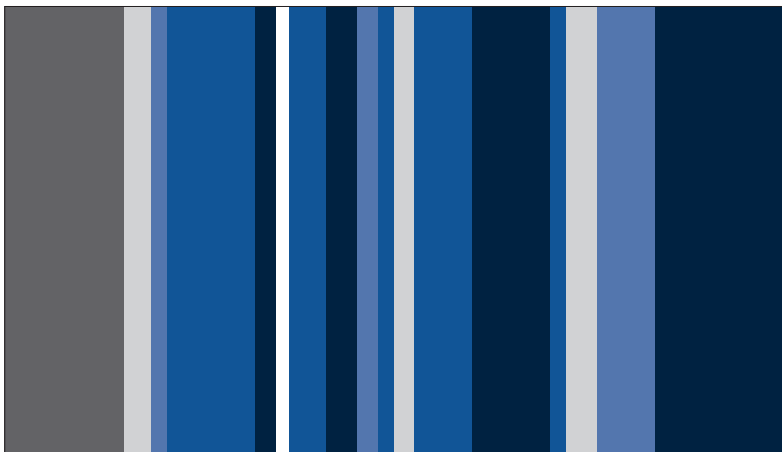




Roswitha Staege (Hrsg.)

Ästhetische Bildung in der frühen Kindheit

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: Staege (Hg.), Ästhetische Bildung in der frühen Kindheit,
ISBN 978-3-7799-3377-9, © 2016 Beltz Verlag, Weinheim Basel,
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3377-9>

Intersubjektivität und ästhetische Erfahrung

Eine theoretische Annäherung an ästhetische Bildung in der frühen Kindheit

Roswitha Staege

Verstehen heißt: Begreifen im menschlichen Zusammenhang
(Volker Gerhardt)

1 Bildungstheoretische Perspektiven

Die wissenschaftliche Beschäftigung mit ästhetischer Bildung kann von unterschiedlichen theoretischen Ausgangspunkten her erfolgen. Zum einen kann die *ästhetische Erfahrung* als zentraler Bezugspunkt gesetzt werden. Gefragt wird dann (in der Regel) nach der Bildungsbedeutsamkeit bzw. der bildenden Wirkung solcher Erfahrungen (z.B. Mollenhauer 1996, Bender 2010, Dietrich/Krinninger/Schubert 2013, S. 32). Zum anderen kann ästhetische Bildung als *Bildung in den Künsten und durch die Künste* (Bamford 2009) verstanden werden. Theoretisch zentral sind dann die Gegenstände ästhetischer Bildung und die kulturellen Praxen ihrer Rezeption und Produktion. So verstehen Liebau und Zirfas (2008) unter ästhetischer Bildung „diejenigen Prozesse und Resultate von reflexiven und performativen Praxen [...], die sich aus der Auseinandersetzung mit kunstförmigen und als ästhetisch qualifizierten Gegenständen und Formen ergeben“ (ebd. S. 11).

Ästhetische Bildung von der *ästhetischen Erfahrung* her zu denken, bedeutet selbstverständlich nicht, den künstlerischen Praxen ihre Bildungsrelevanz abzuspochen; es bedeutet vielmehr, dass diese unter einer spezifischen theoretischen Perspektive erscheinen, nämlich als paradigmatische Felder ästhetischer Erfahrung (Mollenhauer 1996, S. 19, Bender 2010, S. 60 u. 67). Diese Perspektive ermöglicht eine ausdrückliche Thematisierung des Selbstverhältnisses, also eine Thematisierung der Subjektseite ästhetischer Bildung. So konnten Mollenhauer und seine Mitarbeiter (1996) in ihrer qualitativ-empirischen Studie herausarbeiten, dass Kinder beim musikalischen Improvisieren eine Gegenläufigkeit von alltäglichem Körperimpuls und der für die

