

Ästhetisches Lernen im Vor- und Grundschulalter

Bearbeitet von
Herausgegeben von Norbert Neuß, Justus-Liebig-Universität Gießen, und Lena Sophie Kaiser, Hochschule
Emden/Leer

1. Auflage 2019. Buch. 206 S. Softcover
ISBN 978 3 17 033072 6
Format (B x L): 15,4 x 23,1 cm
Gewicht: 351 g

Weitere Fachgebiete > Pädagogik, Schulbuch, Sozialarbeit > Außerschulische
Pädagogik > Vorschul- und Kindergartenpädagogik

Zu Inhaltsverzeichnis

schnell und portofrei erhältlich bei

**beck-shop.de**
DIE FACHBUCHHANDLUNG

Die Online-Fachbuchhandlung beck-shop.de ist spezialisiert auf Fachbücher, insbesondere Recht, Steuern und Wirtschaft. Im Sortiment finden Sie alle Medien (Bücher, Zeitschriften, CDs, eBooks, etc.) aller Verlage. Ergänzt wird das Programm durch Services wie Neuerscheinungsdienst oder Zusammenstellungen von Büchern zu Sonderpreisen. Der Shop führt mehr als 8 Millionen Produkte.

Einleitung

Der vorliegende Band versammelt Perspektiven, die sich mit der Deutung ästhetischer Verhaltensweisen und Wahrnehmungsmuster von Kindern im Alter von 0 bis 12 Jahren mit besonderem Fokus auf kindliche Aneignungsprozesse beschäftigen. Die Beiträge implizieren einen wissenschaftlich ausgearbeiteten und intendierten Empirie- oder Praxisbezug, der sich in einer (selbst-)kritischen wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit einem Projekt oder einer durchgeführten Studie zeigt. Dabei liegt der Fokus darauf, wie ästhetische Handlungsweisen und Fähigkeiten bei Kindern wahrgenommen, differenziert und interpretiert werden können, sodass sich Hinweise eröffnen, wie Bildungsprozesse in der Kindheit begleitet, angeregt und unterstützt werden können. Insgesamt zeigt der Band theoretisch fundiert, empirisch hinterfragend und praxisorientiert Möglichkeiten zur Reflexion und Deutung ästhetischer Verhaltensweisen aus interdisziplinären Zugangsweisen auf und richtet sich damit an Wissenschaftler genauso wie an pädagogische Fachkräfte. Die Zugänge spiegeln sich in den Überschriften der Abschnitte, in denen sich jeweils verschiedene Teilbeiträge sammeln.

In Teil I, »Theoretische Perspektiven ästhetischer Bildung«, werden zunächst wesentliche Grundbegriffe frühkindlicher Bildung in Bezug auf entwicklungsbezogene Perspektiven ästhetischer Bildung geklärt. Einleitend beginnen die Herausgeber Norbert Neuß und Lena S. Kaiser thesengeleitet über ästhetische Erfahrung als Grundkategorie kindlicher Bildung nachzudenken. Kinder werden als Akteure ihrer sozialen Welt und Konstrukteure ihrer sozialen und kulturellen Welt konzeptualisiert. Dies wird von Gerd E. Schäfer anhand der »Bedeutung der Ästhetik für kindliche Bildungsprozesse« vorgenommen sowie durch den Beitrag »Die Bedeutung ästhetischen Lernens für eine Theorie der Kindheit – pädagogisch-anthropologische und sozialwissenschaftliche Begründungszusammenhänge« von Ludwig Duncker in einen ästhetischen Zusammenhang gerückt. Die Autoren liefern Argumente zur Offenlegung frühkindlicher ästhetischer Bildungsprozesse, um die mitverhandelten kindlichen Aneignungsprozesse und Entwicklungsaufgaben transparenter und die Ziele und Grundannahmen zugänglicher werden zu lassen. Die der ästhetischen Bildung impliziten differenzierten Aneignungsprozesse und Ausdrucksvariationen werden versammelnd dargestellt und theoriebasiert erklärt.

