



nifbe-Themenheft Nr. 7

Ästhetische Bildung

Kathrin Borg

Schutzgebühr 3 Euro

Gefördert durch:



Niedersächsisches Ministerium
für Wissenschaft und Kultur

Ästhetische Bildung

Begriffsklärungen anhand ästhetischer Erfahrungen Erwachsener

Abstract:

Die Bedeutung Ästhetischer Bildung in der (frühen) Kindheit wird schon seit längerem insbesondere im Umfeld der anthropologischen und phänomenologischen Erziehungswissenschaft untersucht und diskutiert (vgl. Duncker u.a., 2010; Mattenklott/Rora, 2004; Neuss, 1999). Die Aktualität der Thematik zeigt sich in der Verankerung in den Bildungs- und Orientierungsplänen. Der niedersächsische „Orientierungsplan für Bildung und Erziehung von Kindern im Elementarbereich“ bezeichnet Ästhetische Bildung als ein zentrales Erfahrungsfeld und einen zentralen Lernbereich. Doch was ist genau damit gemeint?

Die Problematik, Ästhetische Bildung definieren zu wollen, wird in einem Vergleich der Bildungspläne deutlich. „Ob und was man als Ästhetik in den Bildungsplänen identifiziert, hängt (...) von der eigenen Definition von Ästhetik ab“ (Hoffmann, 2010, S. 123). Die Definitionsvielfalt und scheinbare –beliebigkeit ist jedoch nicht verwunderlich, sondern zeugt von der Komplexität und Vielgestaltigkeit der Phänomene, welche dem Ästhetischen zugeordnet werden.

In diesem Fachartikel sollen daher zentrale Begriffe geklärt werden, um ein Verständnis für diese Thematik entwickeln zu können. Ausgehend von den Ästhetischen Erfahrungen Erwachsener, richtet sich der Artikel also an alle im pädagogischen Feld Tätigen, um zunächst eigene Ästhetische Erfahrungen verstehen und reflektieren zu können.

Gliederung des Textes:

1. Einleitung
2. Begriffsbestimmungen
 - 2.1 Ästhetik - Aisthesis
 - 2.2 Ästhetische Empfindung – Ästhetische Wirkung – Ästhetische Erfahrung
3. Ästhetische Erfahrungen im Erwachsenenalter
 - 3.1 Lena und das Konzert von Casper – „In meinem Bauch fing es an zu kribbeln...“
 - 3.2 Sarah und eine besondere Zugfahrt – „...ich merkte wie ich darin eine Metapher erkenne.“
4. Merkmale Ästhetischer Erfahrungen
 - 4.1 Selbstaufmerksamkeit
 - 4.2 Ausdruckscharakter
 - 4.3 Unbestimmtheitscharakter
 - 4.4 Vollkommenheitscharakter
5. Rahmenbedingungen – Möglichkeitsräume
6. Die bildende Bedeutung Ästhetischer Erfahrungen
7. Ästhetische Bildung in der Kindheit – Ein Ausblick
8. Literaturverzeichnis

1. Einleitung

Dem klassischen Verständnis nach ist der im Kontext ästhetischer Bildungsprozesse beteiligte „Gegenstand“ oftmals an einen engen Kulturbegriff angelehnt, der im weitesten Sinne Musik, Kunst, Tanz und Theater umfasst. Insbesondere im Elementarbereich wird der Begriff Ästhetische Bildung inflationär gebraucht - mit der Konsequenz, dass alles, was im weitesten Sinne mit künstlerischen Tätigkeiten zu tun hat, mit Ästhetischer Bildung betitelt wird. Die Komplexität ästhetischer Bildungsprozesse führt zu einer mangelhaften Unterscheidung von Begrifflichkeiten (vgl. Hoffmann, 2010). Zum anderen wird der Versuch unternommen, dieser Komplexität entgegenzuwirken, indem eine Engführung des Gegenstandsbereiches stattfindet und letztlich dazu führt, dass der Gegenstand (bspw. Kunst, Musik, Tanz) zum alleinigen Beschreibungsmerkmal des spezifisch Ästhetischen im Bildungsprozess wird: Also dass Bildung automatisch ästhetisch ist, wenn Kunst und Musik nur irgendwie beteiligt sind.

Ästhetische Bildung beruht auf einer spezifischen Art der Auseinandersetzung zwischen Subjekt und Welt und umfasst dabei auch Alltagsphänomene

In unserem Forschungs-Projekt „Ästhetische Bildung in der (frühen) Kindheit im Alltag von Kindertageseinrichtungen“ distanzieren wir uns klar von dieser verengten Perspektive. Vielmehr betrachten wir Ästhetische Bildung von der spezifischen Struktur der Bildungsprozesse und ihrer ermöglichenden Rahmenbedingungen aus. Wir sehen nicht den Gegenstand – also bspw. nur Musik und Kunst – als Erkennungsmerkmal ästhetischer Bildungsbewegungen, sondern eine spezifische Art und Weise der Auseinandersetzung zwischen Subjekt und Welt. Somit werden auch Alltagsphänomene in den Blick genommen, welche speziell im Alltag von Kindertageseinrichtungen Anlass zu Ästhetischen Prozessen bieten können.

In der Auseinandersetzung mit dem Thema Ästhetische Bildung, insbesondere im pädagogischen Kontext, wird oftmals die Perspektive der pädagogischen Fachkraft bzw. die Reflexion ihrer eigenen Ästhetischen Prozesse vernachlässigt. Da es schwierig ist, Ästhetisches Erleben in Worte zu fassen, bleibt dieses auch bei Erwachsenen oftmals vorbewusst und wird daher selten sprachlich reflektiert. Dies kann allerdings dazu führen, dass subjektive Vorlieben und Bewertungen darüber, was als schön, stimmig oder misslungen empfunden wird, im Verborgenen bleiben und „dann unreflektiert auf die Kinder übertragen werden“ (Bender; Dietrich, 2010, S. 366). Noch bevor man daher versucht, „die Komplexität ästhetischer Bildungsprozesse in ihrer Spezifik zu erkennen“ (vgl. BDK, 2009, S.4), um diese in der frühen Kindheit ermöglichen und fördern zu können, bedarf es zunächst sowohl einer theoretischen Klärung der zentralen Begrifflichkeiten, als auch der Reflexion eigener Ästhetischer Prozesse auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte.