musikalische Sinnerzeugung erforderlichen Körperbewegung und damit ein – gleichwohl leiblich vermitteltes – Sich-Entfernen von ihrer Leiblichkeit erfahren (ebd. S., 242f. u. 255). Dietrich (2004) pointiert diese Erkenntnis: „Alles nur ein rhythmisches Gleichmaß zu halten und die Lautstärke zu verringern oder umgekehrt, ein *crescendo* zu formen, ohne dabei das Tempo zu beschleunigen, bedeutet jedes Mal einen Verzicht auf Gewohntes, eine eigentümliche Erfahrung von Selbstdistanzierung“ (ebd., S. 204). Die bildende Wirkung einer solchen Erfahrung kann dann darin gesehen werden, dass die in ihr erfahrene Differenz von alltäglicher und musikalischer Bedeutungsordnung¹ „sich im Selbst- und Weltverhältnis des erfahrenden Subjekts niederschlägt“ (Bender 2010, S. 70), die Selbstdistanzierung und weltbezogene Differenzierung also nicht auf die jeweils aktuelle Erfahrung beschränkt bleibt, sondern das Kind diese Erfahrung in sein Selbst- und Weltverhältnis integriert oder auch ausgehend von ihr ein neues Selbst- und Weltverhältnis gewinnt.² Ästhetische Erfahrungen sind also nicht „automatisch“ bildend, sondern nur dann, wenn sie „bedeutungsvoll für unser Leben im ganzen“ (Mollenhauer 1993, S. 20) werden. Versteht man Bildung – in einem allgemeinen und weitestgehend konsensfähigen Sinne – als Entwicklung eines reflexiven Selbst- und Weltverhältnisses, so leuchtet unmittelbar ein, dass die Bildungsbedeutung der geschilderten ästhetischen Erfahrungen in der diesen Erfahrungen inhärenten, auf die eigene Sinnlichkeit bezogenen Distanzierung (oder Reflexion) zu suchen ist.³

Die von Mollenhauer (1996) und Dietrich (2004) geschilderte potentiell bildende ästhetische Erfahrung, die das Kind beim musikalischen Improvisieren macht, vollzieht sich nun aber – und damit kommt eine andere Seite ästhetischer Bildung ins Spiel – in der (Re-)Produktion einer musikalischen

-
- 1 Den Begriff der differenten Bedeutungsordnungen übernehme ich von Müller (2004), der ihn im Anschluss an Winnicotts Ausführungen zum kindlichen Spiel für die Annäherung an ästhetische Erfahrung und Bildung in der Kindheit verwendet (ebd. S. 72ff.).
 - 2 Bender (2010) mahnt zu Recht an, dass zwischen ästhetischer Erfahrung und ästhetischer Bildung unterschieden werden müsse (ebd. S. 69f.). Allerdings konzipiert sie Bildung als *Transformation* des Selbst- und Weltverhältnisses, wodurch sich Bildungsprozesse nur dann noch empirisch fassen lassen, wenn sie in Form mehr oder minder radikaler Wandlungsprozesse auftreten. Einem solchen Bildungsverständnis gegenüber fragen Müller und Krinninger (2012, S. 60) zu Recht kritisch an: „Was ist zum Beispiel mit den subtilen, unspektakulären, in alltägliche Situationen eingelassenen Differenzerfahrungen, die jemand in einer Familie, einer Freundschaft oder einer Institution macht, und die ihn dazu herausfordern, Aspekte seiner Selbst- und Weltsicht mit offenem Ausgang zu prüfen, ggf. zu revidieren, aber vielleicht auch nur zu präzisieren oder auf eine reflektiertere Weise bestätigt zu finden? Wären nicht auch die ‚bildende‘ Erfahrungen?“ Umgekehrt lässt sich, wie Fuchs (2015) zeigt, nicht jeder transformatorische Wandel des Selbst- und Weltverhältnisses als Bildungsprozess begreifen.
 - 3 Mollenhauer spricht in diesem Zusammenhang auch von einem „reflektierten Spüren“ (Mollenhauer 1993, S. 32).

Figur, die zum „musikkulturellen Standard“ gehört (Dietrich 2004, S. 204). Sie geht also damit einher, dass das Kind in eine musikalische Kultur hineinwächst und sich deren Ausdrucks- und Darstellungsweisen aneignet. Ästhetische Bildung als Ermöglichung von Teilhabe (Liebau 2013) realisiert sich insofern im Prozess der Aneignung kultureller Formen und Bestände. In diesem Sinne rekurren Dietrich, Krinninger und Schubert (2012) auf Adornos Bestimmung von Bildung als „Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Aneignung“ (ebd., S. 32) und betonen, dass die individuelle Handhabung kultureller Bestände an deren Aneignung gebunden sei (ebd., S. 25): „Insofern geht es auch darum, eine kulturell entwickelte Bandbreite von Möglichkeiten, Erfahrungen zu machen, zu bewahren und zu erneuern“ (ebd., S. 32). Ästhetische Bildung in der frühen Kindheit ist daher auf *ästhetische Erziehung* angewiesen:

„Im gemeinsamen kulturellen Milieu der Familie und der frühpädagogischen Institutionen erfährt das Kind die narrativen Grundformen sowie Bild- und Film-, Lied- und Tanzformate. Zusammen mit dem einzelnen Objekt wird dem Kind jeweils mitgeteilt: *So* erzählen wir hier Geschichten, *dies* ist ein Zeichentrickfilm, *das* hier verstehen wir unter einer Kindersendung, *dies* ist ein Lied, und zwar ein Schlaflied etc.“ (Dietrich/Krinninger/Schubert 2013, S. 84).

