

Borg-Tiburcy, Kathrin

Die bildungstheoretische Relevanz von Übergängen zwischen ästhetischer und theoretischer Dimension kindlicher Tätigkeit

Zeitschrift für Pädagogik 65 (2019) 6, S. 804-824



Quellenangabe/ Reference:

Borg-Tiburcy, Kathrin: Die bildungstheoretische Relevanz von Übergängen zwischen ästhetischer und theoretischer Dimension kindlicher Tätigkeit - In: Zeitschrift für Pädagogik 65 (2019) 6, S. 804-824 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-241508 - DOI: 10.25656/01:24150

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-241508>

<https://doi.org/10.25656/01:24150>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertrieben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 6

November/Dezember 2019

■ *Thementeil*

Ästhetische Bildung

■ *Allgemeiner Teil*

Segregation als Diskriminierungserfahrung

Mentale Prozesse bei der Unterrichtsbeobachtung.
Theoretische Klärungen und ein Fallbeispiel
zum Literaturunterricht

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Ästhetische Bildung im Unterricht

Kai S. Cortina

- Ästhetische Bildung. Einführung in den Thementeil 801

Kathrin Borg-Tiburcy

- Die bildungstheoretische Relevanz von Übergängen zwischen ästhetischer und theoretischer Dimension kindlicher Tätigkeit 804

Malte Brinkmann/Carlos Willatt

- Ästhetische Bildung und Erziehung. Eine phänomenologische und bildungstheoretische Vergewisserung 825

Andrea Pühringer

- Ästhetische Bildung im Spannungsfeld von Kultur, Sprache und Musik. Perspektiven und Herausforderungen an österreichischen Volksschulen 845

Malte Sachsse

- Musik-Erfinden im Unterricht. Eine ästhetische Praxis vor dem Hintergrund von Standardisierung, Kompetenzorientierung und Assessment 864

Allgemeiner Teil

Juliane Karakayali/Birgit zur Nieden

- Segregation als Diskriminierungserfahrung 888

Jochen Heins/Thomas Zabka

- Mentale Prozesse bei der Unterrichtsbeobachtung. Theoretische Klärungen und ein Fallbeispiel zum Literaturunterricht 904

Besprechungen

Johannes Drerup

Markus Rieger-Ladich: Bildungstheorien. Zur Einführung 926

Anne Hild

Ralf Koerrenz/Karsten Kenklies/Hanna Kauhaus/Matthias Schwarzkopf:
Geschichte der Pädagogik 928

Manfred Lüders

Andreas Kempka: Die disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft.
Ein bibliometrisch-netzwerkanalytischer Zugang 931

Cristina Allemann-Ghionda

Ingrid Gogolin/Viola B. Georgi/Marianne Krüger-Potratz/Drorit Lengyel/
Uwe Sandfuchs (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Pädagogik 934

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 939

Impressum U3

Table of Contents

Topic: Aesthetic Education

Kai S. Cortina

- Aesthetic Education. An Introduction 801

Kathrin Borg-Tiburcy

- The Educational Relevance of Transitions Between the Aesthetic
and Theoretical Dimensions of Child Activity 804

Malte Brinkmann/Carlos Willatt

- Bildung and Education in Aesthetics: A Phenomenological
and Theoretical Ascertainment 825

Andrea Pühringer

- Aesthetic Education at the Crossroads of Culture, Language and Music:
Perspectives and Challenges at Primary Schools in Austria 845

Malte Sachsse

- Creating Music in the Classroom: An Aesthetic Practice in the Context
of Standardization, Competence Orientation and Assessment 864

Articles

Juliane Karakayali/Birgit zur Nieden

- Segregation as an Experience of Discrimination 888

Jochen Heins/Thomas Zabka

- Mental Processes Related to Lesson Observation. Theoretical Clarification
and a Case Study Taken from a Literature Class 904

- Book Reviews 926

- New Books 939

- Impressum U3

Kathrin Borg-Tiburcy

Die bildungstheoretische Relevanz von Übergängen zwischen ästhetischer und theoretischer Dimension kindlicher Tätigkeit

Zusammenfassung: In dem Beitrag werden Ergebnisse einer qualitativ-rekonstruktiven Studie präsentiert, die im Schnittfeld von Allgemeiner Pädagogik und Elementarpädagogik verortet ist. Im Zentrum stand die Frage, wie Kinder im Alltag einer Kindergartengruppe gemeinschaftlich ästhetischen Sinn herstellen. Das Ziel des Beitrags ist es hingegen aufzuzeigen, dass und wie verschiedene Verstehens- und Herstellungsordnungen von Sinn nicht nur fließenden Wechseln unterliegen und sich verschränken, sondern sich auch wechselseitig zu impulsieren vermögen. Dabei werden exemplarisch ausgewählte Videoszenen und -analysen präsentiert. Besonderes Augenmerk wird dabei auf die bildungstheoretische Relevanz dieser Übergänge gelegt.

Schlagworte: Qualitativ-rekonstruktive Studie, Kindliche Tätigkeit, Ästhetische Dimension, Theoretische Dimension, Bildungstheorie

1. Einleitung

Ich glaube nämlich, daß es völlig klar ist, daß (...) die objektive WAHRHEIT, die in einer gegebenen Seele so vorgestellt wird, daß sie in derselben die logische Wahrheit im weiteren Sinne (...) ergibt, im Geiste bald hauptsächlich durch den Verstand beobachtet wird, wenn sie in dem, was von ihm deutlich erkannt wird, enthalten ist, als LOGISCHE Wahrheit IM ENGEREN SINNE, und bald entweder einzig oder hauptsächlich durch das Analogon der Vernunft die unteren Erkenntnisvermögen, und dann als ästhetische Wahrheit. (Baumgarten, 1750/2007, § 424, S. 403–404, Hervorh. i. O.)

Die Benennung und Herausarbeitung verschiedener Wahrnehmungs- und Erkenntnismodi reicht lange zurück. Bereits im 18. Jahrhundert wurde von Baumgarten unter Bezugnahme auf Leibniz' Lehre der verschiedenen Erkenntnisgrade (vgl. Leibniz, 2000, S. 33–37 und S. 125–131) „Ästhetik“ als eigenständige wissenschaftliche Disziplin begründet. Noch heute kommt ihr Bedeutung zu, wird sie doch als „Ursprungswerk für die Entwicklung der modernen Ästhetik“ (Rittelmeier, 2005, S. 15) bezeichnet und nach wie vor im Diskurs aufgegriffen, weiterentwickelt und kritisch reflektiert.¹ Dabei wird

1 Vgl. z. B. Zirfas (2014), Schmitt (2004), Zelle (2002) oder auch Otto (1991), der die ästhetische Rationalität als einen eigenen Erkenntnismodus konzipiert, den er von der begrifflich-

auf der einen Seite argumentiert, dass mit Baumgarten die sinnliche Erkenntnis eine Aufwertung erfahren hat (vgl. Ehrenspeck, 1996). Auf der anderen Seite wird jedoch kritisiert, dass Baumgartens Lehre von der sensitiven Erkenntnis aus – als Gebiet des Verworrenen und Undeutlichen – bestimmt wurde. Und so fragt Cassirer: „Und kann die Ästhetik ihren Rang und ihre Würde als Wissenschaft behaupten, wenn sie sich dieser niederen Sphäre verhaftet (...)?“ (Cassirer, 1989, S. 73). Es wird exemplarisch deutlich, dass es neben einer Beschreibung verschiedener Weltzugänge, zwar nicht immer explizit, implizit aber oftmals auch um eine Bewertung und Hierarchisierung dieser Zugänge geht (vgl. hierzu auch Müller, 2004).

