

Anfänge Ästhetischer Bildung

Von der sensumotorischen Spur zur Sinn-Struktur

Cornelie Dietrich

Einleitung

Wer von ästhetischer Bildung spricht, meint damit meist das Gesamt von Präsentations- und Aneignungsformen ästhetischer Gegenstände und Gehalte einer Kultur, bezogen auf die für die Erwachsenenwelt gültigen Unterscheidungen und Sparten: Musik- und Kunstunterricht, Tanzworkshops, Kinder- und Jugendtheater, die Beschäftigung mit Literatur. An der Peripherie dieses weitgehend konsensfähigen Feldes befinden sich Formen, über deren Zugehörigkeit zur Ästhetischen Bildung (noch) (mancherorts) gestritten wird: Computerspiele, Zirkuswochen, Nähkurse oder Comiclesen beispielsweise. Kleine Kinder aber denken noch nicht in diesen Sparten oder Fächern, sondern sie entwickeln diese Unterscheidungen erst allmählich im Laufe des Aufwachsens mit den älteren Repräsentanten der Kultur. Zunächst sind die ästhetischen Zugänge der Kinder multimodal und transmodal organisiert, die Kinder agieren unbekümmert um die ästhetischen Kategorien der Erwachsenen. Dem kleinen Kind ist es zunächst gleich, ob es seine Spuren im Sand, im Schlamm, auf der Wand oder auf einem Blatt Papier hinterlässt und es ist ebenso gleich, ob ein faszinierendes Bild auf dem Computer, der Werbefläche eines Kaufhauses oder im Museum erscheint. Erst allmählich entwickeln sich die Kategorien „Bild“, „Musik“ oder „Tanz“ aus den Erfahrungen mit Materialien, Klängen, Bewegungen und der eigenen Phantasie und aus den Erfahrungen mit den symbolischen Ordnungen der Erwachsenen.

Wann und wie ästhetische Bildung eigentlich beginnt, ist eine theoretisch wie empirisch noch wenig in den Blick genommene Frage. Während auf der einen Seite Theorien zur ästhetischen Bildung ein selbstbewusstes und reflexionsfähiges Subjekt immer schon voraussetzen und entsprechend in der empirischen Forschung überwiegend mit Kindern und Jugendlichen im Schulalter gearbeitet wird,¹ scheint man im Bereich der Frühen Kindheit gern bereit, Erfahrungen, die nur irgendwie mit sinnlichen Erfahrungen einhergehen, ästhetische Erfahrungen zu nennen.² Solange man aisthesis und Ästhetik als Synonyme verwendet und mit Schäfer davon ausgeht, dass ästhetische Erfahrung nichts mit Kunst zu tun habe, dass

¹ Vgl. Mollenhauer u.a.: Grundfragen ästhetischer Bildung; Parmentier: Protoästhetik oder der Mangel an Ironie; Peez: Handbuch Fallforschung in der ästhetischen Bildung/Kunstpädagogik.

² Vgl. Schäfer: Bildung beginnt mit der Geburt.

vielmehr der ästhetische einen generellen, gerade die frühe Kindheit auszeichnenden Weltzugang darstellt, ist dies möglich und sinnvoll. Es bleibt allerdings eine Lücke: Welche Rolle spielen die aktuellen kulturellen und erzieherischen Umgebungen, welche Rolle spielen kulturelle Herkunft und wie entstehen im Laufe der Kindheit Begriffe von dem, was Erwachsene zu den Gegenständen ästhetischer Bildung zählen? Es sind dies Fragen nach dem „wie“ einer allmählichen Konturierung und Ausdifferenzierung des ästhetischen Weltzugangs. Darin treffen sich – und das macht ihre Bearbeitung besonders komplex – Dimensionen einer Natur des Kindes, die darauf angelegt ist, seine Wahrnehmungen und Empfindungen zu organisieren mit solchen der historisch, kulturell und ästhetisch geprägten Umwelt des Kindes.

Nach den Anfängen ästhetischer Bildung zu fragen, zwingt uns dazu, die Merkmale und Charakteristika ästhetischer Weltzuwendung und ästhetischer Erfahrung *vor* ihrer Ausdifferenzierung in sinnesspezifische Formen zu thematisieren.

Ästhetische Erfahrung als sinnlich strukturierter Sinn

Ästhetische Bildung ist die sich allmählich ausdifferenzierende Art derjenigen Weltzuwendung, die im *Sinnlichen* ihren Ausgangspunkt und ihr Thema findet und daraus kulturell-kollektive Ausdrucksgestalten entwickelt.³ 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: die Sinnestätigkeit wird zur Sinnfiguration. Im Aufmerksamwerden auf eine sinnliche Erscheinung, eine Farbe, eine Form, einen Klang, eine Körperhaltung wird das Subjekt zugleich seiner eigenen Wahrnehmungstätigkeit gewahr. Man sieht sich sehen oder hört sich hören, man spürt die Bewegungen seines Körpers und erlebt all dies als bedeutungsvoll, als lustvoll, spannend, aufregend, interessant – auch wenn man häufig nicht wird sagen können, was dieses Interesse ausmacht. Dieses Aufmerksamwerden auf die eigene Wahrnehmungstätigkeit wird auch beschrieben als „Versunkensein im Augenblick“, „Genuss der Wahrnehmung selbst“, „Lustempfinden“, „Spannung“ oder „Staunen“⁴.

Aber nicht allein, dass sich etwas schön anhört oder gut aussieht, dass es gefällt oder wohlige Schauer erzeugt, macht schon die ästhetische Erfahrung aus, sondern dass all dies in einem offenen Zustand des „Als-ob“ geschieht. Die Melancholie, die jemanden befällt beim Hören eines Liedes, das den Abschied besingt, ist eine andere als die Melancholie, die ihn befällt, wenn er sich für längere Zeit von einem geliebten Menschen verabschiedet. Erstere lässt die paradoxe Möglichkeit (oder Freiheit) die Melancholie zu genießen, weil sie eben nicht ‚wirklich‘ traurig macht, letztere widerfährt, ohne dass man sie willkürlich genießen und

³ Vgl. Bender/Dietrich: Ästhetik und Kunst.

⁴ Peez: Evaluation ästhetischer Erfahrungs- und Bildungsprozesse, S. 15.

wieder beenden könnte. Trotzdem steht die ästhetisch hervorgebrachte mit der wirklichen Melancholie in einem Ähnlichkeitsverhältnis, beide sind aufeinander bezogen, nicht im Sinne einer Imitation oder Abbildung des Wirklichen, sondern im Sinne wechselseitiger Bearbeitung und Hervorbringung. Was ästhetische Bildung ausmacht, ist die sich entwickelnde Fähigkeit, dieses Verhältnis von *Als-ob* und Wirklichkeit zu gestalten und zwar innerhalb des kulturell verabredeten Zeichenrepertoires, also bei uns derzeit: Musik, Literatur, Theaterspiel, Performance, bildende Kunst, Film etc. Parmentier hat aus dieser anspruchsvollen Bestimmung der ästhetischen Erfahrung den provokanten Schluss gezogen, dass das eine Sache eigentlich nur für Erwachsene sei.⁵ Da Kinder noch nicht in der Lage seien, sich von der Grenze zwischen der „imaginären Welt der Kunst und der Alltagswirklichkeit des Lebens“⁶ wiederum abzugrenzen, dürfe man ihre Erfahrungen mit symbolischen Ausdrücken im strengen Sinne nicht ästhetisch, sondern nur „protoästhetisch“ nennen. Parmentier folgt hier einem Topos der frühromantischen Kunstauffassung: Nur wer in der Lage ist, die Trennlinie zwischen schönem Schein und schnöder Wirklichkeit erstens (an-)zuerkennen und zweitens selbstironisch wieder zu leugnen bzw. zu überwinden, kann wirkliche ästhetische Erfahrungen machen.

Diesem anspruchsvollen Programm muss man sich, zumal mit Blick auf kleine Kinder, nicht anschließen. Aber es bringt doch ein Problem auf den Punkt, das in der Diskussion häufig verschwommen bleibt: Es steckt in der Frage, ob eigentlich alles, was Kinder (oder auch Erwachsene) tun, ästhetisches Tun ist, sofern nur die Sinne *wesentlich* an der Tätigkeit beteiligt sind?

Anfänge

Asthetische Weltzuwendung von Kindern

Die Thematisierung und Verarbeitung von Welt durch die Sinne ist der früheste Modus der Weltzuwendung im Säuglings- und Kleinkindalter, welcher erst allmählich von den pragmatischen Sinnzuschreibungen überlagert wird. Zu wissen, dass dieses Geräusch oder jener Bildeindruck eine bestimmte Bedeutung trägt („Dieses Knarren bedeutet die sich öffnende Tür“), ist eine relativ späte Entwicklungsstufe in der frühen Kindheit. Für jüngere Kinder *ist* das Knarren die sich öffnende Tür, das Geräusch ist Teil des Gegenstandes, oder besser gesagt, das Knarren gehört zu dem Erfahrungsbereich Tür wie eben ihr Material, ihre Farbe, ihre besondere Erscheinung des Sich-Öffnens und Schließens und den damit verbundenen Schwellenerfahrungen: ‚Wer kommt?‘, ‚Warum gehst Du?‘, ‚Ich kann jetzt durch diese Tür verschwinden und mich selbständig machen‘. Aber das Knarren hat noch keine Stellvertreterfunktion für diese Tür oder für Türen schlechthin. Die sinnlichen Erscheinungen der Dinge

⁵ Vgl. Parmentier: Protoästhetik.

⁶ Ebd., S. 106.

haften an diesen selbst, so wie auch die ersten Wörter an den Dingen, den Personen und Situationen haften und nicht in ihrer Zeichenfunktion von den Dingen und ihrer Erscheinung abgelöst sind. Im versunkenen Spiel mit Sand oder Wasser, im forschenden Umgang mit Regenwürmern, Papierfetzen oder klingenden Alltagsgeräten befinden Kinder sich in diesem spielerischen Modus der sinnlichen Weltzuwendung, die noch ohne situationsunabhängige Bedeutungszuschreibungen auskommt. Er erlaubt ihnen, ihre Eindrücke frei zu gestalten, zu ordnen und sogleich alles wieder in Frage zu stellen. Unabhängig von einem Ergebnis können sie sich im Hin und Her von Eindruck und Ausdruck, von Angestoßen-Sein und Darauf-Antworten „interesselos“ der Dynamik des Geschehens hingeben. Schäfer nennt diese Art von Tätigkeit bereits „ästhetisches Denken“, weil es eben auf dem Spiel mit den Sinnen beruht.⁷ Im Folgenden soll es nun um die Frage gehen: Wie entwickeln sich die Übergänge von der Wahrnehmung zur Gestaltung der Wahrnehmung, von der Sinnesschulung zu den Künsten?

Entwicklung der Wahrnehmungsfähigkeit

Dies hängt eng zusammen mit der Entwicklung der Wahrnehmungsfähigkeit des Kindes. Alltagssprachlich sind wir es gewohnt, bei der Beschreibung von Wahrnehmungsvorgängen von den fünf äußeren Sinnen auszugehen (Sehsinn, Hörsinn, Tastsinn, Riechsinn, Geschmackssinn) und für die Gegenstände der ästhetischen Bildung dann vor allem die Fernsinne (hören und sehen) zu favorisieren. In der frühen Entwicklung des Kindes sind aber die *inneren* Sinne von viel größerer Bedeutung. Da sie nicht alle einem bestimmten Organ zuzuordnen sind, ihre Rezeptoren vielmehr über den ganzen Leib verteilt sind, ist ihre Funktionsweise und ihre Bedeutsamkeit schwerer zu beschreiben. Die inneren Sinne machen Mitteilung über Zustand und Befindlichkeit des eigenen Organismus. Zu den inneren Sinnen gehören etwa der Bewegungssinn, der Gleichgewichts- und Lagesinn, der Temperatursinn oder der Schmerzsinne. René Spitz hat nun für die Lebenserfahrung des Säuglings und des kleinen Kindes zwei verschiedene Sinnesorganisationsformen unterschieden, deren erstere ganz wesentlich durch die inneren Sinne bestimmt ist. Er unterschied die coenästhetische Rezeption als eine primäre Orientierungsform des Säuglings und Kleinkindes von der diakritischen Wahrnehmungsorganisation als einer sekundären Orientierungsform des älteren Kindes.⁸

⁷ Schäfer: Bildung beginnt mit der Geburt.

⁸ Vgl. Spitz: Diacritic and Coenesthetic Organizations.

<p>Diakritische Perzeption (<i>sekundäre Orientierung</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ unterscheidend ▪ Wahrnehmung der Außenwelt durch die peripheren Sinnesorgane, vor allem Auge, Ohr, Nase ▪ Zentrum: Hirnrinde ▪ Grundgelegt gegen Ende der Schwangerschaft; Feinabstimmung mit äußerer Welt erfolgt im ersten Lebenshalbjahr; ▪ gibt wesentlichen Zugang zur äußeren Welt, geht aus coenästhetischen Rezeption hervor ▪ manifestiert sich u.a. in Verstandesurteilen
<p>Coenästhetische Rezeption (<i>primäre Orientierung</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ extensiv ▪ Wahrnehmung des eigenen Körpers ▪ betrifft: Raum, Lage, Gleichgewicht, Spannung, Temperatur, Vibration, Haut- und Körperkontakt, Schall, Rhythmus, Tempo, Klang, Resonanz; ▪ Zentrum: autonomes Nervensystem ▪ Grundgelegt in der 12.-15. Schwangerschaftswoche ▪ Bietet erste Orientierung nach der Geburt ▪ Manifestiert sich u.a. in Affekten