Das erzieherische „Zeigen“ (Prange) beinhaltet dabei immer eine Differenz von Vermittlung und Aneignung (vgl. Grell und Sauerbrey in diesem Band). Die Weitergabe kulturellen Wissens und Könnens zielt nicht auf eine Kopie des Bestehenden, sondern auf die Befähigung zur produktiven Weiterentwicklung (vgl. Dietrich 2013, o.S.).

Das Moment der *Aneignung kultureller Bestände* im Prozess ästhetischer Bildung hervorzuheben, ist besonders im frühpädagogischen Kontext wichtig und notwendig. Denn „Selbstbildung“ wird im einschlägigen Fachdiskurs aktuell primär als Bildung des Kindes *durch sich selbst* konzipiert. Dadurch wird ein bildungstheoretisch zentraler Gedanke marginalisiert, dass nämlich in der „(reflexiven) Verknüpfung von Kultur und Individualität“ (Zirfas 2004, S. 80), im Sich-zu-eigen-Machen von Überindividuellem (Denk- und Ausdrucksformen, Praktiken und Techniken, Symbolbeständen usw.) der Mensch sich eine Form gibt (sich bildet), die er *bloß aus sich selbst* nicht hervorbringen könnte.⁴

4 Mollenhauer macht geltend, „daß der Ausdruck ‚musikalische Bildung‘ nicht nur die Kenntnis musikalischer Kultur-Tatsachen betrifft, sondern *die Form, zu der das Subjekt auf dem Wege über wichtige ästhetische Erfahrungen gelangt*“ (Mollenhauer 1993, S. 28, Hervorhebung R.S.). Eine sehr plastische Formulierung dieses Zusammenhangs findet der Schauspieler

Ästhetische Bildung als Bildung durch ästhetische Erfahrung und ästhetische Bildung als rezeptive und produktive Teilhabe an künstlerisch-kulturellen Praktiken lassen sich so als komplementäre Bestimmungen ästhetischer Bildung auffassen. Während die erste das *Selbstverhältnis* fokussiert, rückt die zweite das *Weltverhältnis* theoretisch ins Zentrum.

Im Folgenden sollen beide Bestimmungen weiter präzisiert und in ihrem Verhältnis zueinander betrachtet werden. Dabei wird zunächst die ästhetische Erfahrung näher charakterisiert (2.). Anschließend wird der Zusammenhang von ästhetischer Erfahrung und Kunst expliziert (3). Schließlich wird – ausgehend von dieser Explikation – eine Perspektive auf ästhetische Bildung in der frühen Kindheit entwickelt (4., 5., 6.).

2 Ästhetische Erfahrung

Ästhetische Erfahrung ist nach Kant in einem besonderen Verhältnis von Einbildungskraft und Verstand, Sinnlichkeit und Begrifflichkeit fundiert, das von ihm als *freies Spiel* (Kant 1790/1974, S. 132) bezeichnet wird. Einbildungskraft als Vermögen der Zusammensetzung des sinnlich Gegebenen zu *anschaulicher* Einheit und Verstand als Vermögen *begrifflicher* Einheit sind in harmonischer Weise aufeinander bezogen, sie *stimmen zusammen* (vgl. ebd.). In der ästhetischen Lust, die es dabei erlebt, hat das Subjekt ein gefühlshaftes Bewusstsein der Zweckmäßigkeit, mit der seine Erkenntniskräfte – ohne den Zweck der Erkenntnis! – zusammenwirken (ebd., S. 136ff.). Ein freies Spiel ist das Zusammenstimmen der Erkenntniskräfte nämlich deshalb, weil „kein bestimmter Begriff sie auf eine besondere Erkenntnisregel einschränkt“ (ebd., S. 132). Die Einbildungskraft synthetisiert das anschaulich Mannigfaltige, ohne dabei von einer Regel geleitet zu werden, mittels derer dieses unter einen vorgegebenen Begriff zu subsumieren wäre. Ästhetische Erfahrung ist daher zwar nicht begriffslos, unterscheidet sich aber von Wissen der Gegenstandserfahrung, die auf theoretisches Erkennen oder praktische Nutzung ausgerichtet sind, dadurch, dass die Beziehung von Sinnlichem und Begrifflichem nicht unter dem Primat des Begriffs erfolgt. Die Heterogenität von Begrifflichkeit und Sinnlichkeit, von Allgemeinem und Besonderem, die in theoretischem und praktischem Gegenstandsbezug insofern übersprungen ist, als die „Synthesis der Anschauung *den Kategorien gemäß*“