Die Auseinandersetzung mit ästhetischen Weltzugängen hat vor allem eine lange philosophische Tradition, die bis in die Gegenwart wirkt (vgl. u. a. Adorno, 1970; Seel, 2003; Bertram, 2014, 2016; Schmücker, 2014). In der anthropologisch und philosophisch interessierten Erziehungswissenschaft werden ästhetische Weltzugänge im Kindesalter vergleichsweise erst seit wenigen Jahrzehnten theoretisch und vor allem empirisch in den Blick genommen. Dabei wird ästhetischen Erfahrungs- und Bildungsprozessen in der (frühen) Kindheit eine zentrale Bedeutung beigemessen (vgl. z. B. Borg-Tiburcy, 2019; Schneider, 2017; Staegge, 2016; Stamm & Edelmann, 2013; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012; Mattenkloft & Rora, 2004; Neuß, 1999; Mollenhauer, 1996; Duncker, Maurer & Schäfer, 1993).

Auch wenn aktuell im erziehungswissenschaftlichen Diskurs die Rede davon ist, „dass ästhetische Weisen des Erkundens, Verstehens und Erkennens wesentlicher Bestandteil von Lernen überhaupt sind“ (Dietrich, Krinninger & Schubert, 2013, S. 9–10)², werden dennoch ästhetische Weltzugänge (nach wie vor) neben anderen Weltzugängen thematisiert und somit eine Trennung suggeriert, die in ihrer (auch) analytischen Funktion nicht reflektiert wird. Dass es sich im Hinblick auf unterschiedliche Wahrnehmungsvollzüge „nicht um hermetisch voneinander abgeschlossene Formen handelt“ (Rora, 2016, S. 145) und eine Differenzierung eher als Akzentuierung (vgl. Seel, 2003) zu verstehen ist, gerät nach wie vor aus dem Blick.

In den Bildungs- und Orientierungsplänen der Bundesländer für den Elementarbereich wird durch die Benennung einzelner Erfahrungsfelder und Bildungsbereiche suggeriert, dass sich diese Differenz auch in der Praxis abbildet oder erzeugen lässt. So wird z. B. zwischen Kunst bzw. Ästhetischer Bildung und Mathematik, Naturwissenschaft, Kommunikation und Sprache usw. unterscheiden (vgl. hierzu exemplarisch die Pläne von Bayern Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, 2016; Berlin Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft,

theoretischen oder praktisch-handelnden Erkenntnis abgrenzt (vgl. Otto, 1991). Wichtig zu betonen ist jedoch in diesem Zusammenhang, dass er diese Modi nicht einander gegenüberstehend konzipiert hat, sondern vielmehr im Verständnis von Erfahrung und Lernen Momente des Ästhetischen und auch in der ästhetischen Komponente rationale Strukturen als mitenthalten begreift (vgl. Otto, 1994, 1991). Vergleiche zur Weiterentwicklung und Reaktualisierung der ästhetischen Rationalität nach Otto, Kirschenmann und Seydel (2017).

2 Diese Position ist nicht nur aktuell, sondern wurde bereits von Otto vor allem aus einer didaktisch interessierten Perspektive für den Schulunterricht stark gemacht (vgl. Otto, 1991).

2014; Niedersachsen Niedersächsisches Kultusministerium, 2018 und Nordrhein-Westfalen Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen/Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2016).

Dem nach wie vor großen Interesse an ästhetischen Weltzugängen im elementarpädagogischen Kontext steht jedoch ein erhebliches empirisches Desiderat entgegen, und zwar vor allem dann, wenn Kindergartengruppen im Kindergartenalter und -alltag im Fokus stehen und nach der bildungstheoretischen Relevanz kindlicher Tätigkeit in ihrem Vollzug gefragt wird.

Im Rahmen meiner Studie „Die ästhetische Dimension kindlicher Tätigkeit“ (Borg-Tiburcy, 2019), in der vor allem die Prozesshaftigkeit kindlicher Ausdrucks- und Gestaltungsprozesse interessierte, zeigte sich, dass sich nicht nur zentrale Momente für das gemeinschaftliche Herstellen ästhetischen Sinns differenziert rekonstruieren ließen, sondern insbesondere auch fließende Übergänge zwischen ästhetischen, theoretischen und moralisch-praktischen³ Herstellungs- und Verstehensordnungen.

So wurde zwar im Rahmen der Studie zunächst auf die „eingespielten Klassifikationen des Erfahrens und Urteilens“ (Mollenhauer, 1996, S. 13) nach Kant zurückgegriffen, die eine „kategorial zuverlässige Unterscheidung[en] (...) zwischen dem ‚theoretischen‘ (auf das verstandesmäßige Erkennen gerichteten), dem ‚praktischen‘ (auf das richtige Handeln gerichteten) und dem ‚ästhetischen‘ (auf die sinnliche Weltzuwendung gerichteten) Modus“ (Mollenhauer, 1996, S. 13) geben.⁴

Diese heuristische Analytik wurde jedoch im Verlauf der Studie durch das empirische Material produktiv irritiert.⁵

Das Ziel des Beitrags ist es daher sowohl die ästhetische Dimension kindlicher Tätigkeit im alltäglichen Geschehen einer Kindergartengruppe zu rekonstruieren, als auch sich damit verschränkende theoretische Dimensionen.

So wird zunächst in Punkt 2 im Zuge theoretischer Annäherungen unter Berücksichtigung zentraler Grundgedanken Kants (1790/1974) und ausgewählter Positionen aus elementar- und allgemeinpädagogischen Diskursen die ästhetische Dimension kindlicher Tätigkeit heuristisch konturiert.

In Punkt 3 wird die methodologisch-methodische Rahmung der Studie dargestellt. Im Anschluss daran (4) werden ausgewählte Ergebnisse anhand videographisch erhoben.

-
- 3 Aufgrund des Umfangs des Beitrags wird jedoch auf die Übergänge zwischen der theoretischen und ästhetischen Dimension fokussiert.
 - 4 Diese „eingespielten Klassifikationen“ werden nach wie vor im Diskurs herangezogen, um verschiedene Dimensionen des Erfahrens, Urteilens und Erkennens sowie unterschiedliche Arten von Bildung zu kennzeichnen und zu diskutieren; oftmals ohne in diesem Zusammenhang explizit auf Kant zu verweisen (vgl. hierzu z. B. Pleines, 1994; Klika & Schubert, 2013; Bilstein & Zirfas, 2009).
 - 5 Mit dieser analytischen Heuristik wurde eine Perspektive eingenommen, die die ästhetische Dimension theoretisch fundiert in ihrer Spezifität beschreibt und zugleich offen genug hält für die Vielgestaltigkeit, die sich in kindlichen Tätigkeiten zeigen kann. Es zeigte sich im Verlauf der Materialanalyse allerdings, dass diese Ausgangsperspektive nicht ausreichte, um die spezifischen empirischen Phänomene zu erfassen, sodass weitere theoretische Bezüge hinzugezogen wurden (vgl. Borg-Tiburcy, 2019).

nem Material aus dem Alltag einer Kindergartengruppe präsentiert, die in einem ersten Schritt die Rekonstruktion der ästhetischen Dimension in den Vordergrund rücken (4.1). In einem zweiten Schritt werden die Übergänge zwischen ästhetischen und theoretischen Verstehens- und Herstellungsordnungen zum Thema gemacht und bildungstheoretisch reflektiert (4.2). Schlussendlich werden im Fazit (5) Bezüge zum Diskurs um unterschiedliche Weltzugänge hergestellt und noch auszuschöpfende Potentiale benannt.

2. Heuristisches Positionierungen

2.1 Annäherungen an die ästhetische Dimension – Kants „Kritik der „Urteilskraft““

Über philosophisch-anthropologische Zugänge wurde sich in einem ersten Schritt der ästhetischen Dimension angenähert, wobei im Folgenden zentrale Grundgedanken Kants herausgearbeitet werden.⁶ Auch wenn diese hier nur skizziert werden, können sie dennoch als wesentliche Merkmale bezeichnet werden, auf die nach wie vor auch in „aktuelle[n] Bestimmungen ästhetischer Erfahrungen“ (Staege, 2010, S. 233) zurückgegriffen wird (vgl. z. B. Staege, 2016; Schmücker, 2014, S. 56; Mollenhauer, 1996).

Die reflektierende Urteilskraft

Die Urteilskraft wird von Kant als ein Vermögen beschrieben, „das Besondere als enthalten unter dem Allgemeinen zu denken“ (Kant, 1790/1974, S. 87, B XXV, XXVI A XXIII, XXIV). Dabei unterscheidet er zwischen zwei Formen der Urteilskraft. Wird das Besondere unter etwas Allgemeines, das a priori gegeben ist, subsumiert, ist die Urteilskraft bestimmd. Gegenstandserfahrungen, die also auf ein theoretisches Erkennen ausgerichtet sind (bestimmende Urteilskraft), subsumieren diese mithilfe des Verstandes unter Begriffe. Die Urteilskraft ist hingegen reflektierend, wenn für etwas Besonderes etwas Allgemeines erst noch gefunden werden muss. Der Ausgangspunkt der reflektierenden Urteilskraft ist also etwas Besonderes, dem nichts Allgemeines a priori zugrunde liegt, also bspw. ein Gesetz, eine Norm, ein Prinzip (vgl. Kant, 1790/1974, S. 87, B XXV, XXVI A XXIII, XXIV).

Nach Kant bildet der Geschmack das Vermögen zu beurteilen, ob etwas schön ist, somit ist das Geschmacksurteil ästhetisch. „Um zu unterscheiden, ob etwas schön sei oder nicht, beziehen wir die Vorstellung nicht durch den Verstand auf das Objekt zum Erkenntnis, sondern die Einbildungskraft (vielleicht mit dem Verstande verbunden) auf das Subjekt und das Gefühl der Lust oder Unlust desselben“ (Kant, 1790/1974, § 1, S. 115, B 3, 4 A 3, 4). Der Bestimmungsgrund des ästhetischen Urteils wird somit als ein subjektiver formuliert. Mit dem Gefühl der Lust am Schönen ist dabei allerdings weder

⁶ Neben Kant wurden im Rahmen der Studie auch zentrale Aspekte von Schiller (1795/2000) und Cassirer (1944/2007) herangezogen, die jedoch hier für den Fokus des Beitrags nicht ausgeführt werden können (vgl. hierzu Borg-Tiburcy, 2019).

die „Lust des Genusses, noch einer gesetzlichen Tätigkeit, auch nicht der vernünftelnden Kontemplation nach Ideen“ (Kant, 1790/1974, § 39, S. 224, B 155, 156 A 153, 154) gemeint, sondern die Lust an der Reflexion. Mit dem Prozess der Reflexion wird auf das freie Spiel zwischen Verstand und Einbildungskraft verwiesen. Die Erkenntniskräfte des Verstandes und der Einbildungskraft befinden sich im Zuge des reflektierenden Urteils in einem freien Spiel, „weil kein bestimmter Begriff sie auf eine besondere Erkenntnisregel einschränkt“ (Kant, 1790/1974, § 9, S. 132, B 29 A 29). Einbildungskraft und Verstand sind im freien Spiel harmonisch aufeinander abgestimmt. Weder das eine noch das andere überwiegt. Dies bedeutet nicht, dass das reflektierende Urteil begrifflos bzw. nicht beschreibbar ist, sondern lediglich, dass die Beziehung zwischen Sinnlichem und Begrifflichem nicht etwas Bestimmtes unter einem Begriff Zusammengefasstes ist (vgl. Staegge, 2010, S. 233).

„Die ästhetische Urteilstatkraft ist also ein besonderes Vermögen, Dinge nach einer Regel, aber nicht nach Begriffen, zu beurteilen“ (Kant, 1790/1974, S. 105, B LII A L). Die damit einhergehende Bedingung solcher Urteile ist nach Kant die Zweckmäßigkeit ohne Zweck. Mit der Zweckmäßigkeit wird darauf verwiesen, dass im Zuge des reflektierenden Urteilens, also im freien Spiel von Einbildungskraft und Verstand ein Gefühl von Lust entsteht und zwar deshalb, weil das Subjekt die Erfahrung macht, dass „das Zusammenspiel der Erkenntnisvermögen funktioniert (Bertram 2014, S. 65). Diese Zweckmäßigkeit ohne Zweck – von Koch als „Zweckmäßigkeit des Unzweckmäßigen“ (Koch 2010, S. 97) benannt – verweist nach Koch auch auf den Autonomiestatus des Ästhetischen, welches den Zweck eben in sich selbst hat.

Da nach Kant jeder Zweck (ob nun im Hinblick auf Erkenntnis, auf das Gute – als nützlich und moralisch verstanden –, oder auf das Angenehme) von einem Interesse begleitet ist, kann bzw. darf dieser beim ästhetischen Geschmacksurteil keine Rolle spielen. „Also kann nichts anders als die subjektive Zweckmäßigkeit in der Vorstellung eines Gegenstandes, ohne allen (weder objektiven noch subjektiven) Zweck, folglich die bloße Form der Zweckmäßigkeit in der Vorstellung, wodurch uns ein Gegenstand gegeben wird, sofern wir uns ihrer bewußt sind, das Wohlgefallen, welches mir, ohne Begriff, als allgemein mitteilbar beurteilen, mithin den Bestimmungsgrund des Geschmacksurteils, ausmachen“ (Kant, 1790/1974, § 11, S. 136, B 36 A 36).

So kann zusammenfassend festgehalten werden, dass das von Kant beschriebene freie Spiel von einem interesselosen Wohlgefallen begleitet wird, von einer Lust an der Reflexion (als Bestimmungsgrund der Reflexion), welche in diesem freien Spiel zugleich zum Ausdruck kommt. Die Zweckmäßigkeit ohne Zweck verweist dabei nicht nur auf eben diese Lust, sondern auch auf die Suspendierung eines theoretischen Erkennens⁷, eines praktischen Nutzens und einer moralischen Angemessenheit.

7 Wenn im Rahmen des Beitrags von theoretischem Gehalt, Urteilen, theoretischer Verstehensordnung oder Dimension die Rede ist, wird damit in Anlehnung an Kant auf das Prinzip des theoretischen Erkennens verwiesen und somit auf ein Subsumieren von Gegenständen oder Phänomenen unter Begriffen.

2.2 Annäherungen an die ästhetische Dimension kindlicher Tätigkeit

Neben den philosophisch-anthropologischen Zugängen wurden für eine heuristische Annäherung an den Gegenstandsbereich ebenso Positionen aus der Allgemeinen Pädagogik, einer philosophisch interessierten Elementarpädagogik und der zeitgenössischen Philosophie (Staege, 2016; Schmücker, 2014; Dietrich et al., 2013; Mattenkrott & Rora 2004; Müller, 2004; Seel, 2003; Mollenhauer, 1996; Ehrenspeck, 1996) hinzugezogen, um die ästhetische Dimension kindlicher Tätigkeit spezifisch zu konturieren. In Anlehnung an Kant wird diese zwar als Prozess begriffen, an dem die Sinne beteiligt sind. Zugleich wird dieser jedoch in Abgrenzung zur identifizierenden, evaluativen oder teleologischen Wahrnehmung konzipiert (vgl. Schmücker 2014), auch wenn eine solche Abgrenzung nur in einem analytischen Sinne und somit eher als Akzentuierung zu verstehen ist (vgl. Seel, 2003, S. 50–52). Damit wird einem Verständnis gefolgt, dass eine (analytische) Trennung zwischen Ästhetik und Aisthesis vornimmt.⁸ Unter aisthetischen Prozessen – die immer auch an ästhetischen Prozessen beteiligt sind –, wird Folgendes verstanden, und zwar

nicht nur das Wahrnehmen mit den Augen, sondern jede perzeptive Tätigkeit, die wir mit einem oder mehreren Sinnen vollziehen. Vor allem aber ist Aisthesis auch alles nichtästhetische Wahrnehmen, auch diejenige Sinnestätigkeit also, die uns keine ästhetische Erfahrung machen, sondern uns zum Beispiel etwas als etwas identifizieren lässt. (Schmücker, 2014, S. 52)

In der Abgrenzung zu aisthetischen Prozessen wird daher ein Thematisch-Werden sinnlicher Eindrücke relevant, wie dies vor allem von Mollenhauer herausgearbeitet wurde (vgl. Mollenhauer, 1996; Staege, 2016, 2010; Dietrich et al., 2013). Damit beschreibt Mollenhauer eine Aufmerksamkeit auf die eigene sinnliche Wahrnehmung, die als sinnliche Tätigkeit und Wahrnehmung zum Thema wird. Den damit verbundenen Zustand des Subjekts bezeichnet er als „privat“, da zwar „historisch entstandene[n] kulturelle[n] Muster“ in den Prozess hineinwirken, dass Subjekt sich aber „in einem amoralischen Verhältnis“ befindet, und zwar sowohl „in der Beziehung zu [s]einem Selbst (wie auch zu dem Produkt, dem ‚Objekt [s]einer Begierde‘)“ (je Mollenhauer, 1996, S. 26).⁹

Mit dieser Positionierung wird einem Ästhetikverständnis gefolgt, dass sich nicht über die Auseinandersetzung mit spezifischen Gegenständen (bspw. künstlerischen Ar-

8 Vergleiche zu einem eher weiten Ästhetikverständnis ausführlicher bei Welsch (2010, 1996) und Schäfer (2007, 1999). Eine Unschärfe und/oder Entdifferenzierung in der Begriffsverwendung des Ästhetikbegriffes sowie eine stellenweise synonyme Verwendung zwischen sinnlicher und ästhetischer Wahrnehmung finden sich vor allem in den Bildungs- und Orientierungsplänen der Bundesländer (vgl. z. B. Niedersächsisches Kultusministerium, 2005, S. 25; Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, 2012, S. 297).

9 An dieser Stelle wird beispielsweise deutlich, dass und wie implizit auf Grundüberlegungen von Kant Bezug genommen wird; hier im Hinblick auf ein interesselles Wohlgefallen.

tefakten) definiert, sondern davon ausgeht, dass ein ästhetischer Zugang zu jeglichen Gegenständen oder Situationen geschaffen und eingenommen werden kann (vgl. Borg-Tiburcy, 2019; Dietrich et al., 2013). Auch wenn damit nicht in Abrede gestellt werden soll, dass Kunstwerke „häufige Bezugspunkte der ästhetischen Erfahrung [sind]“ (Schmücker, 2014, S. 55)¹⁰, rücken mit dieser erweiterten Perspektive auch alltägliche Gegenstände und Phänomene in den Blick. Relevant ist dabei, und das wurde bereits unter Bezugnahme auf Mollenhauer beschrieben, dass sich in der Auseinandersetzung mit Gegenständen jedweder Art im Zuge eines Thematisch-Werdens ein spezifischer Verstehens- und Herstellungsprozess von Sinn vollzieht.

Eine damit verbundene „Aufmerksamkeit für das sinnliche Wahrnehmen selbst in seinem Vollzug“ (Staege, 2010, S. 234), eine wie Seel es ausdrückt „Hinwendung zur Gegenwärtigkeit von etwas Gegenwärtigem“ (Seel, 2013, S. 13), legt allerdings eine skeptische Sicht auf die ästhetischen Erfahrungsmöglichkeiten junger Kinder nahe (vgl. Staege, 2010). Denn für ästhetische Reflexionen wird dabei oftmals nicht nur ein Formenbewusstsein (vgl. Seel, 2003), sondern auch ein begriffliches Unterscheidungsvermögen vorausgesetzt.

Eine Voraussetzung der ästhetischen Wahrnehmung ist die Fähigkeit, etwas begrifflich Bestimmtes wahrzunehmen. Denn nur wer etwas Bestimmtes vernehmen kann, kann von dieser Bestimmtheit, oder genauer: kann von der Fixierung auf dieses Bestimmen auch absehen. Die Wahrnehmung von etwas als etwas ist eine Bedingung dafür, etwas in der unübersehbaren Fülle seiner Aspekte, etwas in seiner unreduzierten Gegenwärtigkeit wahrnehmen zu können. (Seel, 2003, S. 51–52, Hervorh. i. O.)

Dass es dabei nicht zwangsläufig um die Dekonstruktion von etwas begrifflich Bestimmtem (Seel) gehen muss, betont bspw. Rora (2016), indem sie das von Seel benannte „begrifflich Bestimmte“ um sogenannte Konzepte erweitert: „Um eine Schachtel spielerisch als ‚Tasse‘ an den Mund zu führen und so zu tun, als würde man trinken, bedarf es nicht des Wortes ‚Tasse‘, sondern nur des Konzepts ‚Tasse‘“ (Rora, 2016, S. 248). Zum einen würde dies bedeuten, dass „schon mit dem ersten Aneignen von Begriffen bereits eine spielerische Ausweitung, Umdeutung des angeeigneten Konzeptes einhergeht“ (Rora, 2016, S. 248). Zum anderen ist genau diese begriffliche oder konzeptionelle Fixierung notwendig, um sich zu dieser wiederum frei verhalten zu können. Darauf weist auch Rittelmeyer (2005) hin, der im Zuge seiner bildungstheoretischen Rezeption Schillers (1795/2000) den Zustand einer realen und aktiven Bestimmbarkeit auf Kinder überträgt und so das Symbolspiel des Kindes als eine Vorform „der ästheti-

10 Im Gegensatz zur Funktion eines Oberbegriffes, im Rahmen dessen „Ästhetische Bildung“ als „Bildung in den Künsten und durch die Künste“ (Staege, 2016, S. 41, Hervorh. i. O.) verstanden wird, wird hier einem Diskursverständnis gefolgt, dass „Ästhetische Bildung“ im Sinne eines Grundbegriffes konzipiert. Damit werden bildungstheoretische Fragen in den Vordergrund gerückt, die sich auf „allgemeinere Aspekte eines ästhetischen Ich-Weltverhältnisses [unter besonderer Berücksichtigung] (...) der Bedeutung von Wahrnehmung und Sinnlichkeit“ (Dietrich et al., 2013, S. 9) beziehen.

schen Tätigkeit“ (Rittelmeyer, 2005, S. 26) konzipiert. Die „fixierte“ Realität kann nach Rittelmeyer nur im Rahmen des ästhetischen Zustands gelockert werden, da nur dort die Möglichkeit geschaffen wird sich „den realen Dingen und Verhältnissen in freier und aktiver Bestimbarkeit gestaltend und verstehend zuzuwenden“ (Rittelmeyer, 1990, S. 119). Freiheit kann demnach nur dann entstehen, wenn es etwas gibt (Bestimmung), von dem man sich distanzieren, dem man sich gestaltend und reflektierend zuwenden kann (vgl. Rittelmeyer, 2005, 1990; Borg-Tiburcy, 2019).

So kann vermutet werden, dass eine spielerische oder ästhetische Dekonstruktion alltäglicher Ordnungen zum einen nicht zwangsläufig an bereits bestimmte Begriffe gebunden sein muss und sich zum anderen parallel zur Entwicklung von Begrifflichkeiten oder alltäglichen Bedeutungsordnungen vollziehen kann. Somit scheint es möglich, „dass es gerade ästhetische Erfahrungen sind, in und an denen Kinder die Fähigkeit zur Suspension alltäglicher Bedeutungsordnungen (...) entwickeln“ (Staege, 2010, S. 234, Hervorh. i. O.).

Insbesondere für die elementarpädagogischen Diskurse – auch hinsichtlich der Frage, ab wann Kinder in der Lage sind ästhetische Sinnzusammenhänge herzustellen – scheint eine Differenzierung zwischen Aisthesis und Ästhetik notwendig, vor allem wenn ästhetische Weltzüge in ihrer Anschlussfähigkeit hinsichtlich bestehender Theorien zur Ästhetik und Bildungstheorien betrachtet und diskutiert werden sollen.

3. Methodologisch-methodische Rahmungen

3.1 Methodologische Verortungen

Die zentrale Fragestellung der Studie, also wie Kinder gemeinschaftlich im Alltag einer Kindergartengruppe ästhetischen Sinn herstellen, legte eine Verortung im qualitativen Paradigma nahe (vgl. von Kardorff, 1995).¹¹ Den damit verbundenen Grundannahmen folgend, wurde daher eine interaktive Prozesshaftigkeit und zu rekonstruierende Sinnhaftigkeit kindlicher Tätigkeit in den Blick genommen. Vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses erwiesen sich sowohl phänomenologische, als auch wissenssoziologische Bezüge als hilfreich, den heuristischen Gegenstand und auch die Ergebnisse präzise zu rahmen. Phänomenologisch wird dabei vor allem ein Antwortgeschehen zwischen Subjekt und Welt und die damit einhergehenden wechselseitigen Konstitutionsbedingungen fokussiert (vgl. Deckert-Peaceman, Dietrich & Stenger, 2010). Kant und Schiller folgend wird mit diesen relationalen Grundannahmen zwar von „eine[r] transzendentale[n] Bestimmung [des] menschlichen Lebens“ (Müller, 2006, S. 102) ausgegangen, es wird dabei jedoch keine Differenz zwischen Vernunft und Natur vorgenommen, welche dann von einem autonomen Ich reguliert wird (vgl. Müller, 2006).

¹¹ Vergleiche ausführlich zu den Grundannahmen, den Qualitätsstandards qualitativer Forschung und den Verfahrensgrundsätzen der Offenheit und des Verstehens (Kruse, 2015; Steinke, 1999; Breuer, 2010; Hitzler, 1993).

Den phänomenologischen Grundannahmen folgend wird eher von einer Verwobenheit des Menschen ausgegangen, in welcher der „Mensch als Person (...) verantwortliches Zentrum seiner Akte [bleibt], ohne dass damit wiederum sein Subjektstatus egologisch überhöht würde“ (Krautz, 2015, S. 98). Diese Perspektive wird ergänzt durch wissenschaftsoziologische Bezüge, welche mit der Annahme verbunden sind, dass es homologe Muster gibt, die in Form eines atheoretischen oder auch konjunktiven Wissens situative Handlungen grundlegend rahmen. Dabei werden die homologen Muster oder Sinnfiguren als soziale Figur verstanden, in denen die „Erlebniszusammenhänge (...) nicht einem Individuum, sondern einem gemeinschaftlichen Erlebnisstrom zuzuordnen sind“ (Mannheim, 1980, S. 142). Insbesondere für den gemeinschaftlichen Aspekt der kindlichen Tätigkeit¹² ist die Annahme konjunktiver Erfahrungsräume zentral. So kann festgehalten werden, dass die wissenschaftsoziologischen Bezüge das Verstehen des gemeinschaftlichen Aspektes ermöglichen und die phänomenologischen Bezüge das Entstehen der ästhetischen Sinnzusammenhänge zu beschreiben vermögen, welches wiederum eingebettet ist in den gemeinschaftlichen Strukturzusammenhang.

3.2 *Methodisches Vorgehen*

Aufgrund des Erkenntnisinteresses der Studie wurde ein ethnographischer Zugang gewählt (vgl. Hirschauer & Amann, 1997; Lange & Wiesemann, 2012). Die Teilnahme am Alltag schien nicht nur aufgrund des Interesses an alltäglichen Dingen und Phänomenen geboten, sondern auch aufgrund der mit qualitativen Vorhaben verbundenen Offenheit „etwas in den Blick geraten zu lassen, was zuvor weder gewusst, noch erwartet wurde“ (Mohn, 2010, S. 156). Um die mit dem Erkenntnisinteresse verbundenen relevanten Interaktions- und Ausdrucksprozesse der Kinder in ihrer reziproken Bezogenheit und Mikrostruktur erfassen zu können, wurden neben einer teilnehmenden Beobachtung vor allem teilnehmend videographiert¹³ (vgl. Borg-Tiburcy, 2019; Mohn, 2010).

Für das Sample der Studie wurde eine 23-minütige Videosequenz ausgewählt, da diese nicht nur diskursive Gesprächspassagen, sondern vor allem auch „besonders selbstläufige, interaktiv dichte und körperlich-performativ Handlungspassagen“ (Nentwig-Gesemann, 2006, S. 28) enthielt. Da sich innerhalb dieser Videosequenz minimale und maximale Kontraste erzielen ließen (vgl. Glaser & Strauss, 1967; Kelle & Kluge, 2010), wurde auf eine systematische Berücksichtigung weiteren Materials verzichtet. So konnte im Verlauf der Mikroanalyse eine Interpretation herausgearbeitet werden (vgl. Kruse, 2015), die im Sinne der Repräsentation eine Plausibilität und Nachvollziehbarkeit gewährleistete und aufgrund ihrer „Integriertheit (d. h. interne Konsistenz)

12 Aufgrund der spezifischen Perspektive des Beitrags muss der gemeinschaftliche Aspekt hier vernachlässigt werden (vgl. hierzu Borg-Tiburcy, 2019).

13 Vergleiche ausführlicher zur Begründung der Art und Weise des Zugangs, der Dauer des Feldaufenthaltes, zur „Teilnehmenden Videographie“, des Samples sowie zur Rolle der Forscherin im Feld (Borg-Tiburcy, 2019).

und Dichte (d. h. der empirische Gehalt) der anhand des Materials entwickelten theoretischen Konzepte“ (Kelle & Kluge, 2010, S. 49) somit in ihrer Reichweite als ausreichend bewertet wurde. Insgesamt wurde eine am integrativen Basisverfahren nach Kruse orientierte Sequenzanalyse durchgeführt (vgl. Kruse, 2015), die im Wesentlichen auf der dokumentarischen Methode nach Mannheim aufbaut (1980, 1923).

4. Ergebnisse

Im Folgenden wird zunächst eine kurze Einführung in das Setting gegeben, bevor dann zwei ausgewählte Szenen aus dem empirischen Material dargestellt werden. Dabei werden bereits vorikonographische und ikonographische Ebenen (Transkript) mit Aspekten aus der Sequenzanalyse verbunden. Es folgt eine zusammenfassende Interpretation der zwei Szenen, wobei hier zunächst der Fokus auf der Darstellung der Rekonstruktion der ästhetischen Dimension der kindlichen Tätigkeit gelegt wird (4.1). Im Anschluss daran werden Ergebnisse bezüglich der Übergänge zwischen ästhetischer und theoretischer Dimension dargestellt sowie deren bildungstheoretische Relevanz herausgearbeitet (4.2).

4.1 Ausgewählte Szenen und Interpretationen

In den folgenden Szenen beschäftigen sich mehrere fünf- bis sechsjährige Kinder im Alltag einer Kindergartengruppe mit einem Leuchttisch sowie dazugehörigen Materialien. Die Materialien bestehen aus Glassteinen unterschiedlicher Form, Farbe und Beschaffenheit sowie aus transparenten und intransparenten Folien, auf denen verschiedene Muster aufgedruckt sind.

Szene 1

Justus sitzt vor dem Leuchttisch, auf dem er ein intransparentes, mäanderähnliches Muster abgelegt hat. Auf diesem Muster ordnet er weiße, gleich große, intransparente, runde Steine an, die er gezielt aus dem danebenstehenden Korb heraussucht. Dabei platziert er die Steine nicht nur entlang der Linie, sondern auch mittig auf dieser, sodass die Linie Stück für Stück verschwindet. Zwischenzeitlich gleicht er die Größe neu gesammelter Steine mit den bereits angeordneten Steinen ab, indem er diese übereinander hält. Im weiteren Verlauf nähert sich Yolander der Szenerie und versucht eine Spielidee mit den von Justus verwendeten Materialien zu verschränken. Er dreht ein aus Knex-Elementen gebautes Gebilde und „gräbt“ damit im Korb mit Steinen. Dabei landet ein grüner, kleiner, transparenter Stein auf dem Muster, welcher von Justus in die Gesamtanordnung integriert und damit die noch sichtbare rechtwinkelige Ecke abgedeckt wird.

Szene 2

Im weiteren Verlauf kommen zwei Kinder – Lukas und Linus – hinzu und knüpfen an die von Justus etablierte Gestaltungspraxis an: Sie legen gleich aussehende Steine an den bereits angeordneten an. Als Justus kurze Zeit später den Gestaltungsprozess variiert und einen Stein anordnet, der kleiner ist als die bisherigen, benennt er diesen mit einem Namen und verweist semantisch zugleich auf dessen relative Kleinheit: „Jetzt kommt der Mini“. Im Folgenden legen dann Justus, Lukas und Linus sowohl große, als auch kleine, intransparente, weiße, runde Steine an und kommentieren dies mit reimenden Bezugnahmen, wobei deren semantische Ebene in den Hintergrund und ihr auditiv-klangliches Erscheinen in den Vordergrund tritt: „Jetzt kommt der Penni“, „Jetzt kommt der Lenni“, „Hier kommt der Renni“, (...). Yolander knüpft zwar wenig später ebenfalls verbal an das Wortspiel an „Und hier kommt der Penni“, nimmt jedoch gestalterisch eine Modifikation vor: er ordnet farbige, transparente Steine an. Dies wird von Justus kritisch kommentiert und er bringt seine Empörung hinsichtlich dieser Modifikation gestisch und mimisch zum Ausdruck. Für einen Moment halten alle inne, bevor erneut in das Wortspiel eingestiegen und das Steine-Anordnen fortgeführt wird. Alle Kinder ordnen nun Steine jedweder Beschaffenheit, Farbe und Form an und erweitern somit ihre bisherigen Wahrnehmungs- und Handlungsordnungen. Gegen Ende der Szene – das mäanderähnliche Muster ist nun vollständig mit Steinen bedeckt und somit nicht mehr sichtbar – halten die Kinder inne, nehmen betrachtende Haltungen ein und bringen ihre Überraschung über das Entstandene zum Ausdruck, das in seiner Anschauung so nicht vorhersehbar war.

Rekonstruktive Interpretation und theoretische Reflexion

Die Kinder orientieren sich im Zuge ihrer Gestaltungsprozesse am figurativen Muster des Mäanders bzw. an den gegenstandsimmanten Regeln des Gesamtgestus (vgl. Im-dahl, 1974/1996, S. 303–309). In Anlehnung an Mollenhauer (1996) könnte man auch von vermittelnden Regeln oder in Anlehnung an Krautz (2015) von einem gestalterischen Verhalten sprechen, dass sich relational und responsiv auf etwas „immer schon vorgängig Vorhandene[s]“ (Krautz, 2015 S. 107) bezieht. Dabei kann rekonstruiert werden, dass die Kinder spezifischen Gestaltungsideen folgen und zwar bezüglich der Auswahl des Materials, als auch hinsichtlich einer spezifischen Anordnung. Diese Art der Gestaltung kann somit als Resonanz dem Material und dem figurativen Muster gegenüber, als ein Vollzug „von der Perzeption zur (...) Gestaltung mit dem Perzipierten“ (Dietrich et al., 2013, S. 84) beschrieben werden. Absichtliche Gestaltungsmomente und betrachtende Haltungen dem Entstehenden Gegenüber lassen die Kinder immer wieder in Distanz treten und haben somit reflexiven Charakter.

Auch wenn insbesondere zu Beginn der ersten Szene das Anordnen von Steinen stellenweise repetitiv wirkt, wird im weiteren Verlauf deutlich, dass die gestalterische Tätigkeit auch von spontanen Momenten und Impulsen der anderen geprägt wird, welche insbesondere für die ästhetische Dimension von Gestaltungsprozessen grundlegend sind. Dabei wird insgesamt deutlich, dass und wie „unmittelbar ineinander verwobene[n] Momente von Spontanität und Kontrolle“ (Mollenhauer, 1996, S. 213) in den Szenen immer wieder hervortreten. So konstituiert sich eine spezifische Weise der

Selbsterfahrung, die sich im Gestaltungsprozess zwischen affizierenden (Sinnlichkeit) und gestaltenden (Verstand) Momenten vollzieht.

Insgesamt kann im Rahmen der Gestaltungsprozesse eine strukturelle Doppelfunktion rekonstruiert werden, welche darin besteht, dass die Kinder zum einen etwas von dem figurativen Muster aufnehmen (die Bewegung der Linie) und sich zum anderen davon distanzieren, indem die Linie immer mehr verschwindet. Im Vollzug dieser mimetischen Überformungsprozesse entsteht etwas Neues; die Kinder kreieren eine eigene geometrische Ordnung (vgl. Borg-Tiburcy, 2019). Die visuellen Erscheinungen in ihrer Formvielfalt werden durch die Auswahl und Anordnung in einen kollektiven Konkretionsprozess (vgl. Cassirer, 1944/2007; Borg-Tiburcy, 2019) überführt. Das ästhetische Moment kommt insbesondere in diesen kollektiven Konkretionsprozessen zum Ausdruck, indem das sinnlich zugängliche figurative Muster mit den Erscheinungen der Steine sinnhaft verschränkt wird.

Im Zuge der zweiten Szene kommt dann im Hinblick auf die ästhetische Dimension eine weitere Ebene der kollektiven Gestaltungspraxis hinzu: das Wortspiel. Dabei fungiert das diminutive Substantiv „Mini“ als Impulsgeber. Allerdings wird der damit verbundene theoretische Gehalt (kleiner-Sein) im Weiteren nicht aufgegriffen, indem bspw. auch andere Steine anhand theoretischer Merkmale und in Form diminutiver Substantive benannt werden (bspw. mit „WeiBi“ oder „Rundi“). Die Kinder beziehen sich vielmehr auf den klanglichen und rhythmischen Gehalt von „Mini“. Mit Bertram könnte man davon sprechen, dass die Kinder hier einem wahrnehmungsorientierten Verstehen folgen, sich also eher auf die „Eigenlogik des Materials“ (Bertram, 2016, S. 236) beziehen, die hier als klangliche Struktur der Worte beschrieben werden kann. Die ästhetische Dimension wird insbesondere durch die damit einhergehenden mimetischen Bezugnahmen auf die Spezifik des Gehörten deutlich; durch die ästhetisch-mimetischen Bezugnahmen entsteht ein hörbares Rhythmus- und Klanggebilde und die auditiven Eindrücke werden thematisch. Die Kinder verhalten sich „in Sprache zur Sprache“ (Bertram, 2015, S. 34) und reflektieren so auf praktische Weise das sprachliche Material (vgl. Borg-Tiburcy, 2019).

Es wird deutlich, dass die Kinder „sich frei gestaltend ebenso zu dem [verhalten], was (...) [ihre] Sinne (...) [ihnen] als Stoff zuführen [auditiv wahrnehmbare rhythmische Phonemgebilde], als auch zu dem, was (...) [ihr] Bewusstsein als kulturelles Formenrepertoire [Ordnung von Phonemen zu Wortgestalten] bereithält, um den Sachen einen Sinn zu geben“ (Müller, 2004, S. 69). Die Abstraktionsfunktion von Sprache (vgl. Cassirer, 1944/2007) tritt hier in den Hintergrund. Sprache wird vielmehr im Zuge eines Wechsels zwischen hörendem und wiedererkennendem Hören auch hier in kollektive Konkretionsprozesse überführt (vgl. Borg-Tiburcy, 2019; Imdahl, 1974/1996; Cassirer, 1944/2007). Das Reimen wird zu einer spielerischen Inszenierung zwischen Verstand und Sinnlichkeit, welche von den alltäglich-praktischen Zwängen und von der Schwierigkeit theoretisch erkennen zu sollen, frei ist (vgl. Mollenhauer, 1996). Alltägliche sprachliche Strukturen werden so durchbrochen und es wird sich frei dazu verhalten. Sprache fungiert hier nicht nur als ästhetische Form, sondern wird selbst zum Material ästhetischer Formung.

4.2 Übergänge zwischen ästhetischer und theoretischer Verstehens- und Herstellungsordnung – Bildungstheoretische Reflexionen

In den dargestellten Szenen zeichnet sich neben der Rekonstruktion der ästhetischen Dimension ab, dass auch andere Verstehens- und Herstellungsordnungen von Bedeutung sind und die verschiedenen Dimensionen fließenden Wechseln unterliegen.

So kann herausgearbeitet werden, dass die gestalterischen Konkretionsprozesse der Kinder immer auch mit theoretischen Dimensionen kindlicher Verstehensordnungen verschränkt sind, wenn es bspw. darum geht die Materialien (Steine wie auch Muster) unter Begriffen der Farbe, Transparenz und Größe zu reflektieren. Im Zuge dessen werden die Materialien verbal und handlungspraktisch überprüft, benannt, verglichen und klassifiziert.

Interessant ist, dass sich die verschiedenen Dimensionen wechselseitig anzuregen scheinen. So entsteht bspw. in der ersten Szene im Zuge der Auseinandersetzung mit der Erscheinung des gleich aussehenden Materials und dessen Verschränkung mit dem figurativen Muster eine Reflexion unter dem Begriff der Materialgröße („die Steine sind gleich groß“), die auch in der zweiten Szene wieder zum Thema wird und durch die Ausdrucksform „Mini“ zum Impuls wird für das Wortspiel und Sprache somit zum Material ästhetischen Sinns werden lässt.

Das Wortspiel wird auch noch in einer folgenden Szene fortgesetzt (ist dabei verschärkt mit der Anordnung von Steinen auf einem Mandala) und gibt durch das nominalisierte Adjektiv „Goldi“, einen Anstoß zu Reflexionen zunächst unter dem Begriff der Materialfarbe („Wollen wir nur die goldenen nehmen?“) und dann unter dem Begriff der Materialtransparenz („Die kleinen goldenen [unverständlich], nur die durchsichtigen nehmen, nur die durchsichtigen“).

Die dadurch angestoßene Erweiterung der Materialauswahl, insbesondere bezüglich einer Transparenz der Steine führt dann in weiteren Szenen dazu, dass die damit einhergehende Leuchtkraft die Kinder auf spezifische Steine aufmerksam- und sinnliche Eindrücke thematisch-werden lässt, was in bildhaften Reflexionen auf diese spezifischen Eindrücke oder in der gestalterischen Sichtbarmachung innerer Vorstellungsbilder zum Ausdruck gebracht wird (vgl. Borg-Tiburcy, 2018, 2019).

Von besonderem Interesse sind dabei die Szenen, in denen mehrere Verstehensordnungen gleichzeitig zum Ausdruck kommen. Deutlich wird dies bspw. in der Verwendung des nominalisierten Adjektivs mit Diminutivsuffix „Goldi“, mit dem nicht nur reimende Bezugnahmen hergestellt werden, Sprache also auch hier zum Material ästhetischer Formung wird, sondern der Name zugleich als Medium fungiert, in dem auch ein theoretischer Gehalt (die Farbe und Transparenz) zum Ausdruck kommt.

Im Zuge dieser Gleichzeitigkeit wird deutlich, dass sich die Kinder den verschiedenen Dimensionen zugleich gegenüber verhalten können und sich im Dazwischen verschiedener Dimensionen befinden und bewegen. Es scheint also, als könnten die Kinder mühelos zwischen verschiedenen Ordnungen und damit verbundenen Ausdrucks- und Artikulationsformen wechseln (vgl. Müller, 2004).

Auch wenn also den kindlichen Tätigkeiten verschiedene Dimensionen innewohnnen, scheint dem Herstellen und Verstehen ästhetischen Sinns auf das die ästhetische Dimension verweist, eine spezifische Verstehensbewegung zugrunde zu liegen, die sich allerdings nicht im Widerstreit mit anderen Verstehensordnungen zu befinden scheint, wie Müller (2004) dies im Zusammenhang einer „schrittweisen Ausdifferenzierung von unterschiedlichen Symbolisierungsformen“ (Müller, 2004, S. 67) konstatiert. Die verschiedenen Dimensionen scheinen nicht zu konkurrieren, sondern sich vielmehr zu ergänzen und unterschiedliche Verstehenszugänge zu den Gegenständen und Materialien zu eröffnen, die sich wechselseitig herauszufordern vermögen. Da die Kinder hier temporär eine eigene Sphäre des Ästhetischen entstehen lassen, kann auf der Grundlage der empirischen Ergebnisse der Hypothese Staeges (2010) gefolgt werden, dass Kinder insbesondere in und an den Verstehens- und Herstellungsprozessen ästhetischen Sinns „die Fähigkeit zur Suspension alltäglicher Bedeutungsordnungen (...) entwickeln“ (Staege, 2010, S. 234). Denn die Kinder vollziehen im Zuge einer ästhetischen Verstehensbewegung eine andere bzw. spezifische Weise der Gegenstands- oder Phänomenrezeption und lösen sich „aus (...) [ihren] fest gefügten Formen konventionell-identifizierenden Sehens“ (Müller, 2006, S. 106) oder Hörens. Mit Müller kann man in diesem Zusammenhang von einem freien und „aktiv bestimmbaren Sehen“ (Müller, 2006, S. 106) oder Hören sprechen, das als Wechselspiel zwischen sehendem und wiedererkennendem Sehen bzw. hörendem und wiedererkennendem Hören rekonstruiert wurde (vgl. Borg-Tiburcy, 2019) und somit eine „Reflektion der Materialität des [Aus]Sehens“ (ebd.) bzw. der Erscheinungsweise der Gegenstände sowie der Reflexion der Materialität des auditiven Klanges und Rhythmus zum Ausdruck bringt (vgl. Borg-Tiburcy, 2019). Bildungstheoretisch ist das reale und aktiv bestimmbare Sehen und Hören von besonderem Interesse, da die Kinder sich dabei von einer alltäglichen, gewohnten, oftmals identifizierenden oder klassifizierenden Gegenstandsrezeption oder Gegenstandswahrnehmung distanzieren und zwar in einem praktischen Reflexionsvollzug.

Das bedeutet, dass eine sprachliche, gestaltende und/oder handelnde Bezugnahme auf die Herstellungs- und Verstehensprozesse ästhetischen Sinns sich nicht in einem metakommunikativen Modus vollzieht, sondern eine Art Validierung des ästhetischen Sinns selbst im Modus eines ästhetischen Verstehens- oder Herstellungsgeschehen vollzogen wird. In diesem Zusammenhang sei auf Bertram (2014) verwiesen, der bspw. das bei Kant und Hegel vorherrschende Reflexionsverständnis als ein theoretisch leitendes kritisiert und daher ein praktisches Verständnis von Reflexion konzipiert.¹⁴ Die Überlegungen von Bertram im Hinblick auf Kunstrezeptionen können dabei auch auf die Kinder übertragen werden. Denn auch diese sind mit ihren Aktivitäten – Verstehensbewegungen – „an der Dynamik beteiligt, die von einem (...) [Gegenstand] ausgeht. Diese Dynamik ist nicht (...) allein vom Gegenstand her zu begreifen [als Ding mit Appellcharakter]. Vielmehr umfasst sie auch immer die Auseinandersetzungen mit (...)

14 Dieses einseitige Verständnis von Reflexion wird meist auch dem schulischen Kontext zugeschrieben (vgl. Baumert, 2002).

Gegenständen“ (Bertram, 2014, S. 123, Hervorh., K. B.-T.). So kann man sagen, dass die Gegenstände als ästhetisch sinnhafte Gegenstände „erst im Rahmen der Dynamik, in der sie stehen, zu begreifen sind. Es gibt sie nicht unabhängig von der mit ihnen entwickelten Praxis der Reflexion“ (Bertram, 2014, S. 125). Die Spezifik der Herstellungs- und Verstehensprozesse ästhetischen Sinns wird somit in Anlehnung an Bertram (2014) nicht gegenständlich verstanden, sondern interaktiv gefasst; die Herstellung ästhetischer Sinnzusammenhänge als ein kollektives und interaktives Verstehens- und Aushandlungsgeschehen begriffen.

Im Zuge dieser praktischen Reflexion kann dann das rekonstruiert werden, was Staege und Seel hinsichtlich eines Thematisch-Werdens sinnlicher Eindrücke formulieren: eine „Aufmerksamkeit für das sinnliche Wahrnehmen in seinem Vollzug“ (Staege, 2010, S. 234) und eine „Hinwendung zur Gegenwärtigkeit von etwas Gegenwärtigem“ (Seel, 2013, S. 13). Dabei kommt die Aufmerksamkeit und Hinwendung im praktischen Vollzug selbst zum Ausdruck.

5. Fazit

Mit dem heuristischen Fokus auf die ästhetische Dimension, die so analytisch von der theoretischen Dimension abgegrenzt wurde, konnten nicht nur fließende Wechsel zwischen verschiedenen Verstehens- und Herstellungsordnungen von Sinn rekonstruiert werden, sondern auch Gleichzeitigkeiten von diesen Ordnungen, die sich immer wieder wechselseitig zu impulsieren vermögen. Ein mit dem Herstellen ästhetischen Sinns einhergehendes Distanzierungsgeschehen von alltäglich-identifizierenden Verstehens- und Herstellungsordnungen konnte dabei vor allem auch in seiner bildungstheoretischen Relevanz herausgearbeitet werden, wenn man Bildung als ein reflexives Selbst- und Weltverhältnis versteht (vgl. Mollenhauer, 1996; Staege, 2016; Müller, 2004) und die bildungstheoretische Relevanz hier demnach vor allem in der „auf die eigene Sinnlichkeit bezogene Distanzierung (oder Reflexion) zu suchen ist“ (Staege, 2016, S. 42).¹⁵

Auf der Grundlage der hier vorgestellten Ergebnisse kann resümierend festgehalten werden, dass es nicht nur im Hinblick auf Darstellungsfragen in bildungspolitischen Dokumenten, bezüglich didaktischer Fragen, forschungsrelevanter Heuristiken und theoretischer Konzeptionen um einen Balanceakt zu gehen scheint. Um einen Balanceakt, auf der einen Seite die ästhetische Dimension als potentiell in Bildungsprozessen mitenthalten zu denken und zu konzipieren, diese aber auf der anderen Seite dann nicht einfach unter sinnliche Prozesse zu subsumieren, sondern auch ihren besonderen Eigenwert und Eigensinn herauszustellen und zu betonen. So scheint es auf der einen Seite legitim und möglicherweise sogar notwendig zu sein, Ästhetische Bildung als ein eigenständiges Erfahrungsfeld und eigenen Bildungsbereich auszuweisen. Auf der anderen

15 Vergleiche hierzu vor allem auch die von Mollenhauer beschriebene Gegenläufigkeit in den musikalischen Improvisationen der Kinder zwischen „Werkzeugleib“ und „Sinnenleib“ (vgl. Mollenhauer, 1996).

Seite scheint damit jedoch die Gefahr einzugehen, wenn unterschiedliche Weltzugänge hierarchisch bewertet werden, dass auf diese Bildungsbereiche am ehesten verzichtet wird oder diese marginalisiert werden. Dies hat Otto (1991) bereits in den 90er Jahren für die Schule moniert, wird aