

Ästhetische Bildung: Förderung der sinnlichen Wahrnehmungsfähigkeit

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

Zu den Begriffen Ästhetik und Bildung

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

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

Ästhetische Erfahrungen bilden die Grundlage allen Lernens

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

Wenn aus sinnlich-emotionalem Spiel Erkenntnis wird

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

27 herausführen, erziehen, herausziehen.

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

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

bkj 2016, S. 5

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

Strukturmomente ästhetischer Erfahrungen

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

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

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

Die Künste als komplexeste Form der Wahrnehmung

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

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

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

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

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

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

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

Forschungsbedarf zu frühkindlichen Bildprozessen ästhetischer Erfahrungen

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

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

Durch bildnerisches und musikalisches Aktivsein die Sprachentwicklung fördern

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

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

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

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

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

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

Philipps 2011, S. 29

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

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

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