Ulrich Tukur, der sich in einem Interview an eine Literaturerfahrung aus seiner Kindheit erinnert. Sein Vater habe ihm „im Schein einer Nachttischlampe“ Schillers Ballade „Der Taucher“ vorgetragen, die bei ihm damals tiefen Eindruck hinterlassen habe: „Solche Stücke bringen die eigenen Gedanken und Gefühle in eine Form, die man selbst nie finden würde“ (Winter 2015, S. 62).

(ebd., S. 149) erfolgt, wodurch Anschauung immer schon kategorial bestimmte Anschauung ist, kann in der Relation des freien Spiels eigens thematisiert werden, weil hier Sinnliches nicht schon *verstandenes* Sinnliches ist (Bartuschat 1972, S. 23-38).

Kants Theorie ästhetischer Erfahrung bildet eine bis heute immer wieder neu befragte Bezugsinstanz für Theorien des Ästhetischen. Die knappe Skizze einiger ihrer Grundgedanken lässt einige Züge erkennen, die zum Kernbestand (auch) aktueller Bestimmungen ästhetischer Erfahrung gerechnet werden dürfen: 1) die (negative) Abgrenzung der ästhetischen Erfahrung gegen ein Subsumieren des sinnlich Wahrgenommenen unter vorgegebene Begriffe, 2) die (negative) Abgrenzung der ästhetischen Erfahrung gegen die geläufigen, von theoretischen und praktischen Interessen geleiteten Erfahrungsweisen alltäglicher Lebensbewältigung, 3) ihre (positive) Bestimmung als eine Erfahrung, die eine Aufmerksamkeit für das sinnlich-anschaulich Präsenze, eine „Hinwendung zur Gegenwärtigkeit von etwas Gegenwärtigem“ (Seel 2007, S. 13) sowie ein reflexives Thematischerwerden eben dieser sinnlich-anschaulichen Präsenz (Mollenhauer 1996, S. 29) einschließt.

Im Hinblick auf eine Schärfung des Verständnisses ästhetischer Erfahrung ist zudem hervorhebenswert, dass Kant zufolge in der ästhetischen Erfahrung das Subjekt zwar eine Erfahrung mit sich selbst macht, diese Erfahrung aber gerade auf seiner *Offenheit* beruht, darauf, dass es sich auf etwas einlässt, was *nicht es selbst* ist, sich ansprechen lässt von einem noch nicht durch Begriffe Vereinnahmten. Gerade darin erfährt es die Angemessenheit seiner sinnlichen und intellektuellen Verfassung an die Bedingungen der äußeren Welt (Recki 2004, S. 284).⁵

3 Ästhetische Erfahrung und Kunst

Ästhetische Erfahrungen lassen sich, so kann man (im Anschluss an Kant) argumentieren, an und mit prinzipiell allen, auch den unspektakulärsten und alltäglichsten Dingen machen. In besonderer Weise aber ermöglichen Musik, bildende Kunst, Tanz, Literatur, Theaterstücke, Filme u. a. ästhetische Erfahrungen (z.B. Bender 2010, S. 60). Während im Umgang mit den Dingen des Alltags das identifizierende Wahrnehmen völlig angemessen ist – ein Becher ist ja wesentlich ein „Ding zum Trinken“, eben das macht den Becher aus –

5 Insofern kann man im Anschluss an Kant der ästhetischen Erfahrung auch einen „ganz und gar praktischen Sinn“ zuschreiben (Bertram 2011, S. 122). Sie lässt uns nämlich Vertrauen fassen in das Funktionieren unserer Erkenntniskräfte (ebd. sowie in bildungstheoretischer Wendung Bender 2010, S. 63).

