

Gefördert durch die
Robert Bosch Stiftung

„Alles zusammen wird immer so braun!“
Ein Projekt zum Farbenmischen mit Kindern
im Elementarbereich

Jennifer Brodersen



Herausgegeben von
Ursula Carle
und
Gisela Koepfel

Handreichungen zum Berufseinstieg von
Elementar- und KindheitspädagogInnen – Heft C01

„Alles zusammen wird immer so braun!“

Ein Projekt zum Farbenmischen mit Kindern im Elementarbereich

Jennifer Brodersen

Handreichungen zum Berufseinstieg von
Elementar- und KindheitspädagogInnen

Impressum

Herausgegeben von

Ursula Carle

und

Gisela Koeppel

Text

Jennifer Brodersen

Layout

Birte Meyer-Wülfing

Foto Titelbild

Wikipedia



Jennifer Brodersen

studierte an der Universität Bremen Elementarmathematik und Interdisziplinäre Sachbildung / Sachunterricht für den Elementarbereich und die Grundschule. Nach ihrem Bachelorabschluss im Jahr 2009 absolvierte sie ebenfalls an der Uni Bremen die Berufseinstiegsphase im Elementarbereich. Diese schloss sie mit der staatlichen Anerkennung zur Elementarpädagogin ab. Seit 2011 arbeitet sie in einem Bremer Kindertagesheim im Kindergarten- und Hortbereich.

Kontakt:

Jenniferbrodersen@gmx.de

Entstanden
im Rahmen des Programms
PiK – Profis in Kitas
der Robert Bosch Stiftung

Bremen, Januar 2012

„Alles zusammen wird immer so braun!“

Ein Projekt zum Farbenmischen mit Kindern im Elementarbereich

Jennifer Brodersen

- I. Einleitung
- II. Entstehung des Projektthemas
- III. Pädagogische Intention
- IV. Verlauf des Projekts
 - A. Die einzelnen Aktivitäten des Projekts
 - B. Produkte der Kinder
- V. Reflexion
 - Literatur
 - Abbildungsverzeichnis

I. Einleitung

Ein Blick hoch von diesem Text in die Welt hinaus und man sieht: Die Welt ist voller Farben. Eine schier unendliche Menge von Farbnuancen und Abstufungen umgibt uns. Doch wie entstehen all diese Farben um uns herum?

Die Kinder, mit denen ich mich diesem Thema näherte, besuchten zum Zeitpunkt des Projektes eine Kindertagesstätte der Bremischen evangelischen Kirche im Bremer Stadtteil Östliche Vorstadt. Der Stadtteil ist bei jungen Menschen beliebt, viele Studenten wohnen dort, aber auch gut verdienende Paare und Familien schätzen den Stadtteil mit seinen vielen Restaurants und kleinen Geschäften. Die Flächen, die Kindern zur Verfügung stehen, sind aufgrund der dichten Bebauung begrenzt.

Die Einrichtung, die 140 Kinder in sieben Gruppen betreut, arbeitet nach einem offenen Konzept mit Funktionsräumen. Die drei bis sechs Jahre alten Kinder haben dabei weiterhin eine Stammgruppe, die einem der Funktionsräume zugeordnet ist. Hier treffen sie sich

zum Morgenkreis, Geburtstag feiern oder ähnlichen Gruppenaktivitäten. Nach dem Morgenkreis steht es den Kindern frei, in welchem der Räume sie spielen möchten und wann und mit wem sie das offene Frühstück besuchen. Dienstag, Mittwoch und Donnerstag gibt es nach der Freispielphase von den ErzieherInnen vorbereitete Angebote, denen sich die Kinder zuordnen. Diese Angebote, die zum Beispiel den Bereichen Bewegung, Kreativität, Bauen und Gestalten, Forschen oder Mathematik zuzuordnen sind, dauern in der Regel 30 bis maximal 45 Minuten.

Aufgrund der Größe der Einrichtung hat sich das Team dazu entschieden, dass die vier Gruppen der unteren Etage miteinander das „offene Konzept“ praktizieren und die drei Gruppen der oberen Etage dies ebenfalls miteinander tun. So gibt es in der oberen Etage einen Kreativraum, einen Bau- und einen Rollenspielraum. In der unteren Etage gibt es zusätzlich zu diesen drei Funktionsräumen noch einen Gruppenraum, der das Spiel mit Naturmaterialien ermöglicht.

In den Angeboten findet eine Mischung zwischen den Kindern der oberen und der unteren Etage nur in einigen Teilbereichen (Angebote im Forscherzimmer, Early English,

„Vorlesebesuch“) statt. Im Freispiel können die Kinder nach Absprache in der jeweils anderen Etage spielen. Das Projekt fand mit Kindern der vier Gruppen der unteren Etage statt.

II. Entstehung des Projektthemas

Der Anfang dieses Projekts ergab sich aus einem Problem, auf welches drei Kinder im Alltag stießen: Im Kreativraum waren die lilafarbenen Buntstifte zur Neige gegangen oder nicht mehr auffindbar. Als die Kinder dieses Problem an mich herantrugen, fragte ich sie, was nun zu tun sei. Ich glaubte, die Antwort auf meine Frage bereits zu kennen und rechnete damit, dass sie gemeinsam mit mir neue Stifte aus dem Keller holen würden. Doch dazu kam es nicht. Ein fünfjähriges Mädchen, das sich ebenfalls am Maltisch aufhielt, mischte sich ein und sagte: „Wir mischen´s selber!“ Die drei Kinder, die mich angesprochen hatten, wandten sich daraufhin ihr zu und sie zeigte ihnen, dass Lila entsteht, wenn sie Rot und Blau übereinander malen. Wer schon einmal probiert hat, einen Farbmischprozess mit gewöhnlichen Buntstiften zu vollbringen, weiß, dass das Ergebnis gerade bei dem Wunsch nach der Farbe Lila nur selten befriedigend ist. Auch hier entsprach das Ergebnis in meinen Augen in keinsten Weise dem Farbton der verschwundenen Stifte, weshalb ich die Situation im Auge behielt – in der Erwartung, dass die Kinder nun doch neue Stifte haben wollten. Die Frage danach blieb jedoch aus. Die Kinder, ein Junge und zwei Mädchen mischten noch eine Weile weiter mit rot und blau, malten an ihren Bildern und wandten sich dann einer anderen Aktivität zu.