In Teil II, »Empirische Zugänge über Wahrnehmungen und Phänomene«, sind verschiedene Beiträge versammelt, die sich mit unterschiedlichen Fragestellungen ästhetischer Handlungsweisen von Kindern annähern. Die Beiträge mit empirischen Fragestellungen fokussieren die an Alltagserfahrungen gebundenen

und mit alltäglichen Dingen verknüpften Wahrnehmungen, ästhetische Verhaltensweisen sowie Handlungs- und Erkenntnisformen. Der Beitrag »Ästhetisch-Künstlerisch Forschen« – Möglichkeiten einer transdisziplinären ästhetischen Bildung in der frühen Kindheit von Andreas Brenne zu einem fragenden und entdeckenden Umgang mit Dingen und Phänomenen alltäglicher Erfahrung eröffnet diesen Teil. Bianca Bloch, Lena S. Kaiser und Antje Danner nehmen einen handelnden Umgang mit den Phänomenen in den Blick und diskutieren anhand von Interviews mit Kindern »das Ästhetische im Sammeln« und beziehen sich dabei auf akteurspezifische Sichtweisen im Vor- und Grundschulalter. Der Beitrag »Das ist schön!<: Zum Bilden von ästhetischen (Geschmacks-)Urteilen von Kindergartenkindern« von Katharina Schneider diskutiert ausgehend von ethnografisch gelagerten Beobachtungen die Bedeutung individueller Wahrnehmungen und Empfindungen zur Bildung eines gemeinschaftlichen Sinns als Basis eines ästhetischen (Geschmacks-)Urteils. Isabell Meyer und Georg Peez beschäftigen sich in ihrem Beitrag »Prozessualität, Medialität und Interaktion« anhand einer Fallstudie zu Erfahrungen eines dreieinhalbjährigen Kindes beim Fingermalen auf dem Touchscreen eines Tablet-Computers mit Erfahrungsräumen als Möglichkeitsräume und Erfahrungsdefiziten, die beispielsweise durch die Immaterialität der Farbe auf den Touchscreen zustande kommen. Anliegen des Kapitels ist es, durch die in den verschiedenen Beiträgen diskutierten Zugangsweisen, die Komplexität ästhetischer Verhaltensweisen und differenzierten Betrachtungsweisen Möglichkeiten der Kritik und Weiterentwicklung von Hinweisen, wie Bildungsprozesse in der Kindheit begleitet, angeregt und unterstützt werden können, zu reflektieren. Der letzte Beitrag dieses Kapitels von Norbert Neuß und Simone Dumpies »Zuhören in Kindertagesstätten fördern – Bericht und Ergebnisse eines evaluierten Programms« führt anhand eines Projektes in eine weitere ästhetische Ausdrucksweise ein.

In Teil III, »Konzepte ästhetischer Praxis«, beschäftigen sich die Beiträge damit, welche Möglichkeiten sich aus den Thematisierungen von Handlungs- und Praxiskonzepten für weitere »lernästhetische«-Diskurse gewinnen lassen. Vorgestellt werden daher unterschiedliche Handlungs- und Praxiskonzepte wie sie aktuell für den Elementar- und Primarbereich entwickelt werden. Zum einen sind dies Konzepte, die im Rahmen von Alltagserfahrungen und ästhetischen Praxen von Kinder und Erwachsenen in alltäglichen Handlungen genutzt werden – dazu gehören handwerkliche und technische Verfahren wie malen, skizzieren, kleben, montieren, schneiden, usw. Zum anderen sind dies bildungsbereichsübergreifende, elementardidaktische Konzepte, die es Kindern ermöglichen, ausgehend von gemachten Erfahrungen Lernen und Lernprozesse zu entwickeln. Hierzu stellen Jennifer Zick in ihrem Beitrag »Ästhetische Bildungsprojektarbeit in der Reggio-Philosophie« und Kerensa Lee mit Roland Metzger in ihrem Beitrag »Gestaltendes Tätigsein mit dem Denkwerkzeug GMGM – imaginative Darstellungen im Kontext von Mathematik und Kunst« unter anderem didaktische Ansätze vor. Der Beitrag »Spielerisch-ästhetisches Lernen im Kunstmuseum ›Kunstspiele‹ für Kinder« von Andreas Czech diskutiert nochmal eine andere didaktische Perspektive, die sich nicht auf die klassischen institutionellen Bildungssettings wie KiTa oder Schule bezieht, sondern

auf außerschulische Bildungsangebote. Einen weiteren Zugang über Wahrnehmungen und Phänomene in Bezug auf ästhetisches Lernen in der Kindheit liefert Norbert Neuß in seinem Beitrag »Kinderzeichnungen – Selbsterarbeitete Symbolik von Kindern verstehen«, um die konkreten Erfahrungen von und mit Kindern auf die ihnen innewohnenden Struktur- und Sinnzusammenhänge zu befragen und sie zu diskutieren. In der Annäherung über diese unterschiedlichen Zugänge geht es in diesem Kapitel darum, ästhetisches Lernen als elementardidaktische Praxis zu befragen und damit die Entwicklung von Konzepten gerade auch in seinen Funktionen und Möglichkeiten herauszuarbeiten.

In Teil IV, »Vermittlung von ästhetischer Bildung an Hochschulen«, diskutiert Konstanze Kirchner in ihrem Beitrag »Berufsqualifizierende Professionalisierung: Blicke schärfen – forschend Lernen« vermittlungswissenschaftliche Orientierungen in Bezug auf die ästhetische Bildung von Studierenden an Hochschulen. Wie werden angehende PädagogInnen auf Ästhetik in ihrem späteren beruflichen Handlungsfeld durch die Hochschule berufsqualifizierend vorbereitet und professionalisiert? Ihr Beitrag versammelt und diskutiert Ansätze zur Ausrichtung des Lernens auf individuelle Lernprozesse und Förderung von selbstorganisiertem und aktivem Lernen im Bereich der ästhetischen Bildung und Kunstvermittlung. Schließlich konstituiert sich der Professionalisierungs- und Akademisierungsdiskurs in der frühen Kindheit über zentrale Begriffe wie Theorie-Praxis-Verknüpfung, Berufsqualifizierung und Theoretisierung, die im Kern aktueller Diskussionen zu sein scheinen.

Norbert Neuß und Lena S. Kaiser
Winter 2018

I Theoretische Perspektiven ästhetischer Bildung

1 Ästhetische Erfahrung als Grundkategorie frühkindlicher Bildung

Norbert Neuß & Lena S. Kaiser

Die Bedeutung der ästhetischen Dimension frühkindlicher Bildung ist unbestritten (vgl. Neuß 1999; Schäfer 1999, 2001; Mattenklott/Rora 2004; Staeger 2016). Sie ist nicht nur in den Bildungsplänen der Länder verankert und durch viele praktische Handreichungen oder Projekte präsent, sondern auch in wissenschaftlichen Positionen mit (früh-)kindlichem Lern- und Entwicklungsbezug vertreten. So formuliert Schäfer (2001: 7): »frühkindliche Bildung ist zunächst ästhetische Bildung«. Dabei werden nicht Kunstwerke oder ihre Rezeption in den Mittelpunkt gerückt, sondern besonders die alltäglichen sinnlichen Wahrnehmungen und Erfahrungen, die Kinder im Umgang mit der materiellen und sozialen Welt machen. Diese Sicht versucht nicht die Bildungsrelevanz künstlerischer Praktiken zu mindern, sondern rückt zunächst die subjektiven, alltäglichen Wahrnehmungserfahrungen als Grundlage des Lernens in den Mittelpunkt der Betrachtung. Ästhetische Erfahrungen sind nicht zwangsläufig an bestimmte Gegenstände der Kunst gebunden, sondern können auch durch den Reiz von Alltagsgegenständen ausgelöst werden.

Dennoch gibt es bestimmte Gegenstände, die ästhetische Erfahrungen eher ermöglichen als andere. Helene (4,5 Jahre): »Ich habe mal ein Schloss gesehen. Groß war das. Sooo groß. Größer als ich – auch als Du. Da kann eine Prinzessin wohnen, wenn sie will. Sie hat dann eine Krone, die glitzert und ist sehr schön«.