In Kapitel 2 wird daher zunächst in die Begriffe „Ästhetik – Aisthesis“ und „Ästhetische Empfindung – Ästhetische Wirkung – Ästhetische Erfahrung“ eingeführt. In Kapitel 3 werden zwei Selbstbeschreibungen Ästhetischer Erfahrungen im Erwachsenenalter vorgestellt, um anhand der Beispiele in Kapitel 4 die Merkmale Ästhetischer Erfahrungen zu illustrieren. In Kapitel 5 werden dann die notwendigen Rahmenbedingungen vorgestellt. In Kapitel 6 wird unser Bildungsbegriff näher beschrieben und die bildende Bedeutung Ästhetischer Erfahrungen herausgearbeitet. Abschließend beziehen wir die Thematik auf die (frühe) Kindheit, um offene Fragen und einen Ausblick zu formulieren.

2. Begriffsbestimmungen

2.1 Ästhetik - Aisthesis

Das Wort Ästhetik leitet sich vom griechischen Wort Aisthesis ab. Aisthesis bedeutet übersetzt sinnliche Wahrnehmung, aber auch innerwerden, bemerken und empfinden (vgl. Mollenhauer, 1998). Umgangssprachlich und positiv wertend schließt das Adjektiv ästhetisch an den im 19. Jahrhundert verwendeten Ästhetik-Begriff an und bedeutet so viel wie harmonisch, schön und kultiviert (vgl. Staudte, 1977). Insbesondere Kunstwerke, eine besondere Architektur, antike Möbelstücke oder das, was wir als besonders gelungen oder in sich stimmig empfinden, werden als ästhetisch beschrieben.

Mit dem Begriff ästhetisch werden zum einen Gegenstände charakterisiert und zum anderen die Art und Weise der Wahrnehmung von Gegenständen bezeichnet (vgl. Dietrich u.a., 2012).

Die alltägliche Wahrnehmung mit den fünf Sinnen (Aisthesis) wird demnach nicht mit dem Wort ästhetisch gekennzeichnet. Von ästhetischer Wahrnehmung wird vielmehr in speziellen Zusammenhängen gesprochen. Damit ist eine bedeutende Situation für das Subjekt gemeint, welches in einem bestimmten Moment auf seine Wahrnehmung aufmerksam wird. Aisthesis bezeichnet also die sinnliche Wahrnehmung, Ästhetik die Wahrnehmung, die selbst als sinnliche Tätigkeit und Wahrnehmung thematisch, also bewusst wird (vgl. ebd.).

Ästhetik bezeichnet die Wahrnehmung, die selbst als sinnliche Tätigkeit bewusst wird

Die oben beschriebene alltagssprachliche Gebrauchsweise des Wortes ästhetisch und die häufig assoziierte Verbindung zwischen Ästhetik und Kunst führen dazu, dass insbesondere im Elementarbereich darunter lediglich das (gemeinsame) Malen, Basteln, Singen und das Beteiligt-Sein der Sinne und / oder die Schulung der Sinne verstanden wird (vgl. Dietrich, 2007). Die Begrifflichkeiten Ästhetik und Aisthesis werden dort oftmals synonym verwendet.

Prinzipiell sind Ästhetische Prozesse jedoch nicht abhängig von bestimmten Gegenständen – dies gilt sowohl für das Kindes-, als auch für das Jugend- und Erwachsenenalter (vgl. Bender; Dietrich, 2010).

2.2 Ästhetische Empfindung – Wirkung – Erfahrung

Dietrich, Krininger und Schubert (2012) schlagen vor, Ästhetische Prozesse nach Form und Intensität zu unterscheiden. Diese Differenzierung ist zwar in praktischer Hinsicht kaum möglich, da die Grenzen fließend ineinander übergehen, sie dient jedoch dazu, mit einem differenzierten Blick auf diese Prozesse zu schauen.

Demnach liegt jedem Ästhetischen Prozess zunächst eine Ästhetische Empfindung zugrunde (vgl. Punkt 4.1.), welche sich von der einfachen Sinneswahrnehmung (Aisthesis) dahingehend unterscheidet, dass eine Aufmerksamkeit auf das Gelesene, Gehörte, Empfundene entsteht (vgl. ebd.).

Jedem ästhetischen Prozess liegt zunächst eine ästhetische Empfindung zugrunde

Fängt man dann an, diese Ästhetische Empfindung auf die eigenen Erfahrungen zu beziehen, sich in ein Selbstgespräch¹ zu verwickeln, die Empfindungen

¹ „Habe ich so etwas schon mal gelesen, gehört oder gesehen? Wo war das noch mal? Das fühlt sich so an, als ich das letzte Mal.....Dieser Krimi löst in mir die gleiche Spannung aus, wie der Kinofilm, den ich vor einem Monat gesehen habe.“

Die ästhetische Wirkung drängt zur Darstellung

zu artikulieren, dann spricht man nach Dietrich u.a. von Ästhetischer Wirkung (vgl. Punkt 4.2). Diese Wirkung kann im Subjekt das Bedürfnis hervorrufen, das Erleben in irgendeiner Weise zum Ausdruck zu bringen, darzustellen, z.B. in einem Bild, im Tanz, im Nachspielen oder einem inneren Dialog. Die Ästhetische Wirkung drängt zur Darstellung (vgl. ebd.).

Als Ästhetische Erfahrung bezeichnen Dietrich u.a. die „geronnenen Wirkungen“, welche das Subjekt in die Lage versetzen sich selbst und anderen Rechenschaft über die Wirkungen abzulegen – dem Erlebten einen Namen zu geben und es in Worte zu fassen (vgl. die Selbstbeschreibungen von Lena und Sarah in Kapitel 3). Der Umgang mit sich selbst und das eigene Erleben beim Ästhetischen Prozess werden vom Subjekt ausdifferenziert und es lernt, mit Ästhetischen Wirkungen so umzugehen, dass diese es bereichern, indem sie das Subjekt produktiv verunsichern (vgl. ebd.). Das Ästhetische beschreibt also nicht eine bestimmte Eigenschaft von Objekten, „sondern eine Eigenschaft der Erfahrungen, die das Individuum mit diesen Gegenständen macht“ (Bender; Dietrich, 2010, S. 350).

