. 244-249). Massachuttes, Cambridge, London: MIT Press.
- Davidi, E. (2012). *Paradiso als Pardes. Kontrapunktisches Lesen der Poetologie José Lezama Limas unter der Sprach- und Geschichtstheorie der Kabbala*. München/Paderborn: Brill Fink Verlag.
- de Saint-Exupéry, A. (1950 und 1998). *Der kleine Prinz* (58. ed.). (G. u. Leitgeb, Trans.) Düsseldorf: Karl Rauch Verlag.
- Delfos, M. (2015). *"Sag mir mal..." - Gesprächsführung mit Kindern*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Dewey, J. (1988). *Kunst als Erfahrung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Dickens, R. (2011). *Kunst - Ein Mitmachbuch für Kinder*. 2007: Arena Verlag GmbH.
- Dickins, R. (2005). *The Children's Book of Art*. (C. t. Bereket, Trans.) London: Usborne.
- Dienstbier, A. (2016). *Krippenkinder, Kunst und Kompetenzen*. Hamburg: handwerk-technik.de.
- Dietrich, C., Krinninger, D., & Schubert, V. (2012). *Einführung in die Ästhetische Bildung*. Weinheim und Basel: Beltz/Juventa Verlag.
- DiLeo, J. (1992). *Die Deutung von Kinderzeichnungen*. (a. d. M. Schomburg-Scherff, Trans.) Karlsruhe: Gerardi verlag für Kunsttherapie.
- Dorsch, S. (2017). *Partizipation und Menschenbild im Reggio Emilia Approach* (Vol. 4). (S. Lingenauber, Ed.) Bochum/Freiburg: projektverlag.
- Duffy, B. (1998). The importance of creativity and imagination for the child. In B. Duffy, *Supporting Creativity and Imagination in Early Years* (pp. 8-10). Philadelphia.
- Duncker, L. (2013). Bild und Erfahrung - Strukturmomente einer Anthropologie des Sehens. In G. Lieber, *Lehren und Lernen mit Bildern* (pp. 23-30). Baltmannsweiler: Schneider Verlage Hohengehren.

- Duncker, L. (2014). *Wenn Kinder sammeln - Begegnungen in der Welt der Dinge*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Duncker, L., & Lieber, G. (Eds.). (2013). *Bildlitalität und Ästhetische Alphabetisierung - Konzepte und Beispiele für das Lernen im Vorschul-und Grundschulalter*. München: kopaed.
- Duncker, L., Lieber, G., Neuss, N., & Uhlig, B. (. (2010). *Bildung in der Kindheit - Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule*. Seelze: Kallmeyer/Klett.
- Dwairy, M. (2007). *Cross-Cultural Counseling: The Arab-Palestinian Case*. New York: Haworth.
- Eberhardt, R. (n.d.). Schlüssel als Symbol in der Kunstgeschichte. *SisterMAG*(17.). Retrieved Februar 24., 2015, from <http://www...issuu.com>
- Eco, U. (1977/2021). *Zeichen.Einführung in einen Begriff und seine Geschichte*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Eco, U. (1987). *Semiotik. Entwurf einer Theorie der Zeichen*. München: Fink Verlag.
- Eco, U. (2019). *Das offene Kunstwerk* (14. ed.). Frankfurt: Suhrkamp Taschenbuch-Verlag.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.). (2011 (1998)). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Experience in Transformation*. Verlag Prauger.
- Egger, B. (1984). *Bilder verstehen: Wahrnehmung und Entwicklung der bildlichen Sprache*. Bern: Yztglogge.
- Elschenbroich, D. (2010). *Die Dinge - Expedition zu den Gegenständen des täglichen Lebens*. München: Verlag Anje Kunstmann.
- Engels, S. (2021, Oktober 5). Kunst und ästhetisches-bildnerisches Tun im Elementarbereich. (kubi-online, Ed.) *Kulturelle Bildung -online*, p. 20.
- Engels, S., Preuss, R., & Schnurr, A. (Eds.). (2013). *Feldvermessung Kunstdidaktik. Positionsbestimmungen zum Fachverständnis (Kontext Kunstpädagogik)*. München: kopaed Verlag.
- Englebright Fox, J., & Berry, S. (2010). Art in Early Childhood: Curriculum Connections. (www.earlychildhoodnews.com, Ed.) *Early Childhood News*, pp. 1-4.
- Eremjan, I. (2016). *Transkulturelle Kunstvermittlung. Zum Bildungsgehalt ästhetisch-künstlerischer Praxen*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Erlinger, H. (Ed.). (2001). *Kinder und ihr Symbolverständnis, Theorien - Geschichten - Bilder*. München: kopaed.
- Erll, A. (2017). *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen* (3.aktualisierte und erweiterte ed.). Stuttgart: J.B.Metzler , Springer-Verlag.

- Falah, E., & Nasrallah, A. (2015). *Ahmad Canaan - Selected Paintings 2006-2015 (Catalogue)*. Tamra: Canaan Art Gallery Production.
- Fineberg, J. (1995). *Mit dem Auge des Kindes - Kinderzeichnung und moderne Kunst) Ausst.-Katalog, Städtische Galerie im Lenbachhaus, München, Kunstmuseum Bern*. (H. Friedel, & J. Helfenstein, Eds.) Verlag Gerd Hatje, Stuttgart.
- Fink, M. (2015). *Bau dich schlau! Konstruierend und spielend die Welt erschließen*. Weimar: Verlag das Netz.
- Fischer, L. (2009). *Die Werkgruppe Schnaken*. München. Hamburg: Dölling und Galitz
- Verlag. Fleck-Bangert, R. (1999). *Was Kinderbilder uns erzählen* (2.aktualisierte ed.). München: Kösel-Verlag.
- Flick, U., von Kardoff, E., & Steinke, I. (2019). *Qualitative Forschung* (13. ed.). Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- .
- Förster, C., Göller, M., & Rockstein, M. (2017). *Friedrich Fröbel - Pädagogische Ansätze für die Kita*. Berlin: Cornelson Verlag.
- Foucault, M. (2020). *Die Ordnung der Dinge* (26. ed.). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Freeman, N., & Cox, M. (Eds.). (1985). *Visual Order: The nature and development of pictorial representation*. Cambridge.
- Fröbel, F. (1886). *Die Menschenerziehung*. Kielham/Leipzig: Verlag der Author.
- Fthenakis, W., & Oberhuemer, P. (Eds.). (2010). *Frühpädagogik International, Bildungsqualität im Blickpunkt* (2. ed.). Wiesbaden: GWV Fachverlag GmbH/VS-Verlag.
- Fuhs, B. (2014). Der Zauber der Dinge in der Kindheit - Materialle Kinderkultur im Kontext von Sach-und Erinnerungsforschung. In C. Schachtner, *Kinder und Dinge* (pp. 63-89). Bielefeld: transcript.
- Gardener, H. (1996). *Der ungeschulte Kopf - Wie Kinder denken* (3. ed.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Geiger, S. (2008). *The Art of Assemblage*. München : Verlag Silke Schreiber.
- Gerritsen, A., & Riello, G. (. (2015). *Writing Material Culture*. London.New York: Bloomsbury Academic.
- Gier, R. (2004). *Die Bildsprache der ersten Jahre*. München: Kösel-Verlag.
- Golden, D., Aviezer, O., & Ziv, Y. (2017). Modern pedagogy, local concerns: the Junkyard on the kibbutz kindergarten. *Paedagogica Historica - International Journal of the History of Education*, 1-15.
- Goldin-Meadow, S. (2003). *Hearing gesture: How our hands help us to think*. Cambridge: Belknap Press of Harvard.

- Goldin-Meadow, S. (2005). *Hearing Gesture - How our hands help us think*. Cambridge, Massachussetts and London: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Golomb, C. (2002). *Child Art in Context: A Cultural and Comparative Perspective*. New York.
- Gombrich, E. (1977). *Art and Illusion: A study in the psychology of pictorial representation*. London: Phaidon Press.
- Goodman, N. (1995). *Sprachen der Kunst - Entwurf einer Symboltheorie*. Frankfurt a.M.: suhrkamp.
- Gößwald, U. (2010). Die Erdschaft der Dinge. In E. Tietmeyer, C. Hischberger, K. Noack, & J. Redlin (Eds.), *Die Sprache der Dinge. Kulturwissenschaftliche Perspektiven auf die materielle Kultur* (pp. 33-43). Münster/New York: Waxmann Verlag.
- Grimm, J., & Wilhelm. (2021). *Grimms Märchen*. München: Anaconda Verlag.
- Grunwald, M. (2017). *Homo Hapticus - Warum wir ohne Tastsinn nicht leben können*. München: Droemer Verlag.
- Grunwald, M. (2017). *Warum wir ohne Tastsinn nicht leben können* (4te ed.). München: Droemer Knaur.
- Gudehus, C., Eichenberg, A., & Welzer, H. (2010). *Gedächtnis und Erinnerung - Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.
- Günther, S. (2017). Zwischen ästhetischer Erfahrung und Reflexion. In G. Weiß (Ed.), *Kulturelle Bildung - Bildende Kultur* (pp. 63-87). Bielefeld: transcript Verlag.
- Haas, E. (2018). *Künstlerische Forschung in der Kunstpädagogik*. München: Fabrico Verlag.
- Habermas, T. (2012). *Geliebte Objekte. Symbole und Instrumente der Identitätsbildung* (2. ed.). Norderstedt: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Hahn, H. (2016). Wahrnehmungsweisen von Dingen. Zu den Herausforderungen der Alltäglichkeit des Materiellen. In J. Reuter, & O. Berli (Eds.), *Dinge befremden. Essays zu materieller Kultur* (pp. 11-20). Wiesbaden: Springer VS.
- Hähnel, J., Link, R., Militzer-Schwenger, L., & Zippelius, A. (1979). *Kommern - Eine Dokumentation aus Anlass der 750 Jahrfeier*. Köln: Rheinland-Verlag GmbH Bonn.
- Hall, L. (1991). *Betty Parsons: Artist, Dealer, Collector*. New York: Harry Abrams, Inc.
- Heidegger, M. (2012). *Der Ursprung des Kunstwerkes*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann GmbH, Rote Reihe.
- Heil, C. (2006). Bezugnahmen auf Kunst erforschen. Wie sich ein Reservoir ästhetischer Möglichkeiten in der kartierenden Auseinandersetzung bilden kann. In M. Blohm, C. Heil, M. Peters, A. Sabisch, & F. (. Seydel, *Über Ästhetische Forschung* (pp. 203-13). München: kopaed.
- Heil, C. (2012). Beobachten, verschieben, provozieren. Feldzugänge in Ethnografie, Kunst und Schule. *Kunstpädagogische Positionen* 25, pp. 1-33.

- Heinze-Prause, R. (2016). Emil Schumachers "Großes rotes Bild" - mit dem Verfahren der Objektiven Hermeneutik. In S. Lüddemann, & T. Heinze (Eds.), *Einführung in die Bildhermeneutik* (pp. 53-76). Wiesbaden: Springer VS.
- Hertz, S. (2021). *Das Universum liefert immer zweimal* (3. ed.). (F. Havera, Ed., & d. Ausgabe, Trans.) Wrocław, Poland: Amazon Fulfillment.
- Heyd, C. (2013). Lehren und Lernen mit Bildern. In G. Lieber, *Lehren und Lernen mit Bildern* (pp. 115-123). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hehengehren.
- Heyl, T., & Schäfer, L. (2016). *Frühe ästhetische Bildung - mit Kindern künstlerische Wege entdecken*. Heidelberg: Springer-Verlag Berlin.
- Hinkel, H. (1980). *Wie Betrachten Kinder Bilder*. Gießen: Anabas-Verlag.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing Values, Behaviours, Institutions, Organizations across Nations*. CA.
- Huber, H.-D. (2006). Wozu braucht unsere Gesellschaft Kunstunterricht? In H. Kern (Ed.), *Warum Kunstunterricht? Ein Projekt des Fachbereichs Kunst (2005/07) am Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung* (pp. 5-7). Esslingen.
- Jahn, A. S. (2016). *An Interview with Chiharu Shiota*. Bielefeld/Berlin: Kerber Verlag.
- Jung, C. (2021). *Archetypen - Urbilder und Wirkkräfte des Kollektiven Unbewussten* (5. ed.). Ostfildern: Patmos Verlag.
- Jung, C., von Franz, M.-L., Henderson, J., Jacobi, J., & Jaffe Aniela. (2020). *C.G. Jung - Der Mensch und seine Symbole* (deutsche Sonderausgabe ed.). (M.-L. von Franz, J. Freeman, Eds., & a. d. Thiele-Dohrmann, Trans.) Ostfildern: Patmos Verlag.
- Kämpf-Jansen, H. (2001). *Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung* (4. ed., Vol. 9). Baden-Baden: Tectum Verlag.
- Kämpf-Jansen, H. (2006). Ästhetische Forschung - Fünfzehn Thesen zur Diskussion. In M. Blohm (Ed.), *Über Ästhetische Forschung* (Vol. Kontext Kunstpädagogik Band 5, pp. 33-37). München: kopaed verlag.
- Kellogg, R. (1969). *Analyzing Children's Art*. Palo Alto.
- Kemp, W. (1988). Kunstwerk und Betrachter: Der rezeptionsästhetische Ansatz. In H. Belting, H. Dilly, W. Kemp, W. Sauerländer, & M. Warnke (Eds.), *Kunstgeschichte - eine Einführung* (3. ed., pp. 240-257). Berlin: Dietrich Reimer Verlag.
- Kemp, W. (2019). *Der Explizite Betrachter*. Konstanz: Konstanz University Press. Wallstein Verlag.
- Kerschensteiner, G. (1905). *Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung*. München.
- Kirchner, C. (2001). *Kinder und Kunst der Gegenwart - Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule* (2. ed.). Hannover: Hahn-Druckerei.
- Kirchner, C. (2013). *Kinder & Kunst - Was Erwachsene wissen sollten*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

- Kirchner, C. (2013). Zur Rezeption zeitgenössischer Kunst von Grundschulkindern. In G. Lieber, *Lehren und Lernen mit Bildern* (pp. 257-269). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Klein, J. S. (2012). *What is Contemporary Art - A Guide for Kids (MOMA)* (2. ed.). New York: Thames & Hudson Ltd.
- Knauf, T. (2017). Reggio-Pädagogik. *KiTaFachtexte*, 2-26. Retrieved from <http://kita-fachtexte.de>
- Koch, G., & Voss, C. (Eds.). (2005). *Zwischen Ding und Zeichen. Zur ästhetischen Erfahrung in der Kunst*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- König, F. (1986). Kreativitätsdiagnostik als essentieller Bestandteil der Intelligenzdiagnostik. *Diagnostica*, pp. 345-357.
- Koppitz, E. (1972, 1968). *Die Menschendarstellung in Kinderzeichnungen und ihre psychologische Auswertung*. Stuttgart.
- Korff, G. (1999). Dinge:unsäglich kultiviert. Notizen zur volkskundlichen Sachkulturforschung. In F. Grieshofer, M. Schindler, & S. d. Volkskunde (Ed.), *Netzwerk Volkskunde* (Vol. 4, pp. 273- 290). Wien.
- Korff, G. (2011). Dimensionen der Dingbetrachtung - Versuch einer museumskundlichen Sichtung. In A. Hartmann, P. Höher, C. Cantauw, U. Meiners, & S. Meyer, *Die Macht der Dinge* (pp. 11-26). Münster. New York.München.Berlin: Waxmann.
- Kretschmer, H. (2018). *Lexikon der Symbole und Attribute in der*. Stuttgart: Reclams Universal-Bibliothek.
- Laevers, F. (1998). Qualität frühkindlicher Erziehung, "Was wir von Praxis und Forschung in Flandern lernen können". In M. Textor, *Qualität der Kinderbetreuung, Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich*. Weinheim: Beltz.
- Land, K., & Pandel, H.-J. (2009). *Bildinterpretation praktisch*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Latour, B. (2007). *Eine Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie*. Frankfurt a.M.
- Lebeus, A.-M. (2001). *Kinderbilder und was sie uns sagen*. Weinheim und Basel: Beltz Taschenbuch.
- Leitfaden für Kulturelle Bildung der UNESCO*. (2006, Oktober 14.). Retrieved from www.unesco.at/bildung/kulturbildung_roadmap_de.pdf
- Leutkart, C., & Steiner, A. (. (2017). *Malen, bauen und erfinden*. Dortmund: Verlag modernes lernen.
- Liebau, E., Jörissen, B., Hartmann, S., Lohwasser, D., Werner, F., Klepacki, L., & Wagner, E. (2013). Forschung zur kulturellen Bildung. In BMBF (Ed.), *Perspektiven der Forschung zur kulturellen Bildung*. Berlin.
- Lieber, G. (. (2013). *Lehren und Lernen mit Bildern - Ein Handbuch zur Bilddidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Limper, B. (2013). *Interdisziplinarität und Ästhetische Bildung in der Grundschule - Theorie, Praxis und Evaluation im Kontext von Kunstdidaktik*. München: kopaed Verlag.

- Lowenfeld, V., & Brittain, W. (1975). *Creative and Mental Growth*. New York.
- Lüddemann, S. (2016). Hermeneutik der Gegenwartskunst. In S. Lüddemann, & T. Heinze (Eds.), *Einführung in die Bildhermeneutik, Methoden und Beispielanalysen* (pp. 167-195). Wiesbaden: Springer VS.
- Lüddemann, S., & Heinze, T. (Eds.). (2016). *Einführung in die Bildhermeneutik*. Wiesbaden: Springer VS.
- lumen (Ed.). (n.d.). Piaget's Theory of Cognitive Development. *Education, Society, & the K-Learner; Part II: Educational Psychology*, 1-38. Retrieved from <https://courses.lumenlearning.com/teachereducationx92x1/chapter/piagets-theory-of-cognitive-development/>
- Lutz-Sterzenbach, B., Schnurr, A., & Wagner, E. (2013). Remix der Bildkultur - Remix der Lebenswelten, Baustellen für eine transkulturelle Kunstpädagogik. In B. Lutz-Sterzenbach, A. Schnurr, & E. Wagner, *Bildwelten remixed - Transkultur, Globalität, Diversity in kunstpädagogischen Feldern* (pp. 13-23). Bielefeld: transcript Verlag.
- Makhoul, B., & Gordon, H. (2013). *The Origins of Palestinian Art*. Liverpool: Liverpool University Press.
- Marotzki, W., & Niesyto, H. (2006). *Bildinterpretation und Bildverstehen - Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst-und medienpädagogischer Perspektive*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (6. ed.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Mc Elroy, D. (2020). *Signs and Symbols of the World*. New York: Wellfleet Press.
- Merkel, C. (2008). Kulturelle Bildung für alle - mit allen Sinnen. In D. U. Kommission (Ed.), *Kulturelle Bildung für Alle. Von Lissabon 2006 nach Seoul 2010* (pp. 6-7). Bonn.
- Meyer-Blanck, M. (2002). *Vom Symbol zum Zeichen - Symboldidaktik und Semiotik* (zweite, überarbeitete und erweiterte ed.). Rheinbach: CMZ-Verlag.
- Miller, D. (2019). *Der Trost der Dinge* (5. ed.). Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Mitchell, W. (2005). *What do Pictures Want?* Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Morgenroth, U. (2006). *4000 Jahre hinter Schloss und Riegel - Eine kleine Menschheitsgeschichte der Sicherheitstechnik*. Velbert: SCALA Verlag.
- Nany, L. (Ed.). (2005). *Symbol Use and Symbolic Presentation - Developmental and Comparative Perspectives* (1st ed.). London: Psychology Press.
- Nasralla, A. (2008). *Ahmad Canaan: Storyteller between realism and Dream of Flight*". retrieved online.
- Neumeyer, P., & Stark, R. (2020). *Heilen mit Symbolen* (6. ed.). Murnau: Mankau-Verlag.

- OECD. (2023). *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes und Education GPS*. OECD/UIS/Eurostat. Retrieved from <http://oecd-ilibrary.org>; <http://gpseducation.oecd.org>;
- OECD. (2023). *Pisa 2022, Ergebnisse Lernstudie und Bildungsgerechtigkeit* (Vol. 1.). Bielefeld. Retrieved from <http://doi.org10.3278/6004956w>.
- Otto, G., & Otto, M. (1987). *Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern*. Seelze: Friedrich Verlag Velber.
- Panofsky, E. (1978). *Sinn und Deutung in der bildenden Kunst (Meaning in the Visual Arts)*. Köln: DuMont-Taschenbücher.
- Peez, G. (. (2007). *Handbuch Fallforschung in der Ästhetischen Bildung/Kunstpädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Peez, G. (1012/13). Kunstpädagogik. (kubi-online, Ed.) *Kulturelle Bildung Online*, pp. 1-12. Retrieved from <http://www.kubi-online.de/artikel/kunstpädagogik>
- Peez, G. (2005). *Evaluation ästhetischer Erfahrungs-und Bildungsprozesse*. Bobingen: kopaed Verlag.
- Peez, G. (2015). *Kinder zeichnen, malen und gestalten - Kunst und bildnerisch-ästhetische Praxis in der Kita*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Penzel, J. (2015). Rezeptionsästhetik. *Integrale Kunst Pädagogik*, 1-14. Retrieved from http://www.integrale-kunstpädagogik.de/assets/ikp_kwm_3_kwm_rezeptionsaesthetik_2015.pdf
- Penzel, J. (2016). Kunstrezeption. *Integrale Kunst Pädagogik*, 1-10. Retrieved from http://www.integrale-kunstpädagogik.de/assets/ikp_um_kunstrezeption_penzel_2016.pdf
- Pertler, C. (2006). *Kinder erleben große Maler*. München: Don Bosco Verlag.
- Philipps, K. (2011). *Warum das Huhn vier Beine hat*. Darmstadt: Toeche-Mittler Verlag.
- Piaget, J. (1994). *Das Weltbild des Kindes* (4. ed.). München: Deutscher taschenbuch Verlag (dtv).
- Piaget, J. (2016). *Meine Theorie der geistigen Entwicklung (Originaltitel: Carmichael's Manual of Child Psychology)* (4te ed.). Weinheim: Beltz-Verlag.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969,2000). *The Psychology of the Child*. New York: Basic Books Group.
- Pomian, K. (2013). *Der Ursprung des Museums - Vom Sammeln* (4 ed.). Regensburg: Verlag KlausWagenbach.
- Posner, R. (2003). Ebenen der Bildkompetenz. In K. Sachs-Hombach, & Sachs-Hombach (Ed.), *Was ist Bildkompetenz* (pp. 17-24). Wiesbaden: Universitätsverlag.
- Priem, K., König, G., & Casale, R. (Eds.). (2012). Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte. *PeDocs*(Beiheft 58), pp. 7-31.
- Rakoczy, H., Tomasello, M., & Striano, T. (2005). How Children Turn Objects Into Symbols: A Cultural Learning Account. In L. Nany (Ed.), *Symbol Use and Symbolic Presentation - Developmental and Comparative Perspectives* (1st ed., pp. 69-97). London: Taylor & Francis Group, Psychology Press.

- Regel, G., Schulz, F., Kirschenmann, J., & Kunde, H. (2005). *Moderne Kunst - Zugänge zu einem Verständnis* (1.erweiterte ed.). (G. Regel, Ed.) Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag.
- Reuter, J., & Berli, O. (Eds.). (2016). *Dinge befremden - Essays zu materieller Kultur. Interkulturelle Studien*. Wiesbaden: Springer VS.
- Richter, H.-G. (2001). *Kinderzeichnung interkulturell. Zur vergleichenden Erforschung der Bildnerie von Heranwachsenden aus verschiedenen Kulturen*. Münster, Hamburg, Berlin, London.
- Richter, H.-G. (2003). *Eine Geschichte der ästhetischen Erziehung*. Niebüll.
- Rimberman, J. (1995). *"Tziure Jeladim Ke-Emzaié Habaaá ve Awhána"* (Hebraisch, *Kinderzeichnungen als Instrumentarium für Ausdruck und Diagnose*. Tel Aviv (Israel).
- Robinson, S. K. (2021). *Out of Our Minds. The Power of Being Creative* (3. ed.). Mankato, Minneapolis: Capstone.
- Ronnberg, A., & Martin, K. (. (2011). *Das Buch der Symbole - Betrachtungen zu archetypischen Bildern*. Köln: Taschen Verlag.
- Sabisch, A. (2006). "Am Anfang steht eine Frage". Das Tagebuch in der Ästhetischen Forschung. In M. Blohm (Ed.), *Über Ästhetische Forschung* (Vols. Kontext Kunstpädagogik, Band 5, pp. 185-192). München: Kopaed Verlag.
- Sabisch, A. (2009). *Aufzeichnung und ästhetische Erfahrung. Kunstpädagogische Positionen 20*. Hamburg: Hamburg University Press.
- Sabisch, A. (2018). *Bildwerdung. Reflexionen zur Pathischen und Performativen Dimension der Bilderfahrung*. München : kopaed.
- Samida, S. (2010). Objekte der Begierde: archäologische Dinge zwischen Forschung und Kommerzialisierung. In E. Tietmeyer, C. Hirschberger, K. Noack, & J. Redlin (Eds.), *Die Sprache der Dinge. Kulturwissenschaftliche Perspektiven auf die materielle Kultur* (pp. 89-99). Münster/NewYork.
- Schachtner, C. (. (2014). *Kinder und Dinge - Dingwelten zwischen Kinderzimmer und Fablabs*. Bielefeld: transcript verlag.
- Schäfer, G. (2013). Ästhetisches Denken - Über die Bedeutung von Bildern im frühkindlichen Prozess. In G. Lieber, *Lehren und Lernen mit Bildern* (pp. 31-42). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schäfer, G. E. (2007). *Bildung beginnt mit der Geburt - Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen* (2. erweiterte Auflage ed.). Berlin.Düsseldorf.Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH.
- Schäfer, G., & von der Beek, A. (2013). *Didaktik in der frühen Kindheit*. Weimar: Verlag das Netz.
- Schiller, F. (2013). *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen*. (K. Berghahn, Ed.) Stuttgart: Reclam-Verlag.
- Schmidt, R. (2016). *Mit Kunstwerken zum Denken anregen - Eine empirische Untersuchung zur kognitiven Aktivierung im Rahmen der Kunstrezeption in der Grundschule*. München: kopaed Verlag.

- Schnurr, A. (2013). Fremdheit loswerden - das Fremde wieder erzeugen. In B. Lutz-Sterzenbach, A. Schnurr, & E. Wagner, *Bildwelten remixed - Transkultur, Globalität, Diversity in kunstpädagogischen Feldern* (pp. 69-85). Bielefeld: transcript Verlag.
- Schnurr, A., Dengel, S., Hagenberg, J., & Kelch, L. (Eds.). (2021). *Mehrdeutigkeit gestalten. Ambiguität und die Bildung demokratischer Haltungen in Kunst und Pädagogik*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Schnurr, A., Lutz-Sterzenbach, B., Wagner, E., & (Hg.). (2013). *Bildwelten remixed*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Schöler, H. (2019). *Entwicklung und Bildung im Kindesalter*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Seidel, C. (2007). *Leitlinien zur Interpretation der Kinderzeichnung*. Lienz: Journal-Verlag.
- Seitz, R. (2012). *Schulen der Phantasie - Lernen braucht Kreativität*. Seelze: Kallmeyer /Klett.
- Seyel, F. (2006). Knöpfe und immer wieder Knöpfe. In M. Blohm, C. Heil, A. Sabisch, & F. Seyel (Eds.), *Über Ästhetische Forschung* (Vols. Kontext Kunstpädagogik, Band 5, pp. 39-49). München: kopaed Verlag.
- Shammout, I. (1989). *Art in Palestine (Arabisch/Englisch)*. Kuwait.
- Sharman, C., Cross, W., & Vennis, D. (2004). *Observing Children* (3. ed.). London.New York: continuum.
- Sofaer Derevenski, J. (2000). *Children and Material Culture*. London and New York: Taylor and Francis Books Ltd.
- Spies, W. (Ed.). (2000). *Picasso. The Sculptures*. Stuttgart: Hatje Cantz.
- Staege, R. (. (2016). *Ästhetische Bildung in der Kindheit*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Staege, R. (2016). Intersubjektivität und ästhetische Erfahrung. In R. (. Staege, *Ästhetische Bildung in der Kindheit* (pp. 41-58). Weinheim und Basel: Belth Juventa.
- Staudte, A. (1993). *Ästhetisches Lernen auf neuen Wegen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Stern, A. (2018). *Das Malspiel und die natürliche Spur* (5. ed.). Czech Republik: Drachen Verlag.
- Strässle, T., Kleinschmidt, C., & Mohs, J. (Eds.). (2013). *Das Zusammenspiel der Materialien in derKunst. Theorien-Praktiken-Perspektiven*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory - Zur Sozialtheorethischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils* (3 ed.). Wiesbaden: Springer VS.
- Textor, M. (1998). *Qualität der Kinderbetreuung. Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich*. Weinheim: Beltz-Verlag.
- The authors, H. N. (2017). *Chiharu Shiota - Between the Lines*. Zwolle: Wbooks.
- Thiemeyer, T. (2011, Februar). *Die Sprache der Dinge. Museumsobjekte zwischen Zeichen und Erscheinung*. (O.-P. d. Museum, Editor) Retrieved from Museen für Geschichte: http://www.museenfuergeschichte.de/downloads/news/Thomas_Thiemeyer-Die_Sprache_der_Dinge.pdf