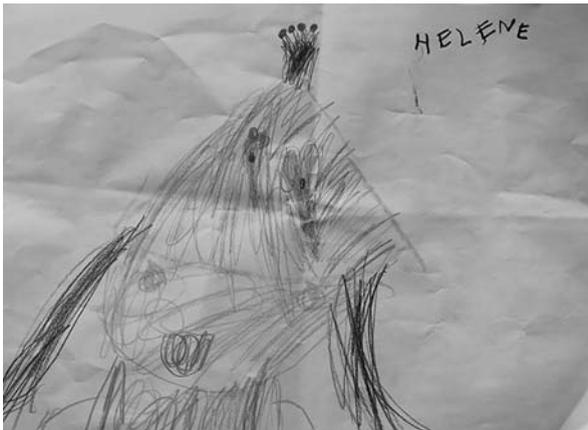


Abb. 1.1: Zeichnung von Helene (4 Jahre) – eine Prinzessin mit Krone

Ästhetische Erfahrung vollzieht sich im Alltag, aber nicht alles was wir wahrnehmen, wird zu einer ästhetischen Erfahrung. Obwohl jedes Objekt oder jedes Erlebnis ästhetische Dimensionen der Wahrnehmung beinhalten kann, bedarf es der besonderen Aufmerksamkeit und Empfindsamkeit des Wahrnehmenden (vgl. Rumpf 2015). Damit kann alles, was wir wahrnehmen, auch eine ästhetische Dimension in der Weltaneignung enthalten. Was als solches in den Blick gerät, ist äußerst subjektiv. Während bei einem Kind vielleicht einfache Sandklumpen eine ästhetische Erfahrung hervorrufen, macht ein anderes Kind eine besondere beim Essen und ein anderes beim Sammeln oder Zeichnen. Dabei geht es um das Hervortreten von Dingen und Erlebnissen in dieser besonderen Erfahrungsdimension. Vielfach geht bei Kindern mit dieser Aufmerksamkeit eine ästhetische Verarbeitung als eine Form des Verstehens einher. Das Einordnen, Umordnen und Anordnen von Dingen in beispielsweise kleine Kästchen ist eine Weise des Systematisierens, des Verstehens und des handelnden (ordnenden) Umgangs – also Formen der ästhetischen Erkenntnis.



Abb.1.2: Schatztruhen mit Buchstaben (1) Glitzersteinen (2) und Diamanten und Gartensteinen (3)

Ein bloßes Ansehen der gesammelten Gegenstände durch Erwachsene wird nicht reichen, um zu erfassen, worum es den Kindern in ihrer besonderen Form des ästhetischen Ausdrucks geht. Erst ein verstehender, sinndeutender Zugang eröffnet ein Verständnis der ästhetischen Ausdrucksformen von Vor- und Grundschulkindern.

»Dieses Verstehen muß sich nicht verbal vollziehen, es kann sich auch in leiblicher Bewegung entfalten, etwa beim Tanzen zu einer Musik oder bei der mit allen Sinnen tastenden Erkundung einer Rauminstallation; dennoch entfaltet es sich grundsätzlich im Kontext einer interpretativen, imaginativen und manchmal reflexiven Erschließung künstlerischer Objekte« (Seel 2000: 158).

Ästhetische Erfahrung umfasst nicht nur Wahrnehmung, sondern auch alle Formen der sinnlichen Ordnung und inneren Verarbeitungsweisen.

Die folgenden Thesen beziehen sich auf diese angedeuteten ästhetischen Prozesse sowie Verarbeitungs- und Ausdrucksweisen und fokussieren dabei einzelne Aspekte, die dann in den unterschiedlichen Beiträgen dieses Buches vertieft werden.

1.1 Ästhetische Wahrnehmung und ästhetische Welterschließung

These 1: Ästhetische Erfahrung ist im Kindesalter eine grundlegende Lernform, weil diese unmittelbar mit sinnlicher Erfahrung, Körpererfahrung und sensu-motorischer Wahrnehmungserfahrung verbunden ist.

Lernen geschieht durch Prozesse, bei denen Veränderungen in der Wahrnehmung und Verarbeitung von Wirklichkeit stattfinden. Ästhetische Erfahrung ist als eine Erkenntnisform zu verstehen, in der die Erkenntnis mit einer besonderen Wahrnehmung beginnt, diese dann durch eigenwillige Verarbeitungs- und Ausdrucksprozesse angeeignet wird und als solche Erfahrung wiederum die Erkenntnisfähigkeit des Subjektes erweitert.

Wie lässt sich aber das Verhältnis von Erlebnis und Erfahrung umschreiben? Erleben ist ein im Bewusstsein stattfindender, unmittelbarer und unreflektierter Vorgang, bei dem das Individuum und die Objektwelt untrennbar in der Erlebniswirklichkeit gegenwärtig sind. Solange die Ereignisse unmittelbar und distanzlos sind, haben sie die Qualität eines Erlebnisses. Erfahrungen entstehen, indem der Mensch sich seines Erlebens bewusst wird. Bollnow (1968) beschreibt dies als einen Prozess der inneren Aneignung.

»Erfahrungen erwachsen vielmehr erst in der Art, wie der Mensch das ihm von außen her Begegnende sich auch innerlich anzueignen weiß, mit ihnen sich selber verwandelt und so zur Überlegenheit des an seinen Erfahrungen gereiften Menschen gelangt« (ebd.: 235).

Zu einer Erfahrung wird ein Erlebnis durch die innerliche Verarbeitung und Reflexion. Dazu bedarf es einer kritischen Distanz dem eigenen Erleben gegenüber, aus der heraus die Unmittelbarkeit des Erlebnisses durch seine Reflexion in die Mittelbarkeit der Erfahrung verwandelt werden kann.

»Erfahrungen sind jene in einem komplexen Aneignungsprozess mit Hilfe symbolischer Formen verarbeiteten Wahrnehmungen und Erlebnisse, die sich aufgrund dieser Verarbeitung zu einem neuen Deutungs- und Handlungsmuster des Individuums verdichten« (Jank/Meyer 1991: 315).

Damit Erlebnisse zu Erfahrungen werden, müssen sie im Bereich des Bewusstseins eine Ordnung erfahren, indem sie von einem unmittelbaren unreflektier-

ten zu einem mittelbaren reflektierten Zustand geführt werden. Im Hinblick auf die ästhetische Erfahrung bedeutet dies Folgendes.

Am Beginn eines Lernprozesses stehen die Aufmerksamkeit und die Wahrnehmung eines subjektiven, sinnlichen Eindrucks. Dieser zumeist unbewusste Aufmerksamkeitsfokus ist bei jüngeren Kindern oftmals mit Entwicklungsthemen bzw. -aufgaben verbunden. Das dieses oder jenes Erlebnis (z. B. glitzerndes Wasser, raschelnde Blätter, die Höhe eines Hauses, ein Schatten an der Wand o. ä.) besonders in die Wahrnehmung des Betrachters bzw. Kindes getreten ist, wird oftmals an den sich anschließenden Aneignungs- und Verarbeitungsformen erkennbar, in denen das Wahrgenommene innerlich verarbeitet wird. Bei diesem Prozess werden vielfältige Aktivitäten des Ordners, Vergleichens, Verknüpfens, Konstruierens, Versprachlichens und Erweiterns eingesetzt. Durch die Verarbeitung von sinnlichen Wahrnehmungserlebnissen entstehen ästhetische Erfahrungen.

»Ästhetische Erfahrungen sind handlungsentlastende, vollzugsorientierte, selbstzweckhafte, an sinnliche Wahrnehmung gebundene, affektiv, volitiv und kognitiv bestimmte Begegnungen mit Phänomenen, die durch die Weise, in der sie sich oder ihre Gehalte holistisch präsentieren, eine Selbstbegegnung der Erfahrenden in der Fremdbegegnung (Jauß 1982) mit dem Gegenstand ermöglichen und damit einen Rückbezug auf die Hintergrunderwartungen von Erfahrungssituationen einschließen« (Kleimann 1996: 90).

Dabei sind die unterschiedlichsten Formen ästhetischer Erfahrung schon im Kleinkindalter denkbar: (1) leibliches und zunächst zweckfreies Erkunden und Gegenwärtigen von Phänomenen (Materialität etc.), (2) orientierendes Vergewärtigen von Phänomen in gestalterischen Darstellungen sowie (3) das Entwickeln, Entfalten und Verstehen von möglichen Sichtweisen der Welt (vgl. Seel 1991). Ästhetische Wahrnehmungen und Erfahrungen legen eine besondere Art und Weise der Welterfahrung und des In-der-Welt-Seins-dar.

1.2 Ästhetisches Gestalten

These 2: Beim ästhetischen Gestalten entwickelt sich eine permanente Wechselwirkung zwischen dem gestaltenden Kind und dem entstehenden Produkt. Die motorisch-emotionalen Impulse, die vom Gestalter in das Produkt einfließen, kehren in Form eines Wirkungseffektes zu ihm zurück. Inneres Erleben wird so in einem »Außen« erlebbar.

Hierbei geht es um eine Form der Selbstbewegung, die zwar durch ein Außen angeregt und gefördert werden kann, aber als eine innere Bewegung, also als autonomer Aneignungsprozess (in der Wechselwirkung) zwischen Innen und Außen verläuft. Es geht um die Einwirkung von Außen und der Rückwirkung von Innen. Mit dem Produkt der Symbolisierung (Sprache, Spiel, Zeichnung