3. Ästhetische Erfahrungen im Erwachsenenalter

Die folgenden Selbstbeschreibungen sind an der Universität Osnabrück in einem von mir geleiteten erziehungswissenschaftlichen Seminar mit dem Titel „(Ästhetische) Bildungsprozesse in der frühen Kindheit – Theoretische und empirische Zugänge“ entstanden. Dort bekamen die Studierenden die Aufgabe, eine eigene Ästhetische Erfahrung niederzuschreiben. Die Beispiele laden alle Erwachsenen ein, eigene Ästhetische Erfahrungen zu rekonstruieren. Die ästhetischen Erlebnisse von Lena und Sarah können als Ästhetische Erfahrungen bezeichnet werden, da die damit zusammenhängenden Ästhetischen Wirkungen bereits „geronnen“ sind (vgl. Dietrich u.a., 2012).

3.1 Lena und das Konzert von Casper – „In meinem Bauch fing es an zu kribbeln...“

Lena, 22 Jahre alt, berichtet in ihrer Selbstbeschreibung von einem Konzert von Casper², welches sie gemeinsam mit Freunden besucht hat. Casper ist schon seit längerer Zeit einer ihrer Lieblingskünstler und sie hat ihn bereits auf verschiedenen Festivals erlebt.

² Casper ist ein in Deutschland geborener (*1982) Rapper. 2011 erschien sein zweites Soloalbum mit dem Titel „Xoxo“. (vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Casper_%28Rapper%29, letzter Zugriff am 03.12.2011, 14:22 Uhr).

„Nun standen wir also zusammen in der Menge voller Musikbegeisterter und die Angespanntheit, die in mir aufkam war so groß, wie ich sie noch nie gespürt hatte. Um 21.00 Uhr wurde nun also das Licht dunkler und Menschen in Fuchskostümen schauten mit leuchtenden Augen über die Menge. Dort stand er nun, Casper, mein Lieblingskünstler. Mit den leisen Bässen, die meine Füße in Bewegung brachten, stieg auch der Druck in mir. In meinem Bauch fing es an zu kribbeln, meine Füße wussten fast nicht mehr wie sie sich vor lauter innere Unruhe bewegen sollten. Meine Arme waren die ganze Zeit in der Luft und griffen nach der Bühne. Dann ertönten immer lauter werdende Bässe und die Masse schien gleich völlig durchzudrehen. Auch meine innere Angespanntheit wollte sich nun endlich lösen. „Der Druck steigt“ war zu diesem Zeitpunkt nicht nur der Track, der angestimmt wurde, sondern spiegelte auch mein Inneres wider. Dann setzte die Menge von Menschen sich in Bewegung und ich wurde einfach mitgerissen. Ein innerer Knoten platzte in mir mit dem ersten Sprung in die Luft. Kraft und Energie durchströmten meinen Körper und ich konnte gar nicht so hoch springen, wie ich wollte. Ich konnte nicht so laut schreien und mitsingen wie ich wollte. Die Menschen und die lauten Bässe schienen mich zu tragen und ich vergaß alles um mich herum. Ich habe nur noch die Musik und Caspers Stimme wahrgenommen. Er hat mich vollkommen eingefangen. Das ganze Konzert über durchlebte ich sämtliche Gefühle: von Trauer bei „Michael X“, vollkommener Kontrollverlust bei „Casper bumaye“, über Glücksgefühle bei „XoXo“. Aber jedes Konzert geht einmal zu Ende und so gab ich zum Schluss noch einmal alles und sang und sprang als gäbe es kein Morgen. Es war egal, ob wir uns gegenseitig anrumpelten, es war egal, wie man sich bewegte und wie schief man mit sang. Wir alle waren dort, um die Musik und das Konzert zu genießen und auszuleben, jeder auf seine Weise.“



3.2 Sarah und eine besondere Zugfahrt – „...ich merkte wie ich darin eine Metapher erkenne.“

Sarah, 21 Jahre alt, berichtet in ihrer Selbstbeschreibung von einer ihrer täglichen Zugfahrten zwischen ihrem Wohn- und Studienort.

„Doch dann wird meine Aufmerksamkeit nicht auf das gelenkt, was ich durch das Fenster sehe, sondern auf die Regentropfen, die sich an der Fensterscheibe sammeln. Ich habe es schon länger nicht mehr regnen gesehen und sonst ist es auch lästig und bedrückend auf eine Art und Weise. Aber heute ist es anders, denn da es schon länger nicht mehr geregnet hat, konnte ich meinen Blick nicht mehr abwenden von den Wegen, die sich jeder einzelne Tropfen auf der Scheibe sucht. Aber es ist nicht nur das, denn ich merkte wie ich darin eine Art Metapher erkenne. Denn so beim Beobachten der Regentropfen, gerate ich in eine Art Tagtraum und ich stelle mir vor, dass jeder Mensch einer dieser Tropfen ist. Denn wir können nicht bestimmen wo wir geboren werden, genau so wenig wie der Tropfen bestimmen kann wo er landet. Aber dann sucht sich jeder Mensch einen eigenen Weg, genauso wie die vielen Regentropfen, die auf der Scheibe des Zuges landen und beginnen sich zu bewegen. Aber ohne Hilfe kann auch der Regentropfen sich nicht bewegen, der Wind gibt ihm Anstoß und führt ihn auf einen Weg. Ebenso ist es bei den Menschen, die Hilfe brauchen, um den eigenen Lebensweg zu beginnen. Gerät der Tropfen erst in