- Tietmeyer, E., Hirschberger, C., Noack, K., & Redlin, J. (Eds.). (2010). *Die Sprache der Dinge. Kulturwissenschaftliche Perspektiven auf die materielle Kultur*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann Verlag.
- Tilley, C., Keane, W., Küchler, S., Rowlands, M., & Spyer, P. (2006). *Handbook of Material culture*. London: Sage publications Ltd.
- Tomasello, M. (2015). *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens* (5. ed.). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Tomasello, M., Striano, T., & Rochat, P. (1999). Do young children use objects as symbols? *British Journal of Developmental Psychology*, 17, pp. 563-584.
- Triandes, H., Carnevale, P., Robert, M., & C.&Wasti, A. (2001). Culture, Personality and Deception. *International Journal of Cross-Cultural Management*, 73-90.
- Turkle, S. (2007). *Evocative Objects - Things we think with*. Massachuttes, Cambridge, London: The MIT Press.
- Uhlig, B. (2005). *Kunstrezeption in der Grundschule* (Vol. 3). (J. Kirschenmann, M. Peters, & F. Schulz, Eds.) München: Kopaed.
- Uhlig, B. (2007). Kindliche Zugänge zu Bildern. In G. Peez, *Handbuch Fallforschung in der Ästhetischen Bildung/Kunstpädagogik* (pp. 118-131). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Uhlig, B. (2013). Bild-Rezeption vo Kindern. In G. Lieber, *Lehren und Lernen mit Bildern* (pp. 270- 278). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Uhlig, B., Lieber, G., & Pieper, I. (. (2019). *Erzählen zwischen Bild und Text* (Vols. 6 Schriftenreihe IMAGO -Forschungsverbund Kunstpädagogik). München: kopaed Verlag.
- Uhlig, R. (2016). Bildkonzepte von Kindern. In R. (. Staege, *Ästhetische Bildung in der frühen Kindheit* (pp. 84-98). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- van Dieken, C., Effe, B., & Metzler, B. (2010). *Kinderkunst Werkstatt - Ein Handbuch*. Berlin: Verlag das Netz.
- Vogl, S. (2015). *Interviews mit Kindern führen - Eine praxisorientierte Einführung*. Weinheim und Basel: Belz Verlag.
- Völk, M. (2015). *Ästhetik der Dingwelt - Materielle Kultur bei Jean Paul, Aby Warburg und Walter Benjamin*. Berlin: Kulturverlag Kadmos .
- Völkel, P., & Viernickel, S. (Eds.). (2012). *Fühlen, bewegen, sprechen und lernen - Meilensteine der Entwicklung bei Kleinstkindern* (5. ed.). Schaffhausen: Schubi lernmedien AG.
- von Petzinger, G. (2015, August). *Why are these 32 symbols found in ancient caves all over the world*. Retrieved from TED Fellows Retreat:
https://www.ted.com/talks/genevieve_von_petzinger_why_are_these_32_symbols_found_in_ancient_caves_all_over_europe?language=de
- von Petzinger, G. (2017). *The First Signs - Unlocking the Mysteries of the World's Oldest Symbols*. New York: Simon and Schuster.