Auch ich wandte mich anderem zu und vergaß die geschilderte Situation. Zwei Tage später konnte ich jedoch beobachten, dass sich zu den drei Kindern ein viertes gesellt hatte, welches von den dreien ins Lila-mischen eingeführt wurde und erklärt bekam, dass man mit dem roten und dem blauen Farbstift nacheinander auf der gleichen Stelle malen müsse. Dieses Mädchen war allerdings weit weniger von der entstandenen Farbe überzeugt. An dieser Stelle gab ich den Impuls, dass wir versuchen könnten, mit Wachsmalkreiden oder Tuscharben Lila zu mischen. Die

Wachsmalkreiden testeten die Kinder sofort im Freispiel aus, allerdings war das hinzugekommene Mädchen mit diesem Ergebnis auch nicht zufrieden. Möglicherweise lag dies daran, dass das sehr dunkle Blau der Wachsmalkreiden, das Rot mehr überdeckte, als sich mit ihm zu vermischen.

III. Pädagogische Intention

„Mit dem Kinde von der Sache aus, die für das Kind die Sache ist“ (Wagenschein 1973, S.11). - Dieses Zitat von Martin Wagenschein, in dem er dafür plädiert, den Kindern zuzutrauen, dass sie wissen, was sie gerade antreibt und beschäftigt, steht im Gegensatz zu folgendem Szenario:

„Das Team einer Kindertagesstätte trifft sich zur Dienstbesprechung. Nachdem das letzte Projekt nun bereits drei Monate zurück liegt, ist es Zeit für etwas Neues. Es wird eine Weile diskutiert, was gerade Thema in der Einrichtung ist und wozu die KollegInnen gerne arbeiten würden. Es kristallisiert sich heraus, dass eigentlich alle am Tisch sich im Moment darüber ärgern, dass die Kinder so viele ungesunde Sachen zum Frühstück mitbringen. Damit ist die Sache klar – unser neues Projektthema ist gesunde Ernährung. Schnell werden Arbeitsgruppen zu verschiedenen Themen gegründet und das Team entwickelt einen Zeit- und Themenplan für die kommenden Wochen“

Hier werden zwei unterschiedliche Sichtweisen auf das Kind deutlich. Das Team, das sich zur Projektplanung trifft, überlegt, welches Thema es wert und wichtig genug ist, dass die gesamte Einrichtung sich in den folgenden Wochen damit beschäftigen wird. Die Erwachsenen suchen ein Thema für die Kinder aus und zeigen damit überspitzt ausgedrückt: Kind, ich weiß, was du jetzt brauchst und was gut für dich ist.

Wagenschein betrachtet das Kind nach den Maßstäben der Freinetpädagogik: Das, was für die Kinder gerade bedeutsam ist, ist in ihnen und muss nicht künstlich von außen geschaffen werden (vgl. Klein 2001, S.26).

Eine Projektarbeit nach diesem Maßstab zieht verschiedene Veränderungen zur vorher beschriebenen Arbeitsweise nach sich. Die Themenfindung und Planung des Projekts kann hier nicht unter den Erwachsenen stattfinden, sondern bezieht die Kinder mit ein. Genaues Beobachten und Interesse an dem, was die Kinder tun, hilft zu erfahren, was sie gerade beschäftigt. Der Erwachsene begibt sich dabei auf die Spur der Kinder, statt sie auf seine eigene Spur zu führen.

Aus den Themen der Kinder können Projekte entstehen. Ich benutze bewusst die Mehrzahl, denn der Gedanke, dass man sich an dem orientiert, was die Kinder beschäftigt, schließt für mich aus, dass man ein Thema findet, das gerade alle Kinder einer Einrichtung gleichermaßen beschäftigt. Ist ein Thema gefunden, das eine Gruppe von Kindern gerade antreibt, sich intensiver damit zu beschäftigen, muss sich auch die Planung des begleitenden Erwachsenen verändern. Einen Plan des Erwachsenen, was alles am Thema gelernt werden soll und mit welchen Aktivitäten dies wann geschehen soll, gibt es nicht mehr. Stattdessen muss man als BegleiterIn der Kinder in der Lage sein, seine eigenen Ideen hinter die Ideen der Kinder zurückzustellen und sie auf ihrem eigenen Weg begleiten, mit ihnen einen Plan entwickeln und Impulse oder Anregungen geben, wenn diese nötig sind. Wie schwer mir dies während meines eigenen Projekts fiel, werde ich in der Reflexion ausführlich beschreiben.

IV. Verlauf des Projekts

Das in der Einleitung beschriebene Konzept des Kindergartens bestimmte auch den Verlauf des Projekts, welches sich etwa über drei bis vier Wochen erstreckte. Ich hatte mich dazu entschlossen, dem Projekt in der Angebotszeit nachzugehen. Wie es zu dieser Entscheidung kam und ob sie für das Projekt günstig war, werde ich in der Reflexion näher betrachten.

Die Gruppe der Kinder, die am Projekt teilnahmen, bestand aus drei Mädchen und einem Jungen, die bei allen Terminen dabei waren. Dies waren die Kinder, die ich bereits bei der Entstehung des Projektthemas er-

wähnte. Zu den vier Kindern im Alter von drei bis vier Jahren kamen in den Angebotszeiten zwei bis sechs weitere Kinder. Sie nahmen an einer oder mehreren Sequenzen des Projekts teil.