entgeht einem solchen Wahrnehmen im Umgang mit Kunst Entscheidendes. Inwiefern das der Fall ist, lässt sich an Hand der von Max Imdahl eingeführten Unterscheidung zwischen einem „wiedererkennenden“ und einem „sehenden“ Sehen (Imdahl 1996) deutlich machen: Während das wiedererkennende Sehen die Malerei auf außerbildlich Bekanntes bezieht, lässt sich das sehende Sehen auf das ein, was die Malerei selbst hervorbringt: auf das Bild als durch Farben und Formen strukturierte Fläche. Der von einem Kunstwerk – dies gilt für Musik, Literatur u.a. ebenso wie für Bilder – vermittelte Sinn hängt wesentlich mit der besonderen Gestalt seiner sinnlich-materiellen Realisierung zusammen: „Kunstwerke unterscheidet als Zeichen von vielen anderen Zeichen, dass unbestimmt viele Aspekte ihrer konkreten Gestalt Relevanz für ihren Inhalt besitzen“ (Bertram 2011, S. 189). Kunstwerke lassen sich so als eine besondere Art sinnhafter Gegenstände auffassen. Ihre Rezeption verlangt ein spannungsreiches Wechselspiel von „wiedererkennendem und wahrnehmendem Verstehen“ (ebd. 236). Das Verstehen, zu dem das Kunstwerk auffordert,⁶ darf dieses Spannungsverhältnis nicht einseitig auflösen und die sinnlich-anschauliche Konkretion zu Gunsten begrifflicher Erfassung überspringen. Das Kunstwerk gibt, so lässt sich – wiederum mit Kant – sagen, viel zu denken, ohne dass ihm doch irgendein bestimmter Gedanke adäquat sein kann (Kant 1790/1974, S. 249f.). Eben deshalb erschließt es sich nur in der ästhetischen Erfahrung, nämlich durch den Vollzug einer „offenen gedanklichen Bewegung“ (Recki 1992, S. 24), in der Begriffe spielerisch an eine sinnliche Vorstellung herangetragen werden, ohne dass dabei „ein bestimmter einzelner Begriff als angemessen empfunden würde“ (ebd.). Die ästhetische Erfahrung ist daher „eine besondere Weise der verstehenden Auseinandersetzung mit sinnhaften Gegenständen“ (Deines/Liptow/Seel 2013, S. 24), und zwar eine solche, „in der die Offenheit der Vollendung dieser Tätigkeit selbst erfahrbar wird“ (Vogel 2013, S. 115). Sie geschieht als ein „Zu-Verstehen-Suchen[]“ (Schmücker 2014, S. 58) – wie umgekehrt die Produktion des Kunstwerks als ein Zu-Verstehen-Geben begriffen werden kann (vgl. ebd.).

4 Kunst als menschliche Praxis

Das Zu-Verstehen-Geben mittels ästhetischer Zeichen und das Zu-Verstehen-Suchen solcher Zeichen, d.h. der Umgang mit sinnhaften Gegenständen (oder auch: Sinngestalten) dieser besonderen Art, bedarf spezieller kultureller Praktiken. Dazu zählen z.B. das Komponieren einer Sinfonie, das Singen

6 Vgl. Schmücker 2014, S. 58: „Jedes Kunstwerk [...] fordert uns auf, es zu verstehen.“

eines Liedes, das improvisierende Spiel auf einem Instrument, das Schreiben und das Vortragen von Gedichten, das Lesen eines Romans, die literaturwissenschaftliche Interpretation dieses Romans, das Zeichnen, das Malen, das um Verstehen bemühte Gespräch über ein Bild.

Ästhetische Bildung in der frühen Kindheit ist daher immer auch als ein Prozess zu begreifen, in dem Kinder sich in solche ästhetischen Praktiken einüben, auf diese Weise musikalischen, bildnerischen, sprachlichen (usw.) Formen ästhetischer Sinnorganisation⁷ und Sinnvermittlung begegnen und mit ihnen vertraut werden. Ich möchte diesen Zusammenhang an zwei Beispielen erläutern. Das erste entstammt dem Kontext alltäglicher Eltern-Kind-Interaktion. Das zweite einer aus dem Alltag herausgehobenen Begegnung mit Kunst in einem pädagogisch-professionellen Setting.