- Wagner, E. (2013). Kunstpädagogik heute ist Kunstpädagogik im Zeitalter der Globalisierung. In B. Lutz-Sterzenbach, A. Schnurr, & E. Wagner, *Bildwelten remixed - Transkultur, Globalität, Diversity in kunstpädagogischen Feldern* (pp. 131-145). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Wagner, E. (2018). Bildkompetenz - Visual Literacy. Kunstpädagogische Theorie- und Lehrplanentwicklungen im deutschen und europäischen Diskurs. *Kulturelle Bildung - kubi-online*, pp. 1-12. Retrieved from <https://www.kubi-online.de/artikel/bildkompetenz-visual-literacy-kunstpaedagogische-theorie-lehrplanentwicklungen-deutschen>
- Wagner, M. (2013). *Das Material der Kunst. Eine andere Geschichte der Moderne*. München: Verlag C.H.Beck.
- Waidacher, F. (2005). *Museologie - knapp gefasst*. Böhlau: UTB-Verlag.
- Waidacher, F. (2005). *Museologie - knapp gefasst*. Wien. Köln. Weimar: Böhlau Verlag.
- Weiß, G. (Ed.). (2017). *Kulturelle Bildung - Bildende Kultur. Schnittstellen von Bildung, Architektur und Kunst*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Weiß, G. (2017). Kulturelle Bildung - ein Containerbegriff. In G. Weiß (Ed.), *Kulturelle Bildung - Bildende Kultur* (pp. 13-25). Bielefeld: transcript Verlag.
- Weissenberger, U. (2011). *Eiserne Schönheiten - Schloss und Schlüssel*. Regensburg: Battenberg Verlag.
- Welsch, W. (2016). *Ästhetische Welterfahrung*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Welsch, W. (2017). *Ästhetisches Denken* (8.durchgesehene und ergänzte Auflage ed.). Stuttgart: Reclam Verlag.
- Werner, J. (Ed.). (1998). *Vom Geheimnis der Dinge. Gedanken, Betrachtungen und Erfahrungen*. Frankfurt am Main und Leipzig: insel taschenbuch.
- Widlöcher, D. (1991). *Was eine Kinderzeichnung verrät - Methode und Beispiele einer psychoanalytischen Deutung*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Winderlich, K. (. (2010). *Kunst und Ästhetik*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Windrich, K. (2010). *Kunst & Ästhetik*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Winter, A., & Eggerer, W. (Eds.). (1984). *Die Bildbeschreibung* (Vol. 8). München: Manz Verlag.
- Wirtze, B. (2014). Ästhetik in der Dingwelt von Kindern. In C. Schachtner, *Kinder und Dinge* (pp. 129-149). Bielefeld: transcript.
- Yusuf, A. (2011). *Kinderzeichnung als Ausdruck kultureller Werte*. Saarbrücken: SVH-Verlag.
- Yusuf, A., & Richter, H.-G. (2001). Entwicklungsverläufe und Besonderheiten in den Zeichnungen Palästinensischer Kinder. In H.-G. Richter, *Kinderzeichnung interkulturell* (pp. 243-268). Münster, Hamburg, Berlin, London.

Zimmermann, M. (2016). Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet (WiReLex). *Deutsche Bibel Gesellschaft*. Retrieved from www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100018/

תל-אביב: הוצאת מנטור. ציורים מדברים . כלים ושיטות להבנת ציורי ילדים. (2007). וימר, מ.
ילדים נפגשים עם יצירות אמנות . מדריך לגנת, . (n.d.). מירון, ה & , משרד החינוך התרבות והספורט . ירושלים:
האגף לתכניות לימודים . העגף לחינוך קדם יסודי . למטרה ולהורים
תל אביב: אוצר המורה. ציורי ילדים כאמצעי הבעה ואבחנה. (1995). רימרמן, י דיקנס,
רוזי (2006). ספר האומנות לילדים, קריאת גת. ישראל, עמ' 4-61

מירון, חנה, (1991) דיאלוג בין ילדים לבין אומנות מודרנית. ישראל, עמ' 86-
115

מירון, חנה, משרד החינוך התרבות והספורט, ילדים נפגשים עם יצירות אומנות, מדריך לגנות, למורה
ולהורים: ירושלים, עמ' 45-65 ו 69-104

עין גדית ענת (ינואר 2013). לצאת מהקופסה : גנות חושבות אמנות " : גישות חינוכיות בשילוב אומנות פלסטית בגן
הילדים". אתר הגיל הרך. <http://www.gilrach.co.il/?p=5464>

עץ-הדר, איריס (2015). "המוזה באה לגן"- תכנית ארצית לקידום החינוך לאמנות,
משרד החינוך, מדינת ישראל
www.cms.education.gov.il/Education/CMS/Units/.../MusaBaallagan.h tml
שליטא, רחל (2013), דיאלוג עם אמנות, מכון מופ"ת: טל-אביב, עמ' 68-96