Die Kinder, die zu den vier „Stammkindern“ hinzukamen, waren bis auf wenige Ausnahmen den jüngeren Kindern der Einrichtung zuzuordnen und ebenfalls drei bis vier Jahre alt. Dies ergab sich in erster Linie daraus, dass die angehenden Schulkinder bereits in das Schulprojekt und ein weiteres Projekt eingebunden waren.

Die Aktionen, denen wir bei unseren Projekttreffen in der Angebotszeit nachgingen, begannen jedes Mal gleich: Wir setzten uns zunächst zusammen und ich erklärte den Kindern, die neu dabei waren gemeinsam mit den „Stammkindern“ was wir schon gemacht hatten und wie wir dazu gekommen waren. Diese Runde vor dem Beginn eines Angebots war den Kindern aus anderen Angeboten bereits vertraut. Neu war für viele Kinder die Vorstellung, dass sie ein Teil von etwas wurden, das bereits begonnen hatte und mit ihnen oder anderen Kindern noch über diese Angebotszeit hinaus weitergehen würde.

Am Ende des Angebots stand jeweils eine kurze Reflexionsphase, in der ich mit den Kindern noch einmal darüber ins Gespräch kommen wollte, was wir gerade ausprobiert hatten, zu welchem Ergebnis wir gekommen waren und wie es weitergehen könnte. Dies war mir wichtig, um auch für die Kinder, die nur einmal an einer Aktivität zum Projekt teilnahmen einen Rahmen zu schaffen. So konnten die einzelnen Treffen während der Angebotszeiten für Kinder, die nur einmal dabei waren zu einem „Miniprojekt“ im Projekt werden.

IV. A. Die einzelnen Aktivitäten des Projekts

Mischen mit Tuschfarben

Den Anfang unserer geplanten Aktivitäten¹ zum Mischen von Farben bildete die Beschäftigung mit Tuschfarben. Ich nenne dies ge-

¹ Als „geplante Aktivitäten“ bezeichne ich im Folgenden die Aktivitäten, die vorbereitet während der Angebotszeit stattfanden und nicht im freien Spiel spontan entstanden bzw. umsetzbar waren.

plante Aktivität, da die Kinder sich zu diesem Zeitpunkt ja bereits im Freispiel mit dem Farbenmischen mit Buntstiften und Wachsmalcreiden beschäftigt hatten.

Zu diesem Zeitpunkt des Projekts hatte ich den Farbkreis nach Johannes Itten (2003) im Hinterkopf und stellte mir vor, diesen im weiteren Verlauf des Projekts mit den Kindern zu thematisieren. Wie in der Abbildung 1 zu sehen, finden sich in der Mitte des Farbkreises die drei Grundfarben Rot, Gelb und Blau. Aus diesen drei Grundfarben lassen sich die Sekundärfarben Orange, Grün und Violett mischen.



Abbildung 1: Farbkreis nach Johannes Itten (2003)²

Um vom Farben-Mischen zum Farbkreis zu kommen, beschränkte ich die Auswahl der Tuscharten auf die Grundfarben Rot, Gelb und Blau. Die Wahl des Malgrunds traf ich gemeinsam mit den Kindern. In einem Mehrheitsbeschluss fiel die Entscheidung auf viele kleine Aquarellpapiere (etwa 12x12 cm), statt einem großen Blatt. Ich vermutete in dem Moment, in dem die Kinder diese Entscheidung trafen, dass sie sich für die kleinen Papiere entschieden, weil sie den Gedanken hatten, für jede neu gemischte Farbe ein neues Blatt zu nehmen. Diesen Gedanken glaubte ich durch meinen Vorschlag, aus den kleinen Papieren ein großes Plakat zu machen, geweckt zu haben – siehe Abbildung 2.



Abbildung 2: Farbenmischen auf kleinen Aquarellpapieren

Ich hatte dabei die Idee, dass man die entstandenen kleinen Bilder vielleicht in Anlehnung an den Farbkreis auf einem großen Plakat anordnen könnte. Man merkt es wahrscheinlich schon, ich steckte voller Ideen zum Thema Farben. Beim Tuschen zeichnete sich für mich das erste Mal sehr deutlich ab, dass der Farbkreis eine Idee von mir und nicht von den Kindern war. Erstaunlicherweise verlief das Mischen der Tuscharten bei fast allen Kindern gleich: Sie begannen mit zwei Farben, beispielsweise Gelb und Blau. Es entstanden verschiedene Grüntöne, was untereinander zum Teil kurz thematisiert und verglichen wurde. Ehe ich in meinem Gedanken an den Farbkreis das Blatt mit den Worten: „Toll, und jetzt nimm mal für die nächste Mischung ein neues Blatt!“, an mich reißen konnte, mischten die Kinder bis auf zwei Ausnahmen munter auf dem Blatt mit Rot weiter. Danach griffen einige Kinder wieder nach ihrer Ausgangsfarbe, wiederholten den Vorgang zum Teil sogar noch einmal genauso auf dem gleichen Blatt. Erst wenn die gemischte Farbe auf dem Papier

² Bildquelle: Wikipedia 2011

einer möglichst dunklen Braunnuance entsprach, legten sie es beiseite und nahmen sich ein neues. Auf dem neuen Blatt begannen sie dann mit einer anderen Farbkombination, zum Beispiel Gelb und Rot, mischten aber wieder weiter, bis ein Farbton zwischen Braun und Schwarz entstand.

Am Ende des Angebots versammelten wir uns um die entstandenen Bilder und ich äußerte meine Verwunderung darüber, dass wir so viele braune Bilder vor uns sahen. Ich fragte die Kinder, welche Farben sie gemischt hatten, um diese Brauntöne zu bekommen. Präziser als ich erwartet hatte, konnten sie noch beschreiben, wie sie zuerst zwei Grundfarben gemischt und dann mit der dritten weitergemacht hatten:

„Das waren erst Rot und Gelb, das war Orange und dann ganz viel Blau da wurde es so.“ (N., 4 Jahre)

„Ich hatte erst mal Grün, so wie im Meer manchmal und dann hab ich Rot genommen.“ (I., 4 Jahre)

„Alles ganz viel zusammen mit Wasser.“ (K., 3 Jahre)

„Alles zusammen wird immer so braun!“ (L., 4 Jahre)

L. brachte mit seiner Beschreibung schließlich die Äußerungen der Kinder auf den Punkt und lieferte damit den Titel für diesen Bericht.

Nachdem die Kinder dies beschrieben hatten, bot ich ihnen an, zu den einzelnen Bildern für sie zu notieren, was sie gemischt hatten. Dies stieß nicht auf Interesse. Mir war es in diesem Moment aber so wichtig zumindest auf dem Plakat festzuhalten, was wir getan hatten, dass ich vorschlug, auf das Plakat zu schreiben, dass alle Bilder mit den Farben Rot, Gelb und Blau entstanden waren. Diesen Vorschlag nahmen die Kinder an. Ich fand es wichtig, zumindest diese kleine Information auf dem Plakat zu notieren, um die Kinder an die Bedeutung schriftlicher Dokumentation heranzuführen und den Eltern oder anderen Erwachsenen auch die Möglichkeit zu geben, mit den Kindern ins Gespräch zu kommen. Sie sollten sehen, dass diese Bilder nicht „nur“ gemalt worden waren, sondern gewis-

sermaßen das Endprodukt einer Erforschung des Farbenmischens darstellten.

Mischen mit Fingerfarben

Nachdem wir das Mischen mit den Tuschfarben dreimal im Angebot gemeinsam gemacht hatten, fragte ich meine vier Stammkinder, ob sie eine Idee hätten, was sie als nächstes tun wollten. An dieser Stelle hatte ich schon wieder viele Ideen im Kopf, doch eines der Kinder war zum Glück schneller als ich und sagte, dass es als nächstes Fingerfarben mischen wolle. Die beiden Treffen zum Mischen von Fingerfarben liefen im Prinzip ähnlich ab wie die Tuschfarben-Treffen. Die Kinder, die hier zusammen kamen, wünschten sich jedoch mehr Farben und ich nahm mich an dieser Stelle mehr zurück und ließ sie mit den verfügbaren Farben gewähren. Das Mischen mit den Fingerfarben sprach die jüngeren Kinder besonders an – siehe Abbildung 3. Ich vermute, dass der Farbauftrag und das Verreiben, Verschmieren und Mischen der Farbe mit den Fingern und Händen für sie ein sinnliches Erlebnis darstellte (vgl. Mößner 2007, S. 19). Außerdem ist bei der Fingerfarbe keine Pinselhaltung nötig (vgl. Breyhan 2009, S. 31) und die Kinder müssen nicht wie bei den Tuschfarben auch noch das richtige Mischverhältnis von Farbe und Wasser im Blick behalten.



Abbildung 3: Mischen von Fingerfarben

Ist alles Grün gleich?

Während des Tuschens entstand eine Frage, die wir nach den Fingerfarben noch einmal aufgriffen: Beim Tuschfarben mischen begann ein Junge mit den gemischten Farben ein Bild zu malen und sagte dabei: „Ich brauch´ noch Grün für die Blätter.“ Ich fragte ihn, was für einen Grünton er denn mischen wolle. Daraus entspann sich die Frage, ob es draußen verschiedene Grüntöne gibt oder nicht. Da das Projekt im Frühjahr stattfand, bot es sich an, dieser Frage auf dem Außengelände nachzugehen. Die Kinder hatten dabei die Idee, die gefundenen Blätter und Gräser auf ein großes Blatt zu kleben. Damit zeigte die Gruppe, die sich zu dieser Aktivität zusammenfand als erste in dem Projekt ein Interesse daran, ihre gefundenen Ergebnisse zu dokumentieren. Das entstandene Plakat hängten wir zusammen mit dem Plakat mit den kleinen Tuschbildern im Flur zum Kreativraum auf.

Farbpigmente

Auf die Frage wie wir weiter verfahren wollten, hielten die vier Stammkinder am Mischen fest. Mir kam der Gedanke, dass sie bei den Tuschfarben und den Fingerfarben vielleicht gesehen hatten, dass sich die Farben vermischen, aber nicht wie dies geschieht. Gerade bei den Tuschfarben ist es ja nicht nötig, zwei Farben länger miteinander zu verrühren, um eine dritte Farbe zu bekommen – stattdessen genügt es oftmals schon, einen nicht hundertprozentig ausgewaschenen Pinsel zu benutzen, um eine neue Farbe zu erhalten. Ich versuchte mit den Kindern darüber zu sprechen, fand jedoch nicht die richtigen Worte, um meiner Frage mit den Kindern auf den Grund zu gehen.

Ich beschloss, an dieser Stelle einen Impuls in Bezug auf das Material zu geben und brachte die Farbpigmente ins Spiel. Farbpigmente lassen sich mit selbst angerührtem Tapetenkleister gut mit den Fingern zu verarbeitbaren Farben anrühren. Nimmt man zum Beispiel blaue und rote Pigmente und rührt diese in einen Klecks Kleister, so kann man sehr gut beobachten, wie rote und blaue Pigmente sich unter stetigem Verrühren langsam miteinander vermischen. Ich dachte mir, dass

die Kinder so eventuell in der Aktion mit diesem Material selbst eine Erklärung finden und mir somit eine Antwort auf meine Frage geben könnten. Mein Vorschlag, die Farbpigmente für das nächste Mischen zu benutzen, wurde von den Kindern angenommen. Möglicherweise lag es daran, dass sie mit den Pigmenten noch nie gemalt hatten und nun neugierig darauf waren.

Die Treffen gestalteten sich wieder wie bereits bei den vorangegangenen Sequenzen. Meine Frage, ob die Kinder vielleicht genauer sehen wollten, wie der Prozess des Mischens abläuft, konnte ich mir durch die Beobachtung der Kinder leider ebenso wenig beantworten, wie die Kinder sich verbal dazu äußerten. Es war jedoch zu beobachten, dass hier nicht ganz so viele braune Bilder entstanden wie beim Tuschen und bei den Fingerfarben. Stattdessen griffen die Kinder häufiger zu neuen Papieren und ich machte die Beobachtung, dass sie sich für das Verrühren der Pigmente mit dem Kleister mehr Zeit nahmen, als bei den vorangegangenen Materialien – siehe Abbildung 4.



Abbildung 4: Verrühren von Pigmenten mit Kleister

Farbiges Wasser

Die Tuschmaterialien standen den Kindern auch im Freispiel zur Verfügung. Dort wurde ich von einem Mädchen, das an mehreren Sequenzen des Projekts teilgenommen hatte, darauf aufmerksam gemacht, dass sich die Tuschfarben nicht nur auf dem Papier zu neuen Farben vermischen, sondern auch im Pin-

selwasser. Die Kinder, die sich gerade am Malisch befanden, begannen die Farben ihres Tuschwassers miteinander zu vergleichen. Das Tuschwasser wurde noch schneller braun als die Farben auf dem Papier und unausgewaschene Pinsel verfälschten die Ergebnisse zum Teil. Blau und Gelb wurde hier nicht grün, sondern Braun, weil im Pinsel noch zu viel rote Farbe hing, die beim Rühren im Becher ausgespült wurde.

Um den Pinsel als „Verunreiniger“ aus dem Experiment auszuschließen, mischte ich Wasser und Lebensmittelfarbe - siehe Abbildung 5. So hatten wir blaues, rotes und gelbes Wasser, das nun in Gläsern vermischt werden konnte. Zum Mischen benutzten wir kleine Spritzen, die auf die Kinder eine besondere Anziehungskraft ausübten. Nun waren die Spritzen zunächst spannender, als die entstehenden Farben, aber wir hatten genug Zeit und farbiges Wasser, um diese Phase zu überwinden und wieder auf die entstehenden Farben zu kommen.

Es gab keinen speziellen Grund, die Farben ausgerechnet mit den Spritzen zu mischen, vermutlich geht es ebenso gut mit Pipetten oder kleinen Schöpfkellen, aber die

Spritzen waren in großer Menge verfügbar, weshalb ich auf sie zurückgriff.

Ich dachte, wir könnten hier Gläser mit den verschiedensten Mischfarben entstehen lassen, doch wie bereits zuvor beim Tuschen entstanden viele Gläser mit braunem Wasser, weil die Kinder einfach immer in ihrem Glas weitermischten, bis es voll war – siehe Abbildung 5. Mir kam zwischenzeitlich die Idee, sie mit kleineren Gläsern vielleicht dazu bewegen zu können, öfter ein neues Glas zu nehmen, doch ich entschloss mich, sie gewähren zu lassen. Als alle Gläser gefüllt waren, stellten wir sie nebeneinander auf und die beteiligten Kinder begannen zu überlegen, in welcher Reihenfolge die Gläser stehen sollten. Sie einigten sich dabei auf Farbgruppen - also alle grünen Gläser beisammen, alle orangenen Mischungen gemeinsam und die vielen braunen Nuancen ebenfalls. Bei den Brauntönen begannen sie außerdem, sie von hell nach dunkel zu sortieren – siehe Abbildung 5. Neben diesem Konzept äußerten ein paar Kinder auch den Wunsch, die Gläser nach den Kindern, die sie befüllt hatten zu sortieren. Dieser Wunsch wurde von anderen Kindern nicht akzeptiert, da sie zum Teil nicht mehr wussten, welche Gläser sie selbst befüllt hatten.



Abbildung 5: Wasser mit Lebensmittelfarben

IV. B. Die einzelnen Aktivitäten des Projekts

Die Produkte der Kinder waren bei diesem Projekt viele Bilder. Viele braune Bilder, um genau zu sein. An diesen Bildern konnte man zwei Dinge beobachten: Das Erste, was ich beobachtete war, dass einem Teil der Kinder ihre Bilder vollkommen egal waren. Für sie war offenbar der Prozess des Mischens wesentlich wichtiger, als das dabei entstandene

Produkt. Das Zweite, was ich beobachten konnte, waren die Reaktionen einiger Eltern auf die Bilder ihrer Kinder. „Was ist bloß mit dem Kind los, das sonst so schöne Bilder mit nach Hause bringt?“, war in den Augen dieser Eltern zu lesen. An dieser Stelle noch einmal zu thematisieren, was wir gemacht hatten und dass die Bilder gewissermaßen die Dokumentation unserer Auseinandersetzung mit den Farben war, veränderte den Blick mancher Erwachsener auf die Bilder der Kinder.

V. Reflexion

Nachdem sich in meiner Gruppe abzeichnete, dass das Thema Farben mischen einige Kinder gerade beschäftigte und ich mich entschloss, diese Thematik gemeinsam mit ihnen aufzugreifen und zu vertiefen, hatte ich den Kopf voller Ideen. Ideen, die ich irgendwo einmal über kreative Projekte gelesen hatte. Höhlenmalereien schwirrten mir durch den Kopf, Maler verschiedenster Epochen und ihre Techniken, die man studieren und selbst probieren könnte. Farbtage, an denen man sich einer Farbe besonders widmet, sich möglicherweise sogar ganz in dieser Farbe kleidet und natürlich der bereits erwähnte Farbkreis.

Am Anfang des Projekts hatte ich das Gefühl innerlich zu zerspringen, wenn die Kinder den Wunsch äußerten: „Wir wollen mischen.“ Wieder und wieder und wieder. Zwar kamen zu der Tuschefarbe andere Elemente, aber es blieb das Mischen. „Jetzt müssen wir uns aber doch endlich mal so jemandem wie Monet nähern, der war ein Klasse Maler!“ dachte ich und schleppte einen Stapel Kunstbücher für Kinder aus der Bücherei in den Kindergarten. Im Nachhinein könnte ich mir fast vorstellen, wie die Kinder lächelnd über mich den Kopf schüttelten und sich wunderten, dass ich nicht sah, womit sie sich gerade in diesem Moment auseinandersetzten, was für sie gerade bedeutsam war und was sie dabei brauchten.

Die Bücher lagen frei im Raum verfügbar, ich schaute sie mit einigen Kindern an, schwärmte, berichtete, las vor. Von sich aus suchten die Kinder sich lieber Geschichtenbücher zum Vorlesen aus. Die Kunstbücher setzten langsam Staub an und ich begriff: Das Mischen an sich ist das Thema.

„Da knien wir uns jetzt rein und dokumentieren das, was wir tun. Das kann man am Ende auch ganz toll anderen Kindern und Erwachsenen vorstellen“ dachte ich. Bei jedem Treffen hakte ich nach: „Was ist denn da jetzt gerade eigentlich passiert? Soll ich das mal für dich aufschreiben?“ „Nein!“, antworteten die Kinder.

Was ich mit dieser Ausführung sagen möchte ist: Es war nicht die Sache dieser Kinder, sich mit mir einem bedeutenden Maler zu widmen. Das war eine Spur, die ich gerne in den Kindern legen wollte. Diese Kinder waren

in diesem Moment, in dem sie Teil des Projekts waren, auch nicht daran interessiert, ihr Handeln schriftlich zu dokumentieren oder auf eine Ausstellung hinzuarbeiten – ganz gleich wie viele Menschen dies als einen gelungenen Abschluss eines Projekts ansehen.

Ich kann jetzt im Nachhinein sagen, dass es für mich in Ordnung ist, dass am Ende des Projekts keine großartige Vernissage mit Kindern und Eltern stand. Womit ich jedoch nicht zufrieden bin, ist die Tatsache, dass ich dafür keine andere Form des Abschlusses mit den Kindern gefunden habe. Vielleicht hätte man sich noch einmal mit allen Kindern, die irgendwann Teil des Projekts waren treffen können. Vielleicht hätten die Kinder auch eine ganz andere Idee gehabt und sich gewünscht, als Abschluss ein großes Feuer aus allen gemalten Bildern zu machen oder was auch immer. Für kommende Projekte nehme ich mir vor, das Ende eines Projekts früher mit den Kindern zu thematisieren und ihre Ideen aufzunehmen.

Aufgrund der Tatsache, dass ich, abgesehen von meinen vier Stammkindern mit wechselnden Kindergruppen an dem Projekt arbeitete, habe ich mich allerdings auch schon gefragt: Wie lang muss ein Projekt sein? Ist nicht im Grunde die Unterscheidung zwischen „Aktivitäten“ und „Projekten“ eine Erwachsenen-Definition und damit auch ein Problem der Erwachsenen? Auch ein halbstündiges Treffen einer Gruppe von Kindern kann die Kriterien für ein Projekt erfüllen.

Ich fand die Projektarbeit mit dieser Kombination aus Stammkindern und dazukommenden Kinder sehr spannend, denn die neuen Kinder veränderten die Gruppe, hatten andere Vorerfahrungen und brachten mit neuen Vorgehensweisen auch neue Aspekte in das Projekt ein. Dennoch würde ich ein kommendes Projekt gerne mit einer festen Gruppe verfolgen. Ich stelle mir vor, dass man in dem Fall weniger Zeit damit verbringt, am Anfang zu berichten, was schon geschehen ist und was man vorhat. Außerdem interessiert es mich, ob sich die Dynamik einer festen Gruppe im Laufe eines Projekts verändert – gibt es Kinder die Wortführer in der Gruppe werden? Bleiben sie es? Gibt es Kinder, die eher im Hintergrund bleiben oder Kinder, die die Gruppe zusammenhalten? Zu diesen Fragen konnte ich bei meinen wechselnden Gruppen

keine Beobachtungen machen, denn auch die vier Stammkinder mussten ihren Platz in der neuen Gruppe jedes Mal von neuem finden.

Ein weiterer Punkt, den ich bei einem folgenden Projekt gerne verändern würde, ist der Zeitfaktor. Ich hätte gerne mehr Zeit im Projekt verbracht. Zeit zum Vertiefen und auch Zeit, in der man sich im Projekt gewissermaßen verlieren kann, ohne stets den Blick zur Uhr richten zu müssen. Ich denke, dass manche Ideen in einem Projekt einen scheinbaren Überfluss an Zeit brauchen, um überhaupt entstehen zu können. Der offene Kindergarten ist zwar in seinen Räumlichkeiten offen für die Kinder, doch hatte ich manchmal den Eindruck, dass die engen zeitlichen Strukturen Kinder in ihrem Handeln eher beengen, als befreien. Bei den Sequenzen in der Angebotszeit merkte ich das besonders deutlich: Wir machten eine Einführung, in der wir besprachen, was schon war und was nun geschehen sollte und fingen dann sofort an. Allerdings kennen Sie es vielleicht von sich selbst – wenn Sie zur Arbeit kommen, möchten Sie erst einmal Ihren Mantel ausziehen und vielleicht auch gerne noch einen Moment den Blick über Ihren Arbeitsplatz schweifen lassen bevor es losgeht. Die Kinder brauchten diese Zeit im Angebot häufig auch. Wenn sie dann so richtig dabei waren und auch miteinander ins Gespräch kamen, über das was sie gerade taten, musste ich schon wieder das Ende einläuten, um wenigstens noch fünf Minuten zur Reflexion übrig zu behalten. Ich stelle mir vor, dass man im Jahresplan einer Einrichtung berücksichtigen könnte, dass Kolleginnen oder Kollegen ein Projekt vorhaben und wann dies in etwa geschehen soll. Mit so einer langfristigen Planung könnte man sich möglicherweise gegenseitig den Rücken freihalten und auch einmal die komplette Freispielphase und die Angebotszeit nutzen, um sich in das Projekt zu vertiefen.

Im Gespräch mit einer Kollegin äußerte sie einen Verdacht, der Ihnen als LeserIn vielleicht auch schon gekommen ist: Jedes Mal, wenn neue Kinder dazukamen, wollten diese vielleicht immer mischen, weil sie das von den anderen gesehen hatten und es nun auch ausprobieren wollten. War dies der Grund für die Wiederholung des Mischens? Dieser Frage ist entgegenzusetzen, dass ich zunächst stets

die Gruppe meiner vier Stammkinder befragte, wie man weitermachen könnte. Ich vermutete inzwischen eher, dass es den Kindern zum einen darum ging, sich zu vergewissern, dass das was sie am einen Tag mit den Tuschfarben gemacht hatten, übertragbar ist auf zum Beispiel die Fingerfarben. Dafür spricht meiner Meinung nach, ihre durch alle Materialien hinweg immer wieder zu beobachtende Vorgehensweise, erst zwei Farben zu mischen, dann die dritte dazuzugeben, bis Braun entstand. Zum anderen hat das Farben mischen gerade für die jüngeren Kinder vielleicht auch den Reiz des selbst Tätigseins, bei dem sich zeigt: Ich bewirke etwas! Wenn ich diese Farben zusammenrühre passiert etwas, das ich ausgelöst habe und ich bin in der Lage in den Prozess einzugreifen und ihn zu verändern. Außerdem muss man bedenken, dass es für den Großteil der Kinder die ersten Versuche waren, bei denen sie mit Farben in dieser Form tätig wurden. Eine solch elementare Erfahrung kann wesentlich länger dauern, als wir es uns als Erwachsene manchmal vorstellen.

Schlussendlich bleibt für mich bei diesem Projekt am Ende die Frage: Habe ich zu wenig Impulse gegeben? Vielleicht hätte ich das Projekt mit geschicktem Eingreifen an der einen oder anderen Stelle noch in ganz andere Richtungen lenken können. Je länger ich darüber nachdenke, desto mehr geht die Frage jedoch für mich in die Richtung: War ich den Kindern gegenüber aufmerksam genug, um herauszufinden, was sie beschäftigt und womit sie sich beschäftigen möchten? Denn das ist mir bei einem Projekt wichtiger, als Impulse, mit denen ich das Projekt in von mir gewünschte Richtungen lenken könnte.

Literatur

Breyhan, Halka (2009): Malen, Formen und Gestalten. Konzepte frühester ästhetischer Bildung. Bildung von Anfang an. Troisdorf: Bildungsverlag Eins

Itten, Johannes (2003/1961): Kunst der Farbe. Subjektives Erleben und objektives Erkennen als Wege zur Kunst. Studienausgabe. Freiburg im Breisgau: Christophorus

Klein, Lothar (2001): Den Entwicklungsprozessen der Kinder dienen. In: TPS - Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, Planen und reflektieren, 2001 (06), S.26-29

Mößner, Barbara; Rettkowski-Felten, Margarete; Dieken, Christel van (2007): Werkstattbuch Farben. Ideen für das kreative Gestalten mit Kindern. Ideen für das kreative Gestalten mit Kindern. Freiburg: Herder

Wagenschein, Martin; Banholzer, Agnes; Thiel, Siegfried (2003 / 1990): Kinder auf dem Wege zur Physik. 5. Auflage. Weinheim: Beltz.. Online einsehbar, URL: books.google.de/books?id=fwBppEqtiXMC&pg=PA192&lpg=PA192&dq=Wagenschein+M+2003+Kinder+auf+dem+Wege+zur+Physik+Weinheim#v=onepage&q&f=false (Zugriff: 20111024)

Wikipedia (Hrsg.) (2011): Farbkreis. Lemma. URL: de.wikipedia.org/wiki/Farbkreis (Zugriff: 20111021)

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Farbkreis nach Johannes Ittens (2003)	4
Abbildung 2: Farbenmischen auf kleinen Aquarellpapieren	4
Abbildung 3: Mischen von Fingerfarben	5
Abbildung 4: Verrühren von Pigmenten mit Kleister	6
Abbildung 5: Wasser mit Lebensmittelfarben.....	7

Kurzer Abriss des Projekthintergrundes



„Das Programm PiK - Profis in Kitas war die erste große Initiative der Robert Bosch Stiftung im Bereich der frühen Bildung. Ziel des Programms ist die Professionalisierung von fröhpädagogischem Fachpersonal. Hierfür wurden fünf Hochschulen ausgewählt, die Studiengänge für die Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit entwickelten. Diese PiK-Partnerhochschulen haben sich während der gesamten Projektlaufzeit zentralen Fragen fröhpädagogischer Bildungsinhalte und Vermittlungsmethoden gewidmet.“ [\[weiter\]](#)

Die Universität Bremen, als eine der fünf Partnerhochschulen, übernahm zwischen 2005 und 2008 die Projektverantwortung dafür, einen doppelt qualifizierenden, gemeinsamen Studiengang für Elementar- und GrundschulpädagogInnen zu entwickeln. [\[weiter\]](#)

Die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kenntnisse der ElementarpädagogInnen (des Bremer Studiengangs) bilden die Basis für eine hochwertige professionelle pädagogische Arbeit. Im Zusammenhang mit ihren erziehungswissenschaftlichen Fähigkeiten und ihrer professionellen Haltung stellen sie eine Verbindung zwischen den Fragen / Themen der Kinder her und gestalten eine anregungsreiche Bildungs- und Lernumwelt.

In der zweiten Förderphase (PiK II 2009-2011) bildete die Fundierung der Ausbildungsqualität in der Berufseinstiegsphase der Bachelor-AbsolventInnen den Schwerpunkt der Bremer Entwicklungsarbeiten. [\[weiter\]](#)

In diesem Zusammenhang wurde ein Konzept der Begleiteten Berufseinstiegsphase für Elementar- und KindheitspädagogInnen entwickelt (siehe Heft A03 "Begleitangebote zur Berufseinstiegsphase"). Teil dieses Projekts war es, in enger Verzahnung von Wissenschaft und Praxis ein übertragbares Konzept mit geeigneten Handreichungen hervorzubringen, das von allgemeinem Interesse ist und auch auf andere Bundesländer und andere B.A.-Abschlüsse übertragen werden kann.

Die „Handreichungen zum Berufseinstieg von Elementar- und KindheitspädagogInnen B.A. der Universität Bremen“ sollen nachfolgenden Jahrgängen ein Instrument zur professionellen Begleitung von Elementar- und KindheitspädagogInnen an die Hand geben. Die Handreichungen richten sich an Lehrende und Fachkräfte, die BerufsanfängerInnen bzw. BerufseinsteigerInnen im ersten Berufsjahr begleiten. Sie sind also nicht streng auf eine spezielle Berufseinstiegsphase zugeschnitten und auch nicht ausschließlich für ein Berufspraktikum gedacht. Vielmehr sollen sie für unterschiedliche Berufseinstiege im Elementarbereich Anregungen bieten, die eigene praktische Tätigkeit zu hinterfragen und gegebenenfalls zu verändern bzw. zu verbessern. Das über die Vermittlung von Wissen hinausgehende hochschuldidaktische Prinzip des „Forschenden Studierens“ ist auch der Konzeption der curricularen Bausteine für den Berufseinstieg von B. A.-AbsolventInnen im Elementarbereich zugrunde gelegt. Die Erstellung geschah in Kooperation mit Fachleuten aus der Praxis, die Erfahrung in der Begleitung von B. A.-AbsolventInnen am Berufseinstieg besitzen.

Zu den Handreichungen - URL: www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/handreichungen/

Überblick über die Handreichungen

A. Begleitung des Berufseinstiegs

1. Vom Studium in die Kita – wie gelingt der Übergang in den neuen Beruf? – Sabine Leineweber
2. Das Bremer Begleitangebot zur Berufseinstiegsphase – Sabine Leineweber
3. Grundlagen und Struktur der curricularen Bausteine – Gisela Koeppel
4. Stellenwert und Charakter der Praxisprojekte in der Berufseinstiegsphase – Gisela Koeppel

B. Curriculare Bausteine

1. Pädagogische Grundlagen der Arbeit von ElementarpädagogInnen – Gisela Koeppel
2. Beobachtung und Diagnostik – Basis für die Förderung der Kinder – Ursula Carle und Heike Hegemann-Fonger
3. Die Unterstützung von Übergängen im Elementarbereich – Ursula Carle und Heike Hegemann-Fonger
4. Didaktische Grundlagen der Arbeit von ElementarpädagogInnen – Gisela Koeppel
5. Paulas Reisen – Die Förderung von sprachlichem Ausdruck und mathematischen Fähigkeiten in der Arbeit mit einem Bilderbuch – Dagmar Bönig und Jochen Hering
6. Naturwissenschaftliche Grundbildung im Elementarbereich - Corina Rohen-Bullerdiek
7. Bewegung im Elementarbereich – Monika Fikus
8. Musikalische Bildung im Elementarbereich – Johanna Schönbeck
9. Die Bedeutung „Interkultureller Kompetenzen“ für die erfolgreiche Arbeit als ElementarpädagogIn – Christoph Fantini
10. Zusammenarbeit mit Eltern in Einrichtungen des Elementarbereichs – Sonja Howe
11. Leitung einer Kindertageseinrichtung – Petra Rannenbergschwerin

C. Praxisprojekte der BerufseinsteigerInnen

1. „Alles zusammen wird immer so braun!“ – Ein Projekt zum Farbenmischen mit Kindern im Elementarbereich – Jennifer Brodersen
2. Wer ist denn das? Was wächst denn da? – mit Kindern der Natur auf der Spur – Kerstin Bäuning und Ina Sapiatz
3. Von der Entstehung einer Forscherwerkstatt – Ronja Manig
4. „Zwei Astronauten erforschen den Weltraum“ – Jörn Huxhold

Anhang

Literaturgesamtverzeichnis

Internetseite mit den gesamten Handreichungen:

Carle, Ursula; Koeppel, Gisela (Hrsg.) (2012): Handreichungen zum Berufseinstieg von Elementar- und KindheitspädagogInnen. Internetseite. Bremen: Universität Bremen, Arbeitsgebiet Elementar- und Grundschulpädagogik. URL: www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/handreichungen/

Zitationsvorschlag für dieses Heft C01:

Brodersen, Jennifer (2012): „Alles zusammen wird immer so braun!“ - Ein Projekt zum Farbenmischen mit Kindern im Elementarbereich. Handreichungen zum Berufseinstieg von Elementar- und KindheitspädagogInnen, herausgegeben von Ursula Carle und Gisela Koeppel, Praxisprojekte, Heft C01. Bremen: Universität Bremen, Arbeitsgebiet Elementar- und Grundschulpädagogik. URL: www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/handreichungen/ - auf dieser Internetseite hinter „C01 Farbenmischen“ den [\[Link\]](#) anklicken



Arbeitsgebiet Elementar- und
Grundschulpädagogik
Bibliothekstraße 1-3
GW2 Raum A2521
28359 Bremen

www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de