



Leseprobe aus Schneider, Ästhetische Erfahrung in Spielpraktiken von  
Kindergartenkindern, ISBN 978-3-7799-3659-6

© 2017 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel  
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?  
isbn=978-3-7799-3659-6](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3659-6)

## Einleitung

Maximilian (5;0) und Moritz (3;4) bauen gemeinsam eine Sandburg als plötzlich Emilia (4;3) neben den beiden Jungen steht. „Oh, was macht ihr denn? Baut ihr ne Burg?“, fragt sie und zeigt den beiden eine Hand voll Steine. „Ich hab hier Steine, guck mal“, sagt sie und kniet sich hin. Moritz setzt sich zu ihr und legt einen Weg von der Burg über den Graben an, indem er Sand mit den Händen festklopft und andrückt. Als er damit fertig ist, legt Emilia einzeln die Steine an beide Wegränder. Emilia: „Da können wir den Weg so einsäumen.“ Maximilian dreht sich zu den beiden um, nimmt dann etwas Sand von seinem Burggraben und bedeckt damit die Steine. „Ja, dass die Diebe net wissen, dass das hier ne Falle ist, tun wir noch ein bisschen Sand da drüber“, erklärt er, „da bricht dann jemand ein, guck hier!“ Er wirft etwas Sand über die Steine und drückt ihn an. Er zeigt auf eine Stelle im Sand, läuft dann mit Zeige- und Mittelfinger über sie, hält in seiner Bewegung inne und drückt beide Finger in den Sand. Emilia und Moritz lachen. (BP vom 28.08.08)

Diese kurze Spielszene zeigt einen Ausschnitt aus einem Spiel von Maximilian, Moritz und Emilia, das sich aus dem Sandburgbau der Jungen und dem Hinzutreten des Mädchens entwickelt. Emilia bringt sich in das Spiel über ein Material ein, das zur Weiterentwicklung des Spielplots benutzt wird: Den von Moritz angelegten Weg säumt Emilia mit Steinen ein. Ausgelöst von den Materialien Sand und Steinen entwickelt Maximilian eine Art Krimi. Zur Darstellung seiner mündlichen Erzählung benutzt er seine Finger und *tut so, als ob* er – stellvertretend für die potenziellen Diebe – über den Sand läuft und in ihn einbricht. Für seine Darbietung erntet er zustimmendes Lachen von Moritz und Emilia, die hier als Publikum fungieren.

Auch wenn die Szene kurz ist, veranschaulicht sie exemplarisch das – für Als-ob-Spiele typische – spontane Entstehen einer Geschichte und einer mit ihr verbundenen fiktiven Spielwelt aus der direkten Interaktion von Kindern untereinander und mit Materialien. Dabei stellen sich bei näherem Betrachten beispielsweise folgende Fragen: Wie ist es Kindergartenkindern möglich, eine derartige Spielwelt in ihrer Fantasie zu erzeugen und gleichzeitig aktiv handelnd darzustellen? Wie interagieren Kinder dabei miteinander? Wie benutzen sie Materialien, Gegenstände und Requisiten zur Gestaltung ihrer Spiele, und wie ihren Körper und ihre Stimme zur Darstellung ihrer Spielrollen? Welche Verhandlungsprozesse sind dazu unter

Kindern nötig und welche nicht? Welche äußeren Rahmenbedingungen brauchen Kinder für derartige Als-ob-Spiele? Weitere Fragen sind sicherlich denkbar.

Im Zusammenhang des Betrachtens der Spielszene und des Fragenstellens wird deutlich, dass das Spiel der Kinder – obwohl man es zu kennen scheint, weil man schon selbst gespielt, mitgespielt oder beim Spielen anderer zugesehen hat (vgl. Wetzel 2005, S. 17) – nur scheinbar vertraut ist. Hier setzt die vorliegende Untersuchung an.

Trotz des zunehmenden Fokus auf frühkindliche (ästhetische) Bildungs- und Lernprozesse von Kindern in der aktuellen Bildungsdiskussion sind die im Spiel enthaltenen Lern- und Bildungsprozesse von Kindern – ebenso wie das Kindergartenalter<sup>1</sup> als Ganzes – bisher (noch) zu wenig erforscht (vgl. Fried/Roux 2003, S. 7 f.). Es fehlt ein empirisch fundiertes Wissen über Prozess und Verlauf von frühen (ästhetischen) Lern- und Bildungsprozessen. Obwohl dem Spiel von Kindern, seiner Bildungsfunktion und seiner Bedeutsamkeit für die kindliche Entwicklung im Bereich der frühen Kindheit ein vermehrtes (Forschungs-)Interesse zukommt und ein breites Feld an erziehungswissenschaftlicher Spieltheorie und Spielforschung vorliegt (vgl. u. a. Flitner 1973, Oerter 1993; Scheuerl 1954/1991), wird der Bereich des Ästhetischen, der gerade im Erzeugen von fiktiven Spielwelten eine Rolle zu spielen scheint, nur marginal behandelt. Auch die bisherige kunstpädagogische Forschung zum Kinderspiel konzentriert sich im Wesentlichen auf Praxisberichte über spielpädagogische Aktionen (Zacharias 1985; 1987; 1989) und theoretische Explorationen (Wetzel 2005). Eine konkrete empirische Beobachtung und Beschreibung des Spiels aus kunstpädagogischer Sicht liegt bisher nicht vor, obwohl es als eine Form ästhetischen Verhaltens<sup>2</sup> beschrieben wird (vgl. Staudte 1977; Kirchner 2003).

Dies verwundert umso mehr, wenn man die Vielzahl an Praxisberichten, didaktischen Modellen und pädagogischen Konzepten zu ästhetischen Pro-

- 
- 1 Mit dem Begriff „Kindergartenalter“ wird Bezug genommen auf die etwas ‚ältere‘ Bezeichnung derjenigen Institutionen, in denen Kinder ab dem vollendeten dritten Lebensjahr bis zu ihrer Einschulung, heute zunehmend bereits ab zwei Jahren betreut, gebildet und erzogen werden (vgl. Roßbach/Frank 2008, S. 256). Ebenso verweist der Begriff Kindergarten auf lebensweltliche Differenzen dieser Einrichtungen zur Schule (vgl. auch Blaschke 2012). Im weiteren Verlauf werden die gängigeren Bezeichnungen Kindertageseinrichtungen bzw. Kindertagesstätte verwendet, wenn es um die ganztägige Öffnung dieser Institutionen geht.
  - 2 An dieser Stelle wird der Begriff „ästhetisches Verhalten“ nur kurz erläutert. „Ästhetisches Verhalten“ bezieht sich auf sinnliche Wahrnehmung und ästhetische Produktion, vollzieht sich in der Auseinandersetzung mit Objekten oder Phänomenen (vgl. Staudte 1977; zur ausführlichen Lektüre vgl. Kap. 1.2.2 der vorliegenden Arbeit).

zessen betrachtet, welche die Notwendigkeit früher (ästhetischer) Lernprozesse und ihre Förderung thematisieren und fordern (vgl. u. a. Mattenklott 2004). Im Umfeld von Ästhetik ist neben einer Komplexität der Phänomene auch eine Unschärfe der Begrifflichkeiten zu konstatieren: Was unter dem Begriff Ästhetik, ästhetischen Prozessen oder ästhetischen Erfahrungen verstanden wird, hängt von der jeweiligen Perspektive ab (vgl. Duncker 2010, S. 12 f.; Schneider 2016, S. 63). Im Zusammenhang der Erforschung ästhetischer Prozesse und möglicher darin enthaltener ästhetischer Erfahrungen konzentriert sich empirische Forschung im Bereich der Kunstpädagogik bisher auf die mittlere und spätere Kindheit sowie den schulischen Kontext (vgl. u. a. Brenne 2004; Peez 2007; Reuter 2007) oder die frühen Lebensjahre (vgl. Baum/Kunz 2007; Peez 2006; 2007a; 2007b).

Obwohl das Konzept der Selbstbildung im Mittelpunkt der Bildungsdiskussion der Pädagogik der frühen Kindheit steht und das Zusammenspiel von Selbstbildungs- und sozialen Prozessen von Kindern erkannt wurde (vgl. Alemzadeh 2014; Schäfer 2005; Scholz 1996), beziehen sich die Beschreibungen über ästhetische Prozesse und möglicher darin enthaltener ästhetischer Erfahrungen nahezu ausschließlich auf individuelle Erfahrungs- und Bildungsprozesse (vgl. Bender 2010; Peez 2007; Schneider 2016, S. 63 f.). Es mangelt an einer fundierten empirischen Forschung zur Beobachtung und Beschreibung sowohl subjektiver als auch sozialer ästhetischer Prozesse von Kindern im Kindergartenalter<sup>3</sup>. Ebenso fehlen empirische Studien zu ästhetischen Produkten von Kindern und zu ihrem Umgang mit ästhetischen Phänomenen, welche die subjektiven und sozialen Empfindungen, Erlebnisse und Erfahrungen in der eigenen ästhetischen Produktivität von Kindern beschreiben (vgl. Mattenklott/Rora 2004). Eine Ausnahme bilden sowohl die Kinderzeichnung und ihre Erforschung seit dem Ende des 19. Jahrhunderts (vgl. u. a. Richter 1987), als auch die aktuelle Erforschung früher bildnerischer Prozesse (Baum/Kunz 2007) und der Anfänge der zeichnerischen Entwicklung im sogenannten „frühen Schmierer“ (Peez 2006; Stritzer/Peez/Kirchner 2008).

---

3 Als Ausnahmen können die Studien von Roswitha Staeger zu musikalischen ästhetischen Erfahrungen von Kindern (2010) und zum frühkindlichen Fiktionsspiel (2013) gelten, ebenso wie die empirische Studie von Kathrin Borg-Tiburcy über ästhetische Prozesse von Kindern in Alltagssituationen (2015). Darüber hinaus liegt nun auch ein Band von Roswitha Staeger zum Thema „Ästhetische Bildung in der Kindheit“ (2016) vor, in dem sowohl Borg-Tiburcy (2016) ihre Studie vorstellt als auch die Autorin selbst (Schneider 2016).

### *Zum Erkenntnisinteresse und zur Fragestellung*

Zieht man die beiden Disziplinen und Forschungsrichtungen Kunstpädagogik und erziehungswissenschaftliche Kindheitsforschung heran und versucht aus dieser interdisziplinären Perspektive das Spiel junger Kinder zu betrachten und mit dieser Ausrichtung das dargelegte Forschungsdesiderat zu beheben, dann erscheint gerade das Als-ob-Spiel von Kindern ein möglicher Forschungsgegenstand zu sein. Mit dem Als-ob-Spiel ist ein Rahmenwechsel (vgl. Bateson 1972/1994a; Goffman 1977/1980) verbunden, der es Kindern – wie im obigen Beispiel gezeigt – ermöglicht, aus der realen Welt heraus und unter Einbezug von Spielpartnern, Materialien und Gegenständen, eine fiktive Spielwelt zu erzeugen und auszugestalten. Dieser Rahmenwechsel des „*So tun, als ob*“ bietet demnach große Anschlussmöglichkeiten für das Ausloten seiner spielerischen wie auch seiner ästhetischen Momente. Die Verschränkung beider Disziplinen verspricht einen hohen Erkenntnisgewinn, da einerseits das breite Feld erziehungswissenschaftlicher und entwicklungspsychologischer Spieltheorie und Spielforschung um den Bereich des Ästhetischen ergänzt, und andererseits eine kunstpädagogische Spielforschung überhaupt geleistet wird.

Indem das Als-ob-Spiel von Kindergartenkindern aus dieser interdisziplinären Perspektive untersucht wird, will die vorliegende Studie *Grundlagenforschung* leisten. Das Forschungsinteresse richtet sich in diesem Zusammenhang weniger auf die subjektiven Auseinandersetzungen der Kinder mit Materialien oder Gegenständen, als vielmehr auf die Spiele junger Kinder im Sinne von kollektiven Situationen. Eine derartige Erforschung der sozialen Dimension des Spiels und damit verbunden des ästhetischen Verhaltens und der ästhetischen Praxis<sup>4</sup> von Kindern dieser Altersgruppe scheint darüber hinaus für kunstpädagogische didaktische Konzeptionen besonders aufschlussreich zu sein, da Kinder in diesem Alter noch besonders stark in Gruppen interagieren und es bisher keine empirische Studie gibt, die die soziale Dimension ästhetischen Verhaltens und ästhetischer Praxis fokussiert.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich daher aus ethnografischer Perspektive mit der Art und Weise der Konstruktion und Ausgestaltung von Als-ob-Spielen von Kindern im Alter von 2 bis 6 Jahren und den darin enthaltenen Darstellungs-, Ausgestaltungs- und Aushandlungsprozessen. Sie versucht, den Prozess des Zustandekommens von Als-ob-Spielen in seiner

---

4 Unter dem Begriff „ästhetische Praxis“ wird das bildnerische Gestalten von Kindern und Laien gefasst (vgl. Grünewald 1986).

Komplexität und Prozesshaftigkeit zu beschreiben, um daraus ästhetische Erfahrungen in den mit Als-ob-Spielen verbundenen (ästhetischen) Spielpraktiken junger Kinder rekonstruieren zu können. Die Studie schließt an ethnografische Spielforschungen aus dem anglo-amerikanischen Raum (vgl. u. a. Corsaro 1990; 1992; Goodwin 1985) sowie an empirische Forschungen zum ästhetischen Verhalten von Kindern an (vgl. u. a. Staudte 1977; Brenne 2004).

Vor dem dargelegten interdisziplinären Hintergrund ergeben sich für die vorliegende Untersuchung folgende grundlegende Fragestellungen:

- *Wie* machen Kinder im Alter von 2 bis 6 Jahren ästhetische Erfahrungen und welche Rolle kommt dabei dem Spiel der Kinder, im Besonderen dem *Als-ob-Spiel*, als möglichem Rahmen für ästhetische Erfahrungen zu?

Damit reagiert die vorliegende Studie auf den weiterhin zu konstatierenden und dargelegten Mangel an qualitativer Forschung im Elementarbereich: Sie fokussiert aus ethnografischer Perspektive den *praktischen Vollzug* von (Als-ob-)Spielen junger Kinder, versucht diesen zu beobachten und zu beschreiben und damit die Bedeutsamkeit des Spiels als einer Form ästhetischen Verhaltens und den mit ihm verbundenen eigenständigen Erkenntnisweisen herauszuarbeiten. Somit leistet die vorliegende Studie *Grundlagenforschung* im Elementarbereich: Der komplexe Vorgang der kindlichen Selbstbildung im (Als-ob-)Spiel wird für den Bereich der ästhetischen Bildung beschrieben und analysiert. Es wird gezeigt, wie Kinder im (Als-ob-)Spiel selbst, in der Interaktion untereinander und mit ihrer gegenständlichen Umwelt in einer ihnen eigenen Art und Weise sich die sie umgebende Welt aneignen und ihre Sicht auf die Welt entwerfen. Eine Rekonstruktion von ästhetischen Momenten und von (möglichen) ästhetischen Erfahrungsprozessen in den beobachteten Spielsituationen und Spielpraktiken wird anschließend geleistet.

In diesem Zusammenhang kommt dem ästhetischen Verhalten, der ästhetischen Praxis der Kinder und ihren Arten und Weisen der Kooperation im Zusammenhang mit den vielfältigen Aushandlungs- und Darstellungsprozessen im (Als-ob-)Spiel besondere Aufmerksamkeit zu. Das konkrete Beobachten des ästhetischen Verhaltens und der ästhetischen Praxis von Kindern führt zu einem besseren Verständnis und schafft wichtige Voraussetzungen für pädagogische und didaktische Überlegungen. Damit versteht sich die Studie als *praxisorientierte Kindheitsforschung*, in deren Mittel-

punkt das Beobachten und Verstehen kindlichen Verhaltens und kindlicher Praxis stehen und welche die Bedeutung des Spiels und die darin enthaltenen ästhetischen Erfahrungsprozesse in den Mittelpunkt stellt.

Darüber hinaus leistet die Studie einen Beitrag zur Weiterentwicklung qualitativer kunstpädagogischer Forschung. Bisherige empirische Forschungen in diesem Bereich zielten vermehrt auf videografische Beobachtungen ästhetischer Prozesse (vgl. u. a. Baum/Kunz 2007; Brenne 2004; Reuter 2007) sowie auf phänomenologische Beschreibungen der ästhetischen Produktivität von Kindern (vgl. u. a. Peez 2007b; 2006). Ethnografische Forschungen liegen bisher nicht vor. Eine ethnografische Studie zum (Als-ob-)Spiel junger Kinder und eine Analyse mit Hilfe der Grounded Theory betritt somit „Neuland“.

### *Zur Gliederung*

Die vorliegende Arbeit ist in drei größere Kapitel unterteilt: Kapitel 1 zu den *theoretischen Grundlagen* der Studie, Kapitel 2 zur *Darlegung und Beschreibung der Methode und Durchführung der Untersuchung* und schließlich Kapitel 3 zur *Darlegung der empirischen Ergebnisse der Untersuchung*.

Zur theoretischen Einbettung der Rekonstruktionen ästhetischer Erfahrung in Als-ob-Spielen und den in ihnen enthaltenen (ästhetischen) Spielpraktiken junger Kinder wird zu Beginn in Kapitel 1.1 der Arbeit der eingenommene Blick auf Spiel dargelegt. Dieser praxistheoretische Blick ermöglicht es, Spiele junger Kinder als kollektive Situationen, als praktische Aktivitäten zu beschreiben. Der Begriff „Spielpraktiken“ wird unter Bezug auf die „Theorien sozialer Praktiken“ (Reckwitz 2004) erläutert. Spielpraktiken werden als soziale und materiale Handlungsvollzüge verstanden. Sie werden von Kindern in den Spielen routinisiert immer wieder hervorgebracht und beinhalten den Einbezug von sowohl den am Spiel beteiligten Akteuren (Kinder, Erzieherinnen und Ethnografen), als auch den Spiel- und Bastelmaterialien, die für die Ausgestaltung der (Als-ob-)Spiele der Kinder unverzichtbar sind. Die Rolle der Gegenstände und Materialien in den routinisierten Handlungsvollzügen und die damit verbundene Bedeutung, welche die Gegenstände und Materialien von Kindern erhalten, legen Bezüge zur Rezeption der „Aneignungstheorie“ in der Kunstpädagogik der 70er Jahre nahe (Holzkamp 1973; Pazzini 1979; 1983). Diese werden abschließend ausgeführt und mit den Praxistheorien in Beziehung gesetzt (Kap. 1.1.1). Daran schließen die theoretische Darlegung von Als-ob-Spielen und den darin enthaltenen Rahmenunterscheidungen im Spiel an (Kap. 1.1.2). Unter Bezug auf Erving Goffman und dessen Konzept der „Rahmenanalyse“ (1977/1980) und die mit Rahmen verbundenen Modulationen wird die spe-

zifische Art und Weise der Konstruktion von Als-ob-Spielen aufgezeigt und dabei *die Prozessualität der sozialen Teilhabe* an ihnen in den Mittelpunkt der Beschreibungen gestellt. Im Anschluss daran wird Spiel unter Bezug auf Mihaly Csikszentmihalyi (1985) als „Flow-Zustand“ (Kap. 1.1.3) beschrieben, um eine weitere Verbindung zu ästhetischen Prozessen und den in ihnen enthaltenen Flow-Zuständen herstellen zu können.

Die theoretischen Grundlagen zum Begriff der ästhetischen Erfahrung sind Kapitel 1.2 zu entnehmen. Hierzu wird zunächst das Verständnis von Ästhetik vorgestellt, wie es für die vorliegende Studie leitend ist (Kap. 1.2.1). Mit Hilfe der Kontroverse zwischen Martin Seel (1997; 1985) und Wolfgang Welsch (1997; 1993; 1991) wird der Versuch beschrieben, die Verengung des Ästhetik-Begriffs auf die Kunst rückgängig zu machen und sie – ihrem Begründer Alexander Gottlieb Baumgarten (1750/58) gemäß – wieder in ihrem ursprünglicheren Sinne als „Theorie der sinnlichen Erkenntnis“ (ebd.; 1988) zu begreifen. Um das Interesse der vorliegenden Studie an der Erforschung des Spiels als einer Form ästhetischen Verhaltens und ästhetischer Praxis näher beschreiben zu können, werden die Begriffe „ästhetisches Verhalten“ (Kap. 1.2.2) und „ästhetische Praxis“ (Kap. 1.2.3) voneinander unterschieden. Dies ist insofern nötig, als in den Beobachtungen und der Beschreibung der Spielsituationen nicht nur ästhetisches Verhalten, sondern auch ästhetische Praxis identifiziert werden kann. Darüber hinaus konkretisiert die Unterscheidung von ästhetischem Verhalten und ästhetischer Praxis nochmals das Verständnis von Ästhetik: Ästhetik wird begriffen als bewusste sinnliche Wahrnehmung, genauer: als bewusste Wahrnehmungstätigkeit. Sind mit dieser Wahrnehmung ästhetische Bewertungen verbunden und wird diese Wahrnehmung mit vorherigen Wahrnehmungen in Beziehung gesetzt, verhält man sich ästhetisch (vgl. Staudte 1992). Der Schritt von der Wahrnehmung zur Gestaltung in Form einer ästhetischen Tätigkeit ermöglicht es, sich mit der sinnlichen Wahrnehmung und Erfahrung auseinanderzusetzen, sie nachzuahmen oder darzustellen (vgl. Sievert 2010). Ästhetische Lern- und Bildungsprozesse setzen sich folglich aus Wahrnehmung und Gestaltung zusammen (vgl. ebd.; BDK e.V. 2009).

Aus der interdisziplinären Sicht von Erziehungswissenschaft und Kunstpädagogik werden daran anschließend Begriff und Struktur von ästhetischer Erfahrung in früher Kindheit (Kap. 1.2.4) erläutert. Nach einer etymologischen Begriffsbestimmung des Verbs „erfahren“ werden „Erfahrung“ und „Erlebnis“ sowie „erfahren“ und „erleben“ voneinander unterschieden, um die konkrete Art und Weise des Erfahrens bzw. Erfahrung-Machens – also *das „Wie“ einer Erfahrung* – beschreiben zu können. Theo-

retische Grundlage bilden dafür vor allem die Ausführungen zum Erfahrungsbegriff nach Friedrich Otto Bollnow (1968; 1970) und John Dewey (1934/1980). Nachdem auf diese Art sowohl ein Verständnis von Ästhetik als auch von Erfahrung eröffnet worden sind, werden anschließend drei gängige Modelle zur ästhetischen Erfahrung in der (frühen) Kindheit vor- und einander gegenüber gestellt (Duncker 1999; Dietrich/Krinninger/Schubert 2012; Schäfer 1995a). Bei der Gegenüberstellung werden mögliche Leerstellen des einen Modells durch die Hinzunahme der anderen Modelle ergänzt. Diese drei Modelle stellen die drei zentralen heuristischen Konzepte der vorliegenden ethnografischen Studie dar. Damit verbunden ist die Annahme, dass Kindergartenkinder dazu fähig sind, ästhetische Erfahrungen zu machen, auch wenn sie aufgrund ihres Alters weniger reflexiv darüber Auskunft geben können. Die in den Modellen genannten Strukturmerkmale zur Bestimmung einer ästhetischen Erfahrung werden in den Analysen nicht auf die einzelnen Beispiele zu summieren und damit „abzubilden“ versucht. Sie sollen vielmehr den Blick auf ästhetische Erfahrungsprozesse im Zuge ihrer Beobachtung und Rekonstruktion schärfen und zeitgleich für die Bedingungen sensibilisieren, die für derartige Erfahrungsprozesse ausschlaggebend sind: Unabhängig davon, ob sie rezeptiv oder produktiv gemacht werden, ausschlaggebend für ästhetische Erfahrungsprozesse ist die bewusste sinnliche Wahrnehmung eines Gegenstands, Phänomens oder Materials. Wenn Kinder ästhetische Bewertungen treffen und ihre Wahrnehmungen in Gestaltungsprozessen in Form von Objekten ausdrücken und damit manifestieren, dann kann von ästhetischen Prozessen gesprochen werden (vgl. ebd.).<sup>5</sup> In Bezug auf die eingenommene praxistheoretische Perspektive auf Spiel sind besonders diejenigen Strukturmerkmale von ästhetischer Erfahrung erkenntnisfördernd, die auf den praktischen Vollzug von (ästhetischen) Spielpraktiken und ein sich daraus entwickelndes praktisches Handlungs- und Erfahrungswissen hinweisen. Die Modelle werden folglich zur Schärfung des Blicks auf die empirischen Beispiele genutzt und „nach Bedarf“ zur Analyse der Beispiele heran gezogen.

Kapitel 2 ist der *Methode und Durchführung der Untersuchung* gewidmet. Im Bemühen, die Als-ob-Spiele „aus der Perspektive der Kinder“ (Honig/

---

5 Die Merkmale eines ästhetischen Prozesses sind an dieser Stelle verkürzt dargestellt. Eine ausführliche Beschreibung erfolgt im Zusammenhang mit der Darstellung der drei unterschiedlichen Modelle zur ästhetischen Erfahrung von Kindern (Duncker 1999; Dietrich/Krinninger/Schubert 2012; Schäfer 1995a) in Kap. 1.2.4 der vorliegenden Arbeit.

Lange/Leu 1999) erfassen zu wollen, wird zur Untersuchung der Spiele eine ethnografische Perspektive eingenommen. Damit wird ein Forschungszugang zu den alltäglichen Handlungspraktiken der Akteure im Feld gesucht (vgl. Breidenstein/Kelle 1998) und durch eine aktive Teilnahme im Feld über einen längeren Zeitraum hergestellt. Zunächst werden die ausgewählte Methode der *Ethnografie* (Kap. 2.1), ihr Erkenntnisinteresse, ihre Erkenntnisleistung und ihr Forschungsgegenstand beschrieben (Kap. 2.1.1). Die beiden Pole der Ethnografie im Sinne einer teilnehmenden Beobachtung – Teilhabe und Beobachtung – werden anschließend dargelegt (Kap. 2.1.2) und die Besonderheiten der teilnehmenden Beobachtung mit Kindergartenkindern beschrieben (vgl. Fine/Sandstrom 1998) (Kap. 2.1.3). Daran schließen sich die Darlegung des *Feldes der Untersuchung* (Kap. 2.2), die Beschreibung der *Untersuchungsgruppe* (Kap. 2.2.1) sowie der *Beobachtungssituationen und ihrer Auswahlkriterien* (Kap. 2.2.2) an. Der reaktive Prozess der *Ausgestaltung der Rolle der Ethnografin* (Kap. 2.3) wird anschließend anhand von empirischen Beispielen offengelegt. Über eine kritische Selbstreflexion der Rolle der Ethnografin im Feld und ihres Verhaltens wird deutlich, dass teilnehmende Beobachtung ein sensibles Verhalten im Feld voraussetzt und die Ausgestaltung der Rolle der Ethnografin als gemeinsamer „Ko-Konstruktions“-Prozess (Huf 2006, S. 65) zwischen der Ethnografin und den Akteuren im Feld begriffen werden muss.

Der konkrete Forschungsprozess wird in zwei Kapiteln dargelegt: Kapitel 2.4 erläutert die *ethnografischen Schreibpraktiken*, wie sie in der Studie realisiert wurden, Kapitel 2.5 die *Analyse der ethnografischen Daten* anhand der Kombination aus Kodiervverfahren und Sequenzanalyse. Zunächst werden methodologische Überlegungen zu Gemeinsamkeiten von Ethnografie und „Grounded Theory“ hinsichtlich ihrer wissenschafts- und gegenstandstheoretischen Übereinstimmungen beschrieben (Kap. 2.5.1). Danach werden die *Arbeitsschritte und Verfahrensweisen der Grounded Theory* erläutert und offengelegt, wie sie in der vorliegenden Studie realisiert worden sind. Die *Analyse der ethnografischen Daten mit Hilfe der ethnomethodologischen Konversationsanalyse* (Kap. 2.5.2) schließt das methodische Kapitel ab.

Die interdisziplinäre Ausrichtung der Studie lässt sich – in einem metaphorischen Sinne – demnach als Schärfung des analytischen Blicks auf die beobachteten Spielsituationen durch das Aufsetzen unterschiedlicher „Brillen“ beschreiben: (1) Eine „*Kunstpädagoginnen-Brille*“, die Als-ob-Spiel als Form von ästhetischem Verhalten betrachtet und die darin enthaltene ästhetische Praxis der untersuchten Kinder im Blick hat, aber auch die ästhetischen Erfahrungsmomente aufzuspüren sucht; (2) eine „*Ethnografinnen-*

*Brille*“, welche die Spielpraktiken in den Als-ob-Spielen und Interaktionen der Kinder während des Spiels genauer betrachtet; und (3) eine „*ethno-methodologische Konversationsanalytikerinnen-Brille*“, die besonders die sprachlichen Äußerungen der Kinder, ihre Rhythmik und Intonation während des Gestaltens, Darstellens und Aufführens der Spiele und der dazu nötigen Spielrollen im Fokus hat. Das gleichzeitige oder abwechselnde Auf- und Absetzen dieser drei Brillen macht es der Autorin möglich, das „scheinbar Bekannte“, *das Kinderspiel*, nicht nur methodisch zu befremden, sondern auch unter *verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten*, seine Komplexität in einzelne Aspekte zu unterteilen und diese – je nach Bedarf, mit Hilfe des Auf- oder Absetzens einer Brille – analysieren und wieder zu einem großen Ganzen zusammensetzen zu können.

Nachdem in den ersten beiden Hauptkapiteln der Arbeit die theoretischen Grundlagen und methodischen bzw. methodologischen Überlegungen mit Hilfe von Beispielen aus Beobachtungsprotokollen erläutert und expliziert worden sind, liegt das Gewicht der Arbeit auf den in Kapitel 3 dargelegten *empirischen Ergebnissen der Untersuchung*.

Hier wird einem chronologischen Spielaufbau folgend zunächst die *Organisation von Spielräumen* (Kap. 3.1) offengelegt, die sich durch die *Aneignung* (Kap. 3.1.1) und *Präparierung von Spielraum* (Kap. 3.1.2) durch Kinder, ihre Körper und Materialien oder Gegenstände zusammensetzt. Unter Bezug auf das von Martina Löw entwickelte „relationale Raumkonzept“ (2001) wird deutlich, dass derartige „Spielräume“ erst durch das Anordnen von Kindern, ihren Körpern und Materialien situativ hergestellt werden. Die Aneignung von Raum stellt derart betrachtet einen Konstruktionsprozess dar. Da diese Organisation die Basis für die eigentlichen Spielprozesse legt, leitet sie zu *Darstellungs- und Aushandlungsprozessen im Spiel* (Kap. 3.2) über. Hier wird das performative Darstellen von Spielrollen sowie das Aushandeln und Auslegen der an die jeweiligen *Spielrollen* geknüpften *Spielregeln* und *-Rechte* beschrieben. In diesem Zusammenhang wird Bezug genommen auf Theorien des Performativen (Fischer-Lichte 2012; 2004; Lange 2002; Gebauer/Wulf 1998; Wulf 2005) (Kap. 3.2.1). Die Beschreibung der Ausgestaltung und Verhandlung von *Spielrahmen* wird unter Bezug auf Goffman (1977/1980) geleistet (Kap. 3.2.2). Dass Kinder im Spiel unterschiedliche *territoriale Ansprüche geltend machen*, wird ebenfalls anhand der Studien Goffmans zu den „Territorien des Selbst“ (1974a) theoretisch beleuchtet und unterschiedliche Strategien zur Verteidigung spielerischer Territorien von Kindern beschrieben (Kap. 3.2.3).

Ein komplexes Kapitel stellt die *Materialität von Spielpraxis* (Kap. 3.3) dar. Nachdem das Verständnis des Materialbegriffs und die der Studie zugrundeliegende Einteilung von Material in Spiel- und Bastelmaterial dargestellt worden sind, wird in Kapitel 3.3.1 gezeigt, wie *Material zum Ausgangspunkt für ästhetische Prozesse* wird. Wie sich daraufhin der *Umgang mit Material* von einem explorativen hin zu einem experimentellen (vgl. u. a. Otto 1964; Reuter 2007) entwickeln und ablaufen kann, und wie Kinder Material in ästhetischen Prozessen als „Gegenüber“ (Selle 1988) erleben, veranschaulichen die nachfolgenden Analysen. Kapitel 3.3.2 fokussiert anschließend die mit Als-ob-Spielen verbundenen Transformationsleistungen von Kindergartenkindern bezogen auf Material, seine Bedeutung und den Kontext, in dem es gebraucht wird. Abschließend wird auf die *Funktion von Sprache* in der ästhetischen Praxis und im Spiel von Kindern der untersuchten Altersgruppe (Kap. 3.3.3) eingegangen.

Kapitel 3.4 verdichtet die Ergebnisse unter dem Aspekt der *Narrativität von Spielpraxis* und stellt das Herstellen und gleichzeitige Erzählen einer Geschichte in den Als-ob-Spielen dar. Der Aspekt der Narrativität eröffnet theoretische Bezüge zu einer literatur- und kulturwissenschaftlichen Erzähltheorie, wie sie beispielsweise Albrecht Koschorke (2013) vorlegt. Dabei wird der Prozess des Erzählens in den Vordergrund gerückt, der sich aus Aushandlungs- und Verhandlungsprozessen zwischen Erzähler und Publikum zusammensetzt. Das gemeinsame Erzählen, inhaltliche Aufbauen und performative Ausgestalten der Geschichten der Kinder in den Als-ob-Spielen wird unter Bezug auf Strukturmerkmale ästhetischer Erfahrung beleuchtet und mündet in eine abschließende Schlussbetrachtung, in der das mit den Als-ob-Spielen verbundene „Moment der Erzeugung und Weiterentwicklung von Welt“ (unter Bezug auf den Philosophen Nelson Goodman (1984)) in den Fokus gestellt wird.

Das letzte empirische Kapitel (Kap. 3.5) kommt auf den institutionellen Rahmen der Studie zurück. Es wird gezeigt, dass das Spiel der Kinder immer vor dem Hintergrund der Institution gesehen werden muss, indem es sich ereignet. Das Spiel der Kinder wird ebenso wie die ästhetische Praxis und das Bilden von Geschmacksurteilen durch die Institution und die darin enthaltenen Regeln beeinflusst. Wie Kindergartenkinder untereinander ästhetische Wertungen in Spiel und ästhetischer Praxis treffen und wie sie diese Wertungen innerhalb ihrer Spiele zur Verhandlung von Gruppensammensetzungen nutzen, deckt das Kapitel über *das Bilden ästhetischer Urteile* (Kap. 3.5.1) auf. Daran schließt sich eine Beschreibung *musealer Ausstellungspraktiken* im Kindergarten an (Kap. 3.5.2), die sowohl die aus Kinderperspektive „zeigenswerten“ Objekte im Fokus hat, als auch die aus

der Erwachsenenperspektive. Dabei wird deutlich, dass zur Bildung von Geschmacksurteilen ein Austausch untereinander nötig ist, der – im Sinne Immanuel Kants – als *Gemeinschaftssinn*, als „sensus communis“ (1790/1974, S. 144; § 40) beschrieben werden kann.

Die Studie endet mit einem abschließenden Fazit (Kap. 4) und der Pointierung der Ergebnisse der Studie im Sinne einer Sicherung ihres Ertrags für kunstpädagogische und erziehungswissenschaftliche Forschungen zum Kinderspiel.

Zuletzt noch ein paar formale Hinweise: Es wurde generell zwischen der männlichen und weiblichen Schreibweise unterschieden. Lediglich bei der Beschreibung der Empirie ist durchgängig von der Erzieherin oder den Erzieherinnen und der Leiterin die Rede, da es sich ausschließlich um weibliche Personen im Feld gehandelt hat. Ebenso wird von der Beobachterin gesprochen, da es sich dabei um die Autorin der Arbeit handelt.

# 1. Theoretische Grundlagen: Ästhetische Erfahrung und Spielpraktiken von Kindergartenkindern

## 1.1 Spielpraktiken von Kindergartenkindern

Von der Vielzahl kindlicher Ausdrucksformen hat das Spiel die größte Aufmerksamkeit gefunden (vgl. Flitner 2002). Grund dafür ist, dass es als ein allgemeines Bestimmungsmerkmal des Menschen gilt. Daher hat man in der Spielforschung relativ früh begonnen, das Spiel von Kindern im Hinblick auf verschiedene Formen und Phasen zu beschreiben. Demzufolge gibt es eine Vielfalt an theoretischen Deutungsmustern und empirischen Forschungsansätzen zum Kinderspiel, die vor allem einen entwicklungstheoretischen, psychologischen oder bildungstheoretischen Blick auf das Kinderspiel einnehmen und ihm damit eine bestimmte Funktion für die kindliche Entwicklung zuschreiben (vgl. Einsiedler 1991; Flitner 2002).

Im Gegensatz dazu nimmt die vorliegende Studie eine *praxistheoretische Perspektive* auf Kinderspiel ein: Kinderspiele werden als kollektive Situationen beschrieben, in denen Kindergartenkinder „*Spielpraktiken*“ erzeugen. Dieses Verständnis ermöglicht es, den Erfahrungsbegriff in Sozialität einzubetten und damit ästhetische Erfahrungen – aus praxistheoretischer Perspektive – in Spielpraktiken von Kindern der untersuchten Altersgruppe zu rekonstruieren und in ihrem praktischen Vollzug zu beschreiben.

### 1.1.1 Spiel als eine Form von Praxis

Mit dem Fokus auf die konkrete Beobachtung und Beschreibung (sowie auf die spätere Analyse) des *praktischen Vollzugs* von (Als-ob-)Spielen junger Kinder und ihr Verständnis als kollektive Situationen und praktische Akti-