Imort (2010) schildert, wie sich die zweijährige Johanna beim gemeinsamen Singen mit ihrer Mutter das Lied „Die Vogelhochzeit“ aneignet. Johanna, die mit einem bebilderten Liederbuch auf dem Schoß ihrer Mutter sitzt, beherrscht das Lied noch nicht vollständig und singt in einigen Passagen der Strophen sowie im Refrain Melodie und Text des Liedes mit. Während der Passagen, die die Mutter allein singt, verfolgt Johanna die zu den Strophen gehörigen Bildmotive. Sie nimmt emotional Anteil am Liedgeschehen, kommentiert gelegentlich die Stropheninhalte und steigt an den Stellen, die sie mitsingen kann, in Takt, Rhythmus, Tonhöhe und Text sicher wieder in das Lied ein. Ihre Interaktionsbeiträge deuten darauf hin, dass Johanna bereits „eine deutliche Vorstellung vom gesamten Umriss des Liedes hat“ (ebd. S. 180), die sie im gemeinsamen Singen mit der Mutter weiter ausdifferenziert. Zudem versichert sich Johanna, indem sie die Mutter anschaut, der Verständlichkeit ihrer eigenen Liedbeiträge und – darüber sowie durch ihre Kommentare zum narrativen Gehalt des Liedtextes vermittelt – der Angemessenheit ihres Verständnisses des von der Mutter (vor-) gesungenen Liedes.

Johanna eignet sich also in der Interaktion mit der Mutter durch aufmerksames Zuhören, durch nachahmendes Mitsingen und durch Wiederholung das Lied an und bildet dabei ihr musikalisches Vorstellungsvermögen aus (ebd. S. 181). Beides geschieht, indem sie sich in die musikalische Praxis des Singens von Liedern einübt. Vermittlung und Aneignung des Liedes lassen sich als Verstehensgeschehen noch näher fassen. Man kann nämlich sagen, dass Johanna versucht, das Lied zu verstehen, *indem* sie den Gesang der

7 Mit dieser Formulierung schließe ich an G. Boehms Bestimmung des Kunstwerks als „sinnlich organisierter Sinn“ (Boehm 1980, S. 119) an. Als rezeptionsästhetische Entsprechung dazu kann Vogels Bestimmung des ästhetischen Verstehens gelesen werden, wonach dieses eine „Integration von Sinnlichem zu Sinn“ leistet (Vogel 2007, S. 364).

Mutter *nachahmt*. Es geht (ihr) darum, die Form des Liedes „tätig zu erfassen“ (Vogel 2007, S. 359) und sich – eben dadurch – der Mutter und deren Tun „anzuähneln“ (Wulf 2014, S. 192)⁸, mit ihr in der Synchronizität der leiblich-sinnlichen Aufführung des Liedes verbunden zu sein. Und darum, dass Johanna das Lied versteht, geht es auch der Mutter, die ihr den Sinn des Liedes zugänglich macht, indem sie das Lied vorsingt.⁹ Zugleich zeigt sie Johanna, *wie* man das Lied singt, vermittelt ihr also ein praktisches Wissen.

Stenger (2013) beschreibt die Auseinandersetzung eines Kindergartenkindes mit einem Bild von Franz Marc (ebd. S. 36–39): Der sechsjährige Jonas wählt während eines Museumsbesuchs das Bild „Pferd in der Landschaft“ als dasjenige aus, welches ihm am besten gefällt und greift in seiner auf Anregung der Pädagogin angefertigten Zeichnung, die unmittelbar in der Situation der Begegnung mit dem Bild entsteht, die spezifische Art und Weise, in der Marc das Pferd dargestellt hat (in Rückenansicht und in eine unbestimmt weite Landschaft blickend), auf. Über Marcs Bild sagt Jonas: „Das Pferd schaut in die Welt und da geht es weiter und weiter und immer weiter“ (ebd. S. 36). Als die Pädagogin am Ende des Ausstellungsbesuchs aus dem Katalog einige Informationen zur Biographie des Künstlers vorliest und dabei erwähnt, dass Franz Marc „auf einem Erkundungsritt im 1. Weltkrieg“ starb, fragt Jonas nach, ob auch das Pferd gestorben sei und äußert: „Es wäre schön, wenn er mit seinem Pferd im Grab liegen könnte“ (ebd. S. 38). In einem weiteren Bild, das einige Zeit später im Kindergarten entsteht, setzt sich Jonas weiter mit Pferden und mit den Themen der Verwundung und des Schmerzes auseinander.

Vor dem Hintergrund des oben skizzierten Zusammenhangs von Kunst und ästhetischer Erfahrung lässt sich zunächst sagen, dass Jonas die ihn ansprechende Pferdedarstellung *zu verstehen sucht*. Dazu bedient er sich eines besonderen Verfahrens, das ihm von der Pädagogin nahegelegt wird, nämlich des *zeichnerischen Nachvollzugs*. Im Prozess seines Verstehensversuchs setzt er sich mit einer bestimmten Möglichkeit, ein Pferd bildnerisch darzustellen, auseinander *und* mit dem dargestellten Gegenstand, dem Pferd, das er vermittelt durch das Bild als Wesen, das „in die Welt schaut“ und dem

8 „Mit Hilfe seines mimetischen Vermögens übernimmt das Kind die Bedeutung der Gegenstände, Darstellungs- und Handlungsformen. In einer mimetischen Bewegung schlägt es die Brücke nach außen. Im Zentrum der mimetischen Aktivität steht der Bezug auf das Andere, das es sich nicht einzuverleiben, sondern dem es sich anzugleichen gilt“ (Wulf 2013, S. 196). Vgl. zum Zusammenhang von mimetischen Prozessen und ästhetischer Erfahrung die Beiträge von Hochstadt und Nicolai in diesem Band.

9 „Wenn wir ein Musikstück verstehen, dann wird uns ein Sinn zugänglich, den wir nicht angeben, anderen aber zugänglich machen können. [...] Die grundlegende Weise, den Sinn eines Musikstücks zugänglich zu machen, besteht darin, das Musikstück richtig aufzuföhren“ (Vogel 2007, S. 334).

Menschen in besonderer Weise nahe sein kann, versteht. Indem er sich eine bestimmte darstellerische Möglichkeit zu eigen macht, „arbeitet“ Jonas also zugleich an seiner Sichtweise auf Pferde. Das Beispiel veranschaulicht eindrücklich, dass die Aneignung kultureller Formen ästhetischer Sinnorganisation nicht losgelöst werden kann von den Themen und Gegenständen, die das Kind sich mit Hilfe dieser Formen erarbeitet (ebd., S. 35). Entsprechend bestimmt Stenger ästhetische Bildung in der frühen Kindheit als „Arbeit am Selbst- und Weltbild im Wechselspiel von Rezeption und Produktion“ (ebd., S. 33).¹⁰

5 Mitteilung

Im Diskurs um frühe ästhetische Bildung ist zwar häufig davon die Rede, dass Kinder sich durch Bilder oder Musik „ausdrücken“ und „mitteilen“. Die bildungstheoretische Relevanz dieser Ausrichtung auf Mitteilung wird aber kaum thematisiert. Sie ist darin zu sehen, dass im Bemühen um Mitteilung auf die Wahrnehmung und Vorstellung *der anderen* im Prozess der Gestaltfindung Rücksicht genommen werden muss, wodurch sich die eigene Vorstellung in Richtung auf größere Verständlichkeit und intersubjektive Mitteilbarkeit verändert.¹¹ Schäfer deutet diesen Zusammenhang an, wenn er über das Zeichnen und Malen von Kindern schreibt: „Sie gewinnen damit eine öffentliche Sprache, die sowohl ihr eigenes Denken beeinflusst, als ihnen auch ermöglicht, bislang Ungesagtes auszudrücken und damit in Austausch mit anderen zu treten“ (2014, S. 170).¹² Bezüglich des Umgangs mit Musik führt Dartsch (2010) aus, dass in der Synchronisation des gemeinsamen Musizierens (und auch dann, wenn jemand dem Spiel eines anderen zuhört) „musikalische Gedankeninhalte wie Puls, Rhythmus oder Melodie“ und darüber hinaus auch Emotionen, Stimmungen, Atmosphären oder Bewegungsgesten von den beteiligten Menschen geteilt werden (ebd. S. 190). Anders als

10 Das „Wechselspiel von Rezeption und Produktion“ hebt auch die Arbeitsgruppe Grundschule BDK/Fachverband für Kunstpädagogik e.V. in ihrem Diskussionsbeitrag zur frühkindlichen ästhetischen Bildung (2009) hervor: „Ästhetische Bildung entsteht im Wechselspiel von Rezeption und Produktion in den Bereichen Musik, Tanz, Bildende Kunst, Literatur, Poesie, Theater usw.“ (S. 5).