Die coenästhetische Rezeption bleibt zunächst beim eigenen Leib, sie beginnt ihre Aktivität in der Mundhöhle, der Säugling „verkostet“ die Welt (Freud). Wenn der Säugling aufgenommen und gestillt wird, so sind an diesem Vorgang Mundhöhle, Gleichgewichtsorgan und Lagesinn, Haut und Magen beteiligt. Aus diesem den ganzen Körper betreffenden ‚Knäuel‘ von Empfindungen“, welches nur die Erwachsenenperspektive in mehrere Teile und Organe differenziert, entstehen die noch ungeteilten Befindlichkeiten des Säuglings. Erst allmählich schließt sich daran die Entwicklung der Fähigkeit zur Fernwahrnehmung an. Das erste Objekt der visuellen Fernwahrnehmung ist das menschliche Gesicht, dem der Säugling bereits nach einigen Tagen beobachtbar Aufmerksamkeit schenkt. Das Kind ist, so könnte man sagen, zunächst nur mit sich selbst beschäftigt, ohne allerdings etwas von der Existenz dieses Selbst zu wissen. Erst mit zunehmender Fähigkeit zur diakritischen Wahrnehmung der Objekte der Außenwelt differenziert sich auch die Welt in Ich und Nicht-Ich aus, es *entsteht* überhaupt erst die Welt und damit als Differenz zur Welt auch das Ich.

Diese Spaltung in Ich und Nicht-Ich lässt nun einen Zwischenraum, eine Differenz entstehen, der uns den Rest des Lebens beschäftigt. Er ermöglicht nun das der Welt-Gegenübertreten und andererseits auch das Mir-Selbst-Gegenübertreten. Ohne diese Spaltung könnte das Ich-Bewusstsein nicht zu wachsen beginnen und könnte auch keine Erkenntnis, Deutung, Konstruktion der Außenwelt erfolgen. Der Zwischenraum zwischen Ich und Welt kann im

konkreten Lebensvollzug ganz unterschiedlich erlebt werden: als bedrohliches Vakuum, das von den Dingen und den Menschen trennt, oder als Gestaltungsspielraum des Verhältnisses von Ich und Welt. Pädagogik thematisiert meist lieber diese zweite Art, damit geht aber die Gefahr einer Idealisierung und auch einer Verkürzung einher. Denn folgt man der klassischen Psychoanalyse, so entsteht das Motiv zur produktiven, spielerischen, vielseitigen Auseinandersetzung mit der Welt aus einem starken Drang, ja einer *passio*, einem Leiden an dem Getrenntsein von ihr. Die Erfahrung der Differenz nötigt also zugleich zur Überbrückung, zur Wiederherstellung von Verbindung, zur Gestaltung.

Intermediäre Räume

Der englische Psychoanalytiker Donald Winnicott⁹ fragte sich, wie das Kind die ersten Trennungserfahrungen von der Mutter, die zunächst alle Bedürfnisse prompt erfüllt, damit aber im Laufe des ersten Lebensjahres notwendigerweise mehr und mehr nachlässt, verarbeitet. Und er fragte sich weiterhin, wie das Kind dazu kommt, Objekte aus der Außenwelt als solche zu erkennen und vor allem auch *anzuerkennen*. Die *Anerkennung* der stabilen Objekte der Außenwelt geht einher mit einem Verlust der Omnipotenzphantasien, die nach psychoanalytischer Sicht das die frühe Mutter-Kind-Symbiose begleitende Gefühl darstellen. Zur Bewältigung der daraus hervorgehenden Spannungen entwickelt das Kind, so Winnicott, einen intermediären Raum, in welchem es zwischen Innen und Außen vermitteln kann. Dieser Raum ist dadurch charakterisiert, dass er eine Sphäre der „*inneren Realität*“ darstellt: Aus der (bedrohlichen) Wirklichkeit wird eine (nicht bedrohliche) Möglichkeit, aus dem Erleiden wird ein Tun, ein Erfinden der möglichen Wirklichkeit zweiter Ordnung. Der Teddy ist für das Kind die abwesende Mutter und er ist zugleich ihr Stellvertreter. Zwischen Zeichen und Bezeichnetem zu unterscheiden, ist allein Sache der Erwachsenen. In dem von Winnicott als „*potential space*“ charakterisierten intermediären Raum erwachsen dem Kind Möglichkeiten der Neu-Interpretation des Erfahrenen. In diesem geschützten Raum kann die Vermittlungsarbeit zwischen Innen und Außen, zwischen Illusion und Desillusionierung, zwischen Enttäuschung und Neu-Anfang getan werden. Die vielleicht offensichtlichste Manifestation dieses Raumes zeigt sich im Spiel des Kindes.

Entstehung des Wechselspiels von Wahrnehmung und Imagination

Zwei grundlegende menschliche Fähigkeiten dienen kleinen Kindern gleichsam als Werkzeuge für die Arbeit in diesem Raum zwischen „Ich“ und „Welt“: Phantasie und Bewegung.¹⁰ Die Wahrnehmungen, die sensorischen Erfahrungen mit dem eigenen Körper und die Eindrücke aus der äußeren Welt, die durch die Sinnesorgane aufgenommen werden, werden verinnerlicht und bilden das Material von Vorstellungen, Erwartungen, inneren Bildern und

⁹ Vgl. Winnicott: Vom Spiel zur Kreativität.

¹⁰ Vgl. Rumpf: Bewegung und Phantasie.

Tönen, von Befürchtungen oder Hoffnungen; das Kind beginnt zu träumen, es ‚bebildert‘ seine Innenwelt. Für Schäfer entsteht hier der Übergang vom „sensorischen“ zum „imaginativen“ Denken.¹¹ Das Kind ist nicht mehr ganz und gar den coenästhetisch erzeugten Zuständen ausgeliefert, sondern es beginnt, in Abwesenheit eines sinnlichen Reizes etwas zu imaginieren, sich vorzustellen. Schäfer gelangt so zu der Auffassung, dass das ästhetische Denken, der ästhetische Modus der Weltzuwendung für Kinder im Vorschulalter primär und grundlegend ist. Er legt das Fundament für alle weiteren Denkprozesse und wird in der Regel im Laufe der Entwicklung vom rational-logischen Modus überlagert bzw. verdrängt.

Diese Imaginationen, mit denen die Kinder die Differenzen zwischen Ich und Welt bearbeiten, können als magische, realistische, traumhafte oder narrative Ausdrucksformen auftauchen. Dies geschieht z.B. dann, wenn das Wahrnehmungs-Rätsel, das eine wandernde Wolke aufgibt, mit dem Hinweis auf ein Schaf, das auf der Suche nach Futter ist, erklärt wird. Sie wurzeln wiederum in dem frühen Vermögen der Bewegungserfahrung. Kinder lernen, „sich Gegenstände dadurch zu vergegenwärtigen, dass man sie in der Bewegung nachtastet und also in der Bewegung in ihrem Umriß nachahmt.“¹² Form und Bewegung der nicht greifbaren Wolke werden mit den Augen abgetastet und mit Bekanntem assoziiert. Kinder gelangen durch diese Art der Verinnerlichung von konkreten Bewegungserfahrungen zu virtuellen, vorgestellten Bewegungen oder, mit einem Wort des Philosophen Palagyi, zu Bewegungsphantasmen. Erst das Wechselspiel aus wirklicher und vorgestellter Bewegung führt irgendwann zur geplanten, gezielten, koordinierten Bewegung.

Zwei Beispiele

In einer Kinderkrippe sitzen die Kinder um den Esstisch und warten auf den Beginn des Mittagessens. Ein Kind beginnt, mit den vorhandenen Löffeln auf den Tisch zu hauen, andere machen mit, bis alle Kinder in das Spiel involviert sind. Der ganze Rumpf, die Arme sind dabei in Bewegung. Die Stimmen werden lauter und wieder leiser, kleine „Motive“ werden aufgegriffen und modifiziert. Die Kinder agieren mit Stimme und Mund: sie schlürfen und schmatzen, juchzen und formen kleine Melodien auf „a“ und auf „o“, sie bringen stimmliche und stimmlose Geräusche mit den Lippen und Fingern hervor. Zu einem solchen Geräusch fragt die Erzieherin: „Machst Du Musik?“. Ein Kind beginnt zu weinen, andere übernehmen die Kontur des Weinens, modifizieren es aber zu einem fröhlich-energischen Ruf. Zwischendurch ist bei Einzelnen immer wieder ein Innehalten, Zuhören, den Anderen aufmerksam Anschauen zu beobachten. Nach dem Essen beginnt ein Kind, den restlichen Kartoffelbrei vom Teller auf seine beiden Hände zu verteilen, und genussvoll – so scheint es – den warmen weichen Brei zwischen den Handflächen und Fingern zu bewegen. Zugleich bringt das Kind summend und vokalisierend verschiedene Laute aus.¹³

¹¹ Vgl. Schäfer.

¹² Rumpf, S. 118.

¹³ Vgl. Mohn/Hebenstreit-Müller: Zu Tisch in der Kita.

Ein 16 Monate alter Junge fertigt mit einer dicken Kreide Kritzel auf einer auf dem Boden seines Kinderzimmers ausgebreiteten Tafelfolie an. Er läuft auf der Bildfläche herum, lässt sich fallen, schwingt mit dem ganzen Arm, die Kreide in der Hand auf der Tafelfläche, so dass Kritzelgebilde in einer Art Halbmondform entstehen. Dann sitzt er mit nach vorn geöffneten, ausgestreckten Beinen und haut heftig in den keilförmigen Zwischenraum zwischen seinen Beinen, wiederum Schwung gewinnend aus dem Schultergelenk, so dass dort Hiebkritzel zu sehen sind. Er hält inne, schaut sich das Entstandene längere Zeit an, steht auf, geht ein Stück weiter, führt die gleichen Bewegungen an anderer Stelle aus und erlangt ähnliche Ergebnisse. Noch mal und nochmal wiederholt er diese und ähnliche Bewegungsabläufe, zwischendurch geht er immer wieder durch den Raum und betrachtet das Gemalte von verschiedenen Perspektiven. Manchmal malt er über die „Bildgrenzen“ hinaus auf dem Fußboden weiter, oftmals scheint er auch das Malen ganz vergessen zu haben und bewegt sich laut summend durch den Raum; auch beim Kritzeln ist er nicht nur mit dem ganzen Körper, sondern ebenso mit der Stimme beteiligt.¹⁴

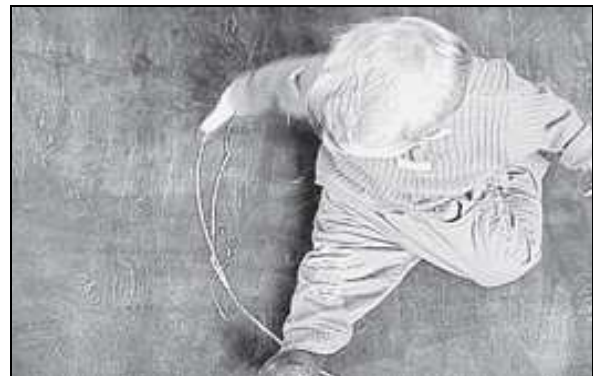


Abb. 1-2: aus Kunz/Braun 2007, S. 83 und S. 31

Die beiden, ganz unspektakulären Beispiele frühen *ästhetischen Handelns* zeigen zunächst, dass die Kinder sich nicht allein in *einem* Medium bewegen, sondern dass jeweils mehrere Sinne und Ausdrucksformen beteiligt sind. Aus Erwachsenenperspektive würde man sagen: sie verbinden Musik, Tanz und Malen bzw. Gesang, Percussion und Farbperformance. Interessant an diesen Szenen sind diejenigen Momente, in denen die spontane Bewegungsspur gebremst wird durch das erwachende Bewusstsein oder Gewahrwerden, dass dort *etwas* entsteht. Aus dem zentrierten mit dem Stoff Verbundensein entsteht etwas, was dem Kind gegenübersteht. Ihm wird die eigene Spur bedeutsam, sie wird wieder aufgegriffen und weiter geführt. Der spontane Bewegungsvollzug wird dabei zum besonnenen virtuellen Bewegungsvollzug. Das Kind lernt inne zuhalten und so allmählich, eine geplante Bewegung auszuführen. Die Fähigkeit zum Bewegungsphantasma (Palalugyi) ermöglicht ihm dies nicht nur, sie drängt es dazu. Das kann sich ereignen nur in einem Wechselspiel von zentrischer und exzentrischer Position. *Ich sehe mich als Ich*, der ich die Kreide führe, aber auch anders

¹⁴ Vgl. Kunz/Braun: Scribbling Notions.

führen könnte im ständigen Wechsel zu *Ich bin ich*, weil ich die Bewegungen meines Leibes spüre.

Schon sehr früh machen die Kinder die Erfahrung, dass man mit Hilfe z.B. von Farbe, Pinsel und Papier einen Prozess beginnen kann, bei dem ein elementares Gefühl gestaltet, modifiziert, bearbeitet wird. Man kann weder sagen, die Brei formenden Hände und die *den* Sing-Sang formende Kehle drücke das Wohlgefühl des satten Kleinkindes im zweiten Beispiel aus (Abbildungs-Verhältnis), noch, das eine habe mit dem anderen nichts zu tun (Nicht-Verhältnis). Vielmehr ist anzunehmen, dass das Kind sein Wohlbefinden in dieser sinnlich-intensiven Tätigkeit gestaltet, es in die Laut- und Formgebilde transformiert. Das intersubjektive Agieren der Kinder im zweiten Beispiel zeigt noch auf einen anderen Anfang: Aus einem individuellen Tun sinnlicher Weltzuwendung und Selbstaufmerksamkeit wird hier eine Erfahrung kollektiv geteilter Bedeutung. Die Kinder teilen sich einander mit, bevor sie sprechen können. Sie finden im vokalen und körperlichen Gestus etwas Gemeinsames, das sie teilen können.

Anhand der Beispiele lässt sich nun auch fragen, wie auf dem Grund der benannten Vermögen Phantasie, Bewegungsimagination, Aufsuchen eines *potential space* ästhetische Bildung entstehen kann. Denn in diesen frühen Tätigkeiten entsteht in der Regel noch nicht das, was wir ästhetisch geformte kulturelle Ausdrucksgestalten (oder Kunstwerke) nennen. Hinzu kommen solche Erfahrungen, in denen sich allmählich ein Verständnis von künstlerischen Produkten, Werken und Arbeitsweisen entwickelt. In vielen Fällen geschieht dies ganz von selbst. Die kulturellen Formate drängen sich dem Kind geradezu auf: Im gemeinsamen kulturellen Milieu der Familie und der frühpädagogischen Institutionen bildet das Kind ein praktisches Wissen aus von narrativen Grundformen sowie von Bild- und Filmformaten, von Liedern und Tänzen. In den Beispielen kann man das sehen: die erwachsenen *significant others* weisen immer wieder sanft auf die Differenz von Bildgrenze und Fußboden hin, sie behaupten, ein Geräusch sei „Musik“, sie nehmen Lautgestalten auf und modifizieren sie zu rhythmischen Figuren, die man immer wieder wiederholen kann, sie bestärken eine Melodie, indem sie sie verändern und dem Kind zurückgeben, sie lassen die Kinder gewähren und warten ab, bevor sie zum Essen ermahnen etc. Schon sehr früh bekommt das kleine Kind auf vielfältige Weise mitgeteilt, in welcher Art und Weise in seiner kulturellen Umgebung die sinnen-, bewegungs-, und phantasiebasierte Weltzuwendung elaboriert, ausgeformt wird. Jedoch lernt das Kind auch hier schon bedeutsame kulturelle Differenzen kennen. Erzählen, Bilder Betrachten oder Singen kann im Kindergarten etwas ganz anderes bedeuten als zu Hause; und es kann sich noch einmal stark verändern in der Schule.

Die Doppelstruktur der Elementaren Ästhetischen Bildung

Zum einen sind die ästhetischen Erfahrungen, wie eben dargestellt, vielfach verbunden und verwoben mit den alltäglich praktischen Dingen. Kinder erfahren durch die Sinne, wie Tag für Tag Bedeutungen entstehen oder wie sie selbst Bedeutungen konstruieren. Ein Raum etwa, in den ein Kind zum ersten Mal kommt, wird in seiner sinnlichen Gesamtqualität aufgenommen: Er kann als weich, warm, dunkel, leise und behaglich erlebt werden und dann zu neugieriger Erkundung anregen. Ein anderer Raum aber kann laut, schrill, hell und unübersichtlich, bedrohlich und gefährlich wirken und er kann das Kind lähmen, noch einen Schritt weiter zu tun. Ähnlich bergen nicht nur Räume, sondern auch das Spielzeug, der Garten, die Mutter, die Sprache, das andere Kind oder das Mittagessen sinnliche Dimensionen, die das Kind unmittelbar berühren und zu einer Antwort auffordern. Antworten heißt, vom Eindruck zum Ausdruck zu gelangen, von der Perzeption zur produktiven Auseinandersetzung oder Gestaltung mit dem Perzipierten. Diese ästhetische Erfahrung mit und an Alltagsdingen und Naturerscheinungen ist nicht einfach nur schön, angenehm, lustvoll, sondern sie speist, auf der Ganze der Bildung gesehen, die elementare Fähigkeit zu *Anteilnahme*. Hellmuth Plessner bezeichnete diese Möglichkeit des sinnlich unmittelbaren Angesprochenseins als die leiblich-seelisch organisierte primäre Schicht des Teil-Seins in der Welt und mit dem Anderen.¹⁵ Ästhetische Bildung fundiert damit das, was wir im umfassenden und ganz elementaren Sinne *Partizipation* nennen.

Zum anderen aber zielt ästhetische Erziehung und Bildung auf die sich selbst genügende Beschäftigung mit den Sparten erwachsener Kulturformen, beispielsweise, aber nicht zwingend, den Künsten: Bild, Musik, Literatur, Theater etc., und bietet den Kindern ganz bewusst auch Fremdes, Kunstförmiges und nicht nur kindgemäß Elementarisierendes an. Ästhetische Projekte nehmen die Kinder aus den Zusammenhängen von Freispiel, Mahlzeiten, Konfliktregulierung oder Körperpflege heraus und zeigen: Sieh mal, horch mal, da gibt es noch etwas ganz Anderes! Sie wirkt mit an der allmählichen Spezialisierung der Sinne, die wiederum das Spezifische der Künste erst ermöglichen. Wenn Elementare Ästhetische Bildung also zweitens in kulturell-ästhetische Symbolbestände im Sinne einer zusätzlichen Sprachlichkeit neben der Wortsprache hineinführt, so beinhaltet auch dies ein Moment der Partizipation, nun aber nicht mehr auf der Ebene des unmittelbaren Mitseins, sondern auf der Ebene des vermittelten Teilnehmens am kulturell-symbolischen Austausch.

Ästhetische Bildung im Elementarbereich sollte diese Doppelstruktur dauerhaft reflektieren, denn: Die Gefahr liegt auf der Hand: Wenn man ästhetische Bildung allein von ihrem (möglichen) Ende, den „Künsten“ her definiert, marginalisiert man die eventuell vorhandenen kindlich-eigensinnigen Bedürfnisse und leibnahen Praktiken ästhetischer Tätigkeit; wenn

¹⁵ Vgl. Plessner: Die Einheit der Sinne.

man hingegen auf das mögliche Ende verzichtet, dann überlässt man die kindlichen Tätigkeiten dem Zufall und der Beliebigkeit, und nimmt in Kauf, Kinder letztendlich von kultureller Teilhabe auszuschließen.

Literatur

Baum, Jacqueline, Ruth Kunz: Scribbling Notions. Bildnerische Prozesse in der frühen Kindheit. Zürich 2007 (mit DVD).

Bender, Saskia; Dietrich, Cornelie: Ästhetik und Kunst. In: Kinder erziehen, betreuen und bilden. Lehrbuch für Ausbildung und Studium. Düsseldorf 2010, S. 348-377.

Duncker, L./Maurer, F./Schäfer, G.: Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Wirklichkeiten zwischen Ich und Welt. Langenau-Ulm 1990.

Fröhlich/Stenger, U. (Hg.): Das Unsichtbare sichtbar machen. Weinheim und München 2003.

Mattenklott, Gundel/Rora, Constanze (Hg.): Ästhetische Erfahrungen in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung. Weinheim und München 2004.

Mollenhauer, K. u. a.: Grundfragen ästhetischer Bildung. Weinheim und München 1996.

Parmentier, Michael: Protoästhetik oder der Mangel an Ironie. Eine etwas umständliche Erläuterung der These, dass Kinder zu ästhetischen Erfahrungen im strengen Sinne nicht fähig sind. In: Mattenklott/Rora 2004, S. 99 -112.

Peez, Georg: Evaluation ästhetischer Erfahrung- und Bildungsprozesse. Beispiele zu ihrer empirischen Erforschung. München 2005.

Peez, Georg (Hg.): Handbuch Fallforschung in der Ästhetischen Bildung/Kunstpädagogik. Ballmannsweiler 2007.

Plessner, Helmuth: Die Einheit der Sinne. Grundlinien einer Ästhesiologie des Geistes. Frankfurt/M. 1982.

Rumpf, Horst: Bewegung und Phantasie als anthropologische Wurzeln ästhetischer Erfahrung und ästhetischen Lernens. In: Schneider 1988, S. 102-124.

Spitz, René: Vom Säugling zum Kleinkind. Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehungen im ersten Lebensjahr. Stuttgart 1996.

Spitz, René: Diacritic and Coenesthetic Organizations. In: Psychoanalytic Review 32(1945), 146-162.

Schäfer, G.: Bildung beginnt mit der Geburt. Weinheim 2003.

Ders.: Kinder sind von Anfang an notwendig kreativ. In: Hildegard Bockhorst (Hrsg.): Kinder brauchen Spiel und Kunst. München: kopäd 2006, S. 37-50.

Schneider, G. (Hg.): Ästhetische Erziehung in der Grundschule. Weinheim und Basel 1988.

Tomasello, Michael: Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Frankfurt/M 2002.

Winnicott, Donald W.: Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart, 9. Aufl. 1997.

DVD

Mohn, Bina Elisabeth / Hebenstreit-Müller, Sabine: Zu Tisch in der Kita. Mittagkonzert und Mittagsgesellschaft (DVD). Kamera-Ethnografische Studien des Pestalozzi-Fröbel-Hauses Berlin 2007.

Cornelie Dietrich, Prof. Dr., Jg. 1965; Prof'in für Erziehungswissenschaft/Schwerpunkt Ästhetische Bildung an der Alice-Salomon-Hochschule Berlin; Arbeitsschwerpunkte: Ästhetische Bildung, Pädagogische Anthropologie, Kindheits- und Jugendforschung.