Bewegung, so ist sein Weg nie der Gleiche wie bei einem anderen Tropfen. Zwar gibt es Abschnitte, in denen ein Tropfen in die Spuren eines Anderen einschlägt, aber auch dieser Weg trennt sich. Dies ist mit den Beziehungen der Menschen zu vergleichen. In verschiedenen Lebensabschnitten begegnen einem verschiedene Menschen, aber auch diese Begegnungen können sich wieder verlaufen. Ich denke an meine Schulzeit und an die ganzen Leute, von denen jetzt jeder etwas anderes an verschiedenen Orten macht. Dann aber auch an die jetzige Zeit im Studium. An die Leute die ich hier kennengelernt habe und auch an die Zukunft und wie sie wohl aussehen wird. Ob ich die Leute, die ich hier gesehen habe, auch noch außerhalb des Studiums sehen werde? Oder ob sich auch diese Wege, wie nach der Schule, trennen werden und nur die paar festen Beziehungen standhalten. Meine Gedanken flossen immer weiter und weiter. Die Realität um mich herum habe ich nur verschwommen wahrgenommen. Ich beobachte die Regentropfen und bin fasziniert, wie diese Muster und in gewisser Weise auch Bilder auf der Zugfensterscheibe hinterlassen. All diese verschiedenen Tropfen bilden gemeinsam etwas Schönes, ein Bild aus Kreuzungen, Verbindungen, Trennungen aber auch aus individuellen Wegen. Es ist die Vielfalt, die Komplexität und das Wunder des Lebens. Doch dann werde ich aus meiner Trance gerissen, denn meine Haltestelle ist erreicht.

Ich fühle mich noch nicht ganz bei der Sache und muss mich erst einmal wieder auf die Realität einlassen. Ich steige aus dem Zug aus und setze mich ins Auto und erwische mich bei einem kleinen Lachen.“

4. Merkmale Ästhetischer Erfahrungen

Betrachtet man die Beispiele, erscheinen sie zunächst sehr unterschiedlich: Lena kauft sich gemeinsam mit ihren Freunden Konzertkarten, sie initiiert die Situation, in der sie die Ästhetische Erfahrung macht. Der Event des Konzertes sticht aus dem Alltag hervor. Der Konzertbesuch ist etwas Besonderes, ein Ereignis auf das lange hin gefiebert wird. Zudem ist es ein gemeinsames Erlebnis mit Freunden und auch ein kollektives Erlebnis aller Konzertbesucher.

Sarah hingegen fährt diese Zugstrecke täglich und das schon seit längerer Zeit. Zudem wird sie nicht zum ersten Mal Regen gesehen haben, der sich seinen Weg auf der Fensterscheibe des Zuges sucht. Die Situation ist somit nicht von Sarah aktiv hergestellt worden – Einfluss darauf, dass es regnet hat sie ohnehin nicht.

Auch wenn die Beispiele sehr unterschiedlich sind, gibt es doch einige Gemeinsamkeiten im Erleben der dargestellten Situationen. Die Erfahrungen, die Lena und Sarah machen, scheinen eine andere Qualität aufzuweisen, als alltägliche Erfahrungen. Es entsteht eine Aufmerksamkeit für etwas, welche die alltägliche Daseins-Weise unterbricht, weil da plötzlich etwas ist, was sich vom Bekannten und Gewohnten unterscheidet.

4.1 Selbstaufmerksamkeit

Zu Beginn eines jeden Ästhetischen Prozesses entsteht eine Aufmerksamkeit für etwas, die eigene Wahrnehmung und die damit verbundenen Empfindungen (vgl. Bender; Dietrich, 2010). Es entsteht beispielsweise eine Aufmerksamkeit auf einen Geschmack beim Essen, eine Farbe in der Natur, eine Szene im Film, einen Beat, ein Körpergefühl beim Tanzen usw. Von Selbstaufmerksamkeit ist also die Rede, wenn die Empfindung über die einfache sinnliche Wahrnehmung (Aisthesis), „die an grundsätzlich allen Wahrnehmungsakten beteiligt ist“ (Roszak, 2004, 38), hinausgeht und eine Aufmerksamkeit auf die eigene Wahrnehmung entsteht. Somit liegt es primär am Subjekt, wie und was es wahrnimmt. Man kann sich bei einem Kinobesuch nur für die Handlung interessieren, aber nicht von ihr ergriffen werden, es kann eine CD laufen, ohne dabei auf das eigene Hören zu achten (vgl. Dietrich u.a., 2012).

Lena und Sarah werden in den Momenten des Konzertes und der Zugfahrt auf ihre Wahrnehmung aufmerksam und auf das, was sie dabei empfinden. Dieses Aufmerksam-werden wird als lustvoll, spannend, interessant oder aufregend empfunden (vgl. Bender; Dietrich, 2010). Lena wird auf das aufmerksam, was sie hört (Sinneseindruck) und körperlich spürt (Körpergefühl). Das Lustvolle und Aufregende thematisiert sie, indem sie ihre Empfindungen mit dem Titel des in der Situation beginnenden Liedes beschreibt: „ ‚Der Druck steigt‘ war zu diesem Zeitpunkt nicht nur der Track, der angestimmt wurde, sondern spiegelte auch mein Inneres wider“. Sarah wird während der Zugfahrt auf das aufmerksam, was sie sieht (Sinneseindruck): auf die Regentropfen (Naturphänomen), die auf der Scheibe des Zuges sichtbar werden. Das, was sie wahrnimmt, empfindet sie als interessant, es fasziniert sie: „Ich beobachte die Regentropfen und bin fasziniert, wie diese Muster und in gewisser Weise auch Bilder auf der Zugfensterscheibe hinterlassen“.

An den Beispielen wird deutlich, dass Ästhetische Empfindungen (vgl. Punkt 2.2), also die Selbstaufmerksamkeit auf die eigene Wahrnehmung, zum Ausdruck drängen. Von Ästhetischer Wirkung (vgl. Dietrich u.a., 2012) spricht man also dann, wenn die Ästhetische Empfindung das Subjekt zu einer Antwort herausfordert, wenn aus dieser Aufmerksamkeit Impulse für ästhetische Denk- und Handlungsformen sowie Gestaltungs- und Ausdrucksprozesse entstehen (vgl. BDK, 2009), wenn sich daraus „ein Spiel mit möglichen Bedeutungen entwickelt“ (Dietrich, 2010, S. 2). Was bedeutet das?

4.2 Ausdruckscharakter

Wenn Ästhetische Empfindungen zum Ausdruck drängen und Ästhetische Wirkung zeigen, bedeutet dies, dass man sich entweder anderen über Sprache mitteilt, einen inneren Dialog mit sich selbst führt oder das Erlebte mithilfe anderer Formen ausdrückt, im Singen, Tanzen, Musizieren, Gestalten aber auch indem man begeisterte Blicke austauscht, gemeinsame Körperbewegungen im Tanz aufeinander abstimmt usw. (vgl. Bender; Dietrich, 2010). Das heißt also, dass auf den Eindruck eine Antwort folgt. Diese Antwort darf jedoch nicht als ein Resultat oder Ergebnis von etwas verstanden werden, sondern sie verweist vielmehr auf ein Hin und Her zwischen Eindruck und Ausdruck, in dessen Wechselwirkung eine mit subjektivem Sinn gefüllte Bedeutung für die Person entsteht.

„Mit den leisen Bässen, die meine Füße in Bewegung brachten, stieg auch der Druck in mir. In meinem Bauch fing es an zu kribbeln (...). Ich habe nur noch die Musik und Caspers Stimme wahrgenommen.“

„Aber heute ist es anders, denn da es schon länger nicht mehr geregnet hat, konnte ich meinen Blick nicht mehr abwenden von den Wegen, die sich jeder einzelne Tropfen auf der Scheibe sucht.“

„Meine Arme waren die ganze Zeit in der Luft und griffen nach der Bühne. (...) Ein innerer Knoten platzte in mir mit dem ersten Sprung in die Luft. (...) Dann setzte sich die Menge von Menschen in Bewegung (...). (...) ich konnte gar nicht so hoch springen, wie ich wollte. Ich konnte nicht so laut schreien und mitsingen wie ich wollte.“

„Aber es ist nicht nur das, denn ich merkte wie ich darin eine Art Metapher erkenne. Denn so beim Beobachten der Regentropfen, gerate ich in eine Art Tagtraum und ich stelle mir vor, dass jeder Mensch einer dieser Tropfen ist.“

Die Ästhetischen Empfindungen von Lena, die sie während des Konzertes von Casper macht, drücken sich vor allem in spezifischen – insbesondere kollektiven – Körperbewegungen und im Mitsingen bzw. Schreien aus – also in einem ästhetischen Ausdrucks- und Gestaltungsprozess, in eine Art Tanz oder Performance. Neben dem körperlichen Ausdruck verweist Lena in ihrer Selbstbeschreibung auch auf verschiedene innere Gefühlsbewegungen, die durch die unterschiedlichen Tracks ausgelöst werden: „Das Konzert über durchlebte ich sämtliche Gefühle. Von Trauer bei „Michael X“, vollkommener Kontrollverlust bei „Casper bumaye“ über Glücksgefühle bei „Xoxo“.

Die Ästhetische Empfindung von Sarah hat in dem Augenblick Ästhetische Wirkung, wo die Aufmerksamkeit auf das, was sie sieht, also wie sich die Regentropfen ihre Wege auf der Fensterscheibe des Zuges bahnen, ästhetische Denkformen initiiert und in diesen zum Ausdruck kommt. Sarah führt, angeregt durch die spezifische Form der Regentropfen, einen inneren Dialog, indem sie jenes oben thematisierte Spiel eingeht, in dem sich Wahrgenommenes, Erinnerungtes, Imaginiertes, Äußeres und Inneres miteinander verbinden und zu möglichen Bedeutungen führen (vgl. Dietrich u.a., 2012): „Denn wir können nicht bestimmen wo wir geboren werden, genau so wenig wie der Tropfen bestimmen kann wo er landet. Aber dann sucht sich jeder Mensch einen eigenen Weg, genauso wie die vielen Regentropfen, die auf der Scheibe des Zuges landen und beginnen sich zu bewegen. (...) Ich denke an meine Schulzeit und an die ganzen Leute, von denen jetzt jeder etwas anderes an verschiedenen Orten macht. (...) Ob ich die Leute, die ich hier gesehen habe auch noch außerhalb des Studiums sehen werde?“

4.3 Unbestimmtheitscharakter

Ein weiteres Spezifikum Ästhetischer Erfahrungen ist ihr Unbestimmtheitscharakter, also wenn zum einen das Wahrgenommene nicht unter vorgefasste Begriffe untergeordnet wird (vgl. Staeger, 2010) und zum anderen nicht genau formuliert werden kann, warum genau man diese Erfahrung nun als aufregend, interessant oder lustvoll empfindet (vgl. Dietrich, 2010).

Warum finden wir etwas schön? Warum berührt uns eine Melodie? In Prozessen Ästhetischer Erfahrung können wir dies nicht genau bestimmen und daher werden die Erlebnisse häufig mit diffusen Beschreibungen bspw. „Ich hatte eine Gänsehaut“ oder „Ich fand das Konzert einfach nur geil“ umrissen. Gerade dieser Unbestimmtheitscharakter führt dazu, dass wir in das oben angesprochene Spiel „einsteigen“ und unsere Ästhetischen Empfindungen ausdrücken.

Die Ästhetische Erfahrung findet also „allein im ästhetischen Material [hier beim Musik hören und Regentropfen betrachten] (statt) und wird begleitet und gesteuert von einem schwer entwirrbaren Gemenge von Wahrnehmungen, Gefühlen, jäh auftauchenden und verschwindenden Phantasien, Gedankensplittern und Körperempfindungen“ (Parmentier, 1993, S. 311).

4.4 Vollkommenheitscharakter

Besonderes Charakteristikum Ästhetischer Erfahrungen ist die „Vollkommenheit des Vorgangs“ (Parmentier, 1993, S. 308), also wenn das sinnlich Erfasste und Gegebene – hier die Musik und die Regentropfen – nicht instrumentalisiert und aus Sicht von Verwertungsinteressen beurteilt wird, sondern sich das Subjekt auf das sinnlich Gegebene einlässt um seiner Besonderheit selbst willen (vgl. Roszak, 2004).

Es geht um die Lust, auf dem Konzert zur Musik in die Luft zu springen und mitzusingen, es geht um die Lust, Trauer oder Glücksgefühle zu empfinden. Es geht um die Lust, die Regentropfen zu beobachten und zu Tagträumen.

Die Vollkommenheit der Erfahrung drückt damit aus, dass das Musik hören, das Tanzen, Springen, Regentropfen beobachten und Phantasieren weder einen moralischen noch theoretischen Zweck erfüllt. Diese Tätigkeiten helfen nicht dabei irgendwelche Pflichten zu erfüllen oder Wahrheiten zu finden (vgl. Schiller, 2009). Die Ästhetische Erfahrung ist an keine Resultate oder Vorgaben gebunden, sie kann völlig für sich alleine stehen.

„Wir alle waren dort, um die Musik und das Konzert zu genießen und auszuüben, jeder auf seine Weise.“

5. Rahmenbedingungen – Möglichkeitsräume

Ästhetische Erfahrungs- und Bildungsprozesse bedürfen spezifischer Rahmenbedingungen, damit sie sich vollziehen können. Hierzu ist es wichtig, dass ein Möglichkeitsraum für diese Prozesse zur Verfügung steht. Dieser Möglichkeitsraum ist ein nach Außen geschützter und abgegrenzter Freiheitsraum (vgl. Parmentier, 1993), der fiktiven Charakter hat. Am Beispiel von Lena und Sarah soll dies deutlich gemacht werden.

Das Konzert als Event ist für Lena so ein Möglichkeitsraum, in dem sie die Musik hören kann, die sie gut findet, in dem sie sich frei bewegen, sich gehen lassen, ihren Empfindungen freien Lauf lassen und sie so ausdrücken kann, wie es ihr in dem Augenblick gefällt. Ihre „Performance“ während des Konzertes wird nicht von außen in irgendeiner Form bewertet. Im Fall von Sarah ist die Zugfahrt eine Art Möglichkeitsraum. Im Zug befindet sie sich weder an ihrem Studien- noch an ihrem Wohnort. Der Zug ist eine Art „Übergangsort“, an dem Sie ihren Gedanken freien Lauf lassen, an dem Sie Tagträumen und Phantasieren kann. Sie muss im Zug weder in Interaktion mit anderen treten, sich nicht mit Mitbewohnern auseinandersetzen, keinen Dozenten zuhören, kein Referat halten oder für eine Prüfung lernen. Die Zugfahrt kann ein, von alltäglichen Zwängen freier Ort, sein.

„Es war egal, ob wir uns gegenseitig anrampelten, es war egal, wie man sich bewegte und wie schief man mit sang.“

„Doch dann werde ich aus meiner Trance gerissen, denn meine Haltestelle ist erreicht. Ich fühle mich noch nicht ganz bei der Sache und muss mich erst einmal wieder auf die Realität einlassen.“

Zentrales Merkmal dieser Möglichkeitsräume ist ihr fiktiver Charakter, der das verwandtschaftliche Verhältnis zum Spiel ausmacht. Anders könnten Gefühle von Trauer, wie diese bei dem Lied „Michael X“ ausgelöst werden, von Lena nicht als lustvoll oder angenehm empfunden werden. Ohne den fiktiven Charakter wäre das ästhetische Selbstgespräch von Sarah nicht entstanden. Es gibt im Rahmen Ästhetischer Prozesse Bezüge zur sozialen Realität, diese finden aber weder direkt in ihr statt, noch außerhalb, sondern eher in einer Art Zwischenraum (vgl. Bender; Dietrich, 2010).

Viele von uns machen diese Erfahrung, wenn sie sich bei einem Krimi lustvoll gruseln. Würden die Ereignisse aus dem Krimi in der realen Welt geschehen, wären dies keine Ästhetischen Erfahrungen. Die lustvoll empfundene Angst beim Krimi lesen hat Bezüge zur realen Angst, sie ist dieser ähnlich, jedoch nicht die Gleiche. Durch den Möglichkeitsraum des Buches, das fiktiven Charakter hat, kann das reale Gefühl der Angst eine ähnliche aber doch andere Bedeutung bekommen.

„Die Menschen und die lauten Bässe schienen mich zu tragen und ich vergaß alles um mich herum. Ich habe nur noch die Musik und Caspers Stimme wahrgenommen. Er hat mich vollkommen eingefangen.“

Im Prozess Ästhetischer Erfahrungen entfernt man sich vom normalen Alltag und nimmt diesen oftmals mit einer gewissen Distanz wahr, die bewusst aufgesucht werden kann (vgl. Dietrich u.a., 2012). Man entrückt nicht nur dem Alltag und der Welt, man kann auch Dinge und Erfahrungen aus dem bisherigen Leben im Ästhetischen Prozess wieder erkennen und so ein neues Verhältnis dazu entwickeln. Ästhetisches Erleben kann somit nicht nur zu einer Bereicherung des Lebens, des Selbst- und Weltverhältnisses führen, sondern ebenso einen Beitrag zur Bewältigung des Lebens leisten (vgl. ebd.).

6. Die bildende Bedeutung Ästhetischer Erfahrungen

Aus bildungstheoretischer Sicht, bezeichnet Bildung¹ einen Prozess der Persönlichkeitsentwicklung, der Hervorbringung und Formung eines Individuums, der ein Leben lang andauert (vgl. Bender; Dietrich, 2010).

In Bildungsprozessen setzt sich das „Ich“ mit der „Welt“ auseinander, indem es eine wechselseitige Beziehung eingeht (vgl. Humboldt, 1986). Das Subjekt setzt sich zu den von außen vorhandenen Gegenständen (Musik und Regentropfen), Situationen (Konzertbesuch, Zugfahrt) und Erwartungen in ein Verhältnis. Es greift etwas von außen auf, weil die Welt Gegenstände und Situationen bereitstellt, die das Individuum anregen. Durch diese Auseinandersetzung verändern sich sowohl das Individuum, als auch die Welt.

Wenn das Subjekt („Ich“) in dieser Auseinandersetzung seine bisherigen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsweisen erweitert oder verändert (vgl. Müller, 2004), kann dieser Prozess als bildend bezeichnet werden. Bildungsprozesse sind dabei immer abhängig vom Individuum, abhängig davon, was das Individuum aufgreift, womit es sich auseinandersetzt usw. (vgl. Bender; Dietrich, 2010). Daher werden diese häufig auch als Selbstbildungsprozesse bezeichnet.

Die Art und Weise der Auseinandersetzung zwischen Ich und Welt im Bildungsprozess kann dabei unterschiedlich gestaltet werden, das heißt, dass das Subjekt sich auf verschiedene Arten auf die Welt beziehen kann und zwar auf eine theoretische, moralisch-praktische und / oder ästhetische Weise (vgl. Dietrich, 2007; Mollenhauer, 1998).

Bei dem theoretischen „Modus“ geht es um die verstandesmäßige, kognitive Erkenntnis- und Urteilsfähigkeit. In theoretischer Einstellung würde Lena denken: „Wie viele Menschen hier wohl auf dem Konzert sind?“, „Ist das Lied „Michael X“ der erste oder fünfte Track des Albums „Xoxo“?“ Sarah würde sich in theoretischer Einstellung fragen: „Wie schnell muss der Zug wohl fahren, damit die Regentropfen sich so auf der Scheibe abbilden?“, „Wie lange wird es wohl noch regnen?“, „Komme ich trocken nach Hause?“

¹ Auch wenn hier nicht näher darauf eingegangen werden kann, muss stets berücksichtigt werden, dass sich Bildungsprozesse immer in einem historisch, gesellschaftlich, kulturell bedingten Kontext vollziehen. Es macht einen Unterschied, ob soziale Positionen vererbt werden (feudale Gesellschaften) oder durch eigene Leistung und Fähigkeiten erreicht werden (bürgerliche Gesellschaft). Solch ein gesellschaftlich und historischer Wandel wird immer auch vom Bildungsbegriff mitgeprägt: hier durch die Idee der selbstbestimmten Bildung (vgl. Dietrich u.a., 2012).

Weltbezug ist in theoretischer, moralisch-praktischer und / oder ästhetischer Weise möglich

Zum zweiten gibt es den moralisch-praktischen „Modus“, der sich auf das korrekte Handeln und Verhalten unter Berücksichtigung der in der Kultur und Gesellschaft vorhandenen Normen bezieht. In der praktischen Einstellung würde Lena fragen: „Ist es in Ordnung, wenn ich hier so laut rumschreie und in die Luft springe?“, „Darf ich die anderen anrempeeln?“, „Sind die Texte von Casper moralisch vertretbar?“ Sarah würde fragen: „Ist es ok, wenn ich aus dem Fenster schaue und mich nicht mit der mir gegenüber sitzenden älteren Dame unterhalte?“, „Muss ich der schwangeren Frau meinen Platz anbieten?“

Beim ästhetischen „Modus“ geht es um die bewusste Wahrnehmung selbst, im Verhältnis zum Subjekt. In ästhetischer Einstellung denkt Lena: „In meinem Bauch fängt es an zu kribbeln!“, „Ein innerer Knoten platzte in mir mit dem ersten Sprung in die Luft. Kraft und Energie durchströmten meinen Körper und ich konnte gar nicht so hoch springen, wie ich wollte.“ „Das ganze Konzert über durchlebte ich sämtliche Gefühle: von Trauer bei „Michael X“, vollkommener Kontrollverlust bei „Casper bumaye“, über Glücksgefühle bei „XoXo.“ Sarah denkt in ästhetischer Einstellung: „All diese Tropfen bilden gemeinsam etwas Schönes, ein Bild aus Kreuzungen, Verbindungen.“ „Beim Beobachten der Regentropfen gerate ich in eine Art Tagtraum und stelle mir vor, dass jeder Mensch einer dieser Tropfen ist.“

Beim ästhetischen „Modus“ geht es um die bewusste Wahrnehmung selbst

7. Ästhetische Bildung in der Kindheit – Ein Ausblick

Theoretisch können die Begrifflichkeiten im Umkreis von „Ästhetik“ relativ gut beschrieben werden, ebenso wie Ästhetische Erfahrungen im Erwachsenenalter. Dies gilt für die (frühe) Kindheit, sowohl theoretisch als auch empirisch nicht. Insbesondere im Kontext früher Kindheit gibt es viele offene Fragen, die wissenschaftlich noch nicht hinreichend untersucht worden sind.

Neben der Marginalisierung alltäglicher Ästhetischer Bildung in Kindertageseinrichtungen und der Schwierigkeit, subjektive Erfahrungsweisen zu beschreiben, zeichnet sich das Problem ab, dass im Kontext ästhetischer Bildungsprozesse immer schon ein reflexionsfähiges und selbstbewusstes Subjekt vorausgesetzt wird, so dass in der empirischen Forschung zu Ästhetischer Bildung mehrheitlich mit Jugendlichen und Kindern im Schulalter gearbeitet wird und die Untersuchungen in Form von Versuchen erfolgen (vgl. u.a. Neuss, 1999).

Die zentralen noch zu klärenden Fragen im Kontext Ästhetischer Bildung in der (frühen) Kindheit lauten daher folgendermaßen:

- Wann beginnt Ästhetische Bildung? Gibt es eine Phase in der Entwicklung ohne Ästhetische Erfahrungen?
- Setzen Prozesse Ästhetischer Bildung ein reflexionsfähiges und selbstbewusstes Subjekt voraus?
- Wie lassen sich Erfahrungen oder Empfindungen von Kindern beschreiben?
- Wie gestalten sich die Übergänge zwischen alltäglichen und ästhetischen Erfahrungsweisen?

Reflexionsfragen für pädagogische Fachkräfte

- In welchen Situationen werde ich auf das aufmerksam, was ich höre, sehe, schmecke, rieche?
- Welche ästhetischen Vorlieben habe ich?
- Wie lassen sich meine eigenen Ästhetischen Erfahrungen beschreiben?
- Welche Rolle spielen Ästhetische Erfahrungen in meiner eigenen Biographie?

8. Literaturverzeichnis

- BDK e.V. (Hrsg.) (2009): Frühkindliche ästhetische Bildung. Ein Diskussionsbeitrag der Arbeitsgruppe Grundschule im BDK. Hannover
- BENDER, Saskia; CORNELIE, Dietrich (2010): Ästhetik und Kunst. Aus: Cornelsen Scriptor: Kinder erziehen, bilden und betreuen. Lehrbuch für Ausbildung und Studium. Berlin, Düsseldorf, 1. Auflage, S. 349-377
- DIETRICH, Cornelia; KRINNINGER, Dominik; SCHUBERT, Volker (2012): Einführung in die ästhetische Bildung. Weinheim u.a.
- DIETRICH, Cornelia (2010): Anfänge Ästhetischer Bildung. Von der sensorischen Spur zur Sinn-Struktur. In: Zeitschrift ästhetische Bildung, Jg. 2, Nr. 1
- DIETRICH, Cornelia (2007): Ästhetische Bildung. In: Pousset, R.; Aden-Grossmann, W. (Hrsg.): Handbuch für Erzieherinnen und Erzieher. Berlin, S. 44-47
- DUNCKER, Ludwig; LIEBER, Gabriele; NEUSS, Norbert; UHLIG, Bettina (Hrsg.) (2010): Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule. Seelze
- HOFFMANN, Hilmar (2010): Bildungspläne in Deutschland. In: Duncker, Ludwig; Lieber, Gabriele; Neuss, Norbert; Uhlig, Bettina (Hrsg.): Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule. Seelze, S. 121-125
- HUMBOLDT, Wilhelm von (1793): Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. Aus: Königlich Preussische Akademie der Wissenschaften (Hrsg.) (1968): Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften. Band 1, Berlin, S. 282-287
- MATTENKLOTT, Gundel; RORA, Constanze (Hrsg.) (2004): Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung. Weinheim und München, S. 7-23
- MOLLENHAUER, Klaus (1998): Bildung, ästhetische. Aus: Lenzen, Dieter (Hg.) (1998): Pädagogische Grundbegriffe. Band 1. Reinbek bei Hamburg, S. 222-229
- MÜLLER, Hans-Rüdiger (2004): Übergänge. Bildungsbewegungen im Geflecht symbolischer Ordnungen. In: Mattenklott, Gundel; Rora, Constanze (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung. Weinheim und München, S. 61-76
- NEUSS, Norbert (Hrsg.) (1999): Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Frankfurt am Main
- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hrsg.) (2005): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. Hannover
- PARMENTIER, Michael (1993): Möglichkeitsräume. Unterwegs zu einer Theorie der ästhetischen Bildung. In: Neue Sammlung, 33. Jg., S. 303-314
- ROSZAK, Stefan (2004): Eigenarten der ästhetischen Erfahrung im Umgang mit Kunst. In: Mattenklott, Gundel; Rora, Constanze (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung. Weinheim und München, S. 37-59
- SCHILLER, Friedrich (2009): Über die ästhetische Erziehung des Menschen. Kommentar von Stefan Matuschek. Frankfurt am Main
- STAEGE, Roswitha (2010): How to do things with Music. Dokumentarische Videointerpretation als Zugang zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. In: Schäfer, Gerd E.; Staege, Roswitha (Hrsg.): Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung. Weinheim und München, S. 233-246
- STAUDTE, Adelheid (1977): Ästhetisches Verhalten von Vorschulkindern. Eine empirische Untersuchung zur Ausgangslage für Ästhetische Erziehung. Weinheim und Basel

Besondere Leseempfehlung:

Dietrich, Cornelia / Krinninger, Dominik / Schubert, Volker (2012): **Einführung in die Ästhetische Bildung.** Weinheim U.A.

Autorin



Kathrin Borg

M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Osnabrück, Institut für Erziehungswissenschaft (Fachgebiet Frühkindliche Bildung) und am Niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) in der Forschungsstelle Elementarpädagogik. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind Ästhetische Theorie, Bildungstheorie und Qualitative Methoden. Sie hat Erziehungswissenschaft und Kunst/Kunstpädagogik studiert.

Impressum

V.i.S.d.P.:

Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung /

Forschungsstelle Elementarpädagogik

Leitung: Prof. Dr. Hilmar Hoffmann

Alle Fotos und Zeichnungen sind urheberrechtlich geschützt und dürfen nur mit vorheriger Genehmigung und Quellenangabe verwendet werden.

Zur Forschungsstelle Elementarpädagogik:

Im Fokus der Forschungsstelle Elementarpädagogik stehen Bildungsprozesse von Kindern unter besonderer Berücksichtigung des institutionellen Kontextes der Kindertageseinrichtungen. Dabei kommt der Frage der Professionalisierung des Fachpersonals ganz besondere Bedeutung zu. Insofern stehen Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster von Kindern und allen an ihrer Bildung, Erziehung und Betreuung beteiligten Personen im Mittelpunkt. Folglich ist die Auseinandersetzung mit den Voraussetzungen und Inhalten von Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern in pädagogischen Institutionen (u.a. Kinderkrippen, Kindertagesstätten, Tagespflege) sowie im alltäglichen Umfeld (z. B. in der Familie) grundlegend für die Arbeit der Forschungsstelle Elementarpädagogik.

Im Kontext des nifbe-Projektes „Ästhetische Bildung im Alltag von Kindertageseinrichtungen“ wird im Sinne eines ethnographischen Zugangs über einen längeren Zeitraum mithilfe der teilnehmenden Beobachtung und Videoaufnahmen der Alltag in Kindertageseinrichtungen festgehalten. Ästhetische Bildungsprozesse im Alltag von Kindertageseinrichtungen sollen so theoretisch und forschungsbasiert versteh- und sichtbar gemacht werden, um in einem weiteren Schritt anschlussfähige Handlungsempfehlungen und Weiterbildungskonzepte für die Praxis entwickeln zu können.

Weitere Infos unter www.nifbe.de