11 Vgl. für die Kunstpädagogik Glas 2012. Nach Kant liegt in der ästhetischen Reflexion eine „Rücksicht“ „auf die Vorstellungsart jedes anderen in Gedanken (a priori)“ (1790/1974, S. 225).

12 „Ästhetische Symbole sind [...] nicht einfach dahin-entäußerte Ausdruckshandlungen, sondern Gestalten, die bereits eine Bildungsspur in sich tragen“ (Mollenhauer 1996, S. 260), denn in ihnen ist „einerseits der individuelle Empfindungsgehalt, andererseits der allgemeinere Sinn der Ausdrucksgeste erhalten“ (ebd. 257).

beim diskursiven Teilen von Gedanken ist ein solches Teilen daran gebunden, dass das Musikstück, das Bild oder das Gedicht von den Beteiligten in einer bestimmten Weise *erfahren* wird (s.o. Abschnitt 3.). Das kann geschehen, indem (z.B.) ein Lied (mit)gesungen oder ein Bild zeichnerisch nachvollzogen wird, aber auch, indem man sich in einen Roman versenkt oder ein Gemälde im stillen Selbstgespräch betrachtet.¹³

6 Geteilte Erfahrungen

Meine These ist nun: In der frühen Kindheit geschieht das Zu-Verstehen-Suchen (mittels) ästhetischer Zeichen in der Regel unter Einbeziehung mimetischen Nach- bzw. Mitvollzugs. Zudem sind die Situationen ästhetischen Verstehens typischerweise Situationen *leiblicher Ko-Präsenz* der Mit-Subjekte, *geteilter Aufmerksamkeit* und *Interaktion*. Dabei wird *der Vollzug des Verstehens selbst* und mit ihm die ästhetische Erfahrung (als besondere Weise der verstehenden Auseinandersetzung mit sinnhaften Gegenständen) *mit anderen geteilt*. Ästhetische Erfahrung in der frühen Kindheit geschieht also *nicht* im Modus der *Kontemplation*.¹⁴ Beim gemeinsamen Singen, beim Sprechen und Hören von Reimen, Gedichten und Fingerspielen, in Vorlesesituationen, beim Als-ob-Spiel und am „Maltisch“: In der Interaktion mit anderen werden Vorstellungen zur Darstellung gebracht und Darstellungen nachgeahmt bzw. nach- (oder mit-)vollzogen. Die enge Verbindung von Rezeption und Produktion, Verstehen und Mitteilung, dient dabei immer auch der Herstellung und Absicherung eines *intersubjektiv geteilten Weltbezugs*. Man könnte auch sagen: In der Interaktion mit anderen wird das Verstehen kom-

13 Die beiden letzten Beispiele stehen für einen kontemplativen Modus ästhetischer Erfahrung.

14 Wenn Parmentier Kindern die Fähigkeit abspricht, ästhetische Erfahrungen „im strengen Sinn“ zu machen (Parmentier 2004a, 2004b), so scheint er ein Verständnis ästhetischer Erfahrung als kontemplativer Erfahrung zu Grunde zu legen. Entsprechend sind seine Beispiele gewählt („die Lektüre eines Gedichtes von Hölderlin“ (2004b), die „angemessene Rezeption“ eines Gemäldes Dubuffets, eines Klavierstücks Schumanns oder einer Videoinstallation Bill Violas (2004a) – nicht z.B. das *Sprechen* eines Gedichts Hölderlins oder das Singen in einem Chor). Auf seine Argumentation im Einzelnen kann hier nicht eingegangen werden (vgl. dazu Mattenkloß 2004, S. 20f.). Gewiss ist der kontemplative Erfahrungsmodus eine (auch theoretisch) äußerst wichtige Form ästhetischer Erfahrung. Und Parmentier ist darin zuzustimmen, dass vier- oder fünfjährige Kinder kaum in der Lage sind, (z.B.) ein Gemälde in diesem Erfahrungsmodus zu rezipieren. Aber d.h. nur, dass sie nicht in der Lage sind, ein Gemälde angemessen zu rezipieren, wenn man sie vor demselben gewissermaßen „abstellt“ und darauf wartet, dass sie in ein *rein* innerliches „Spiel der Erkenntniskräfte“ hineinfinden. Ganz anders stellt sich die Sachlage dar, wenn ihnen die Möglichkeit geboten wird, sich mit dem Bild zeichnerisch und im Gespräch auseinanderzusetzen (vgl. Uhlig 2011a, 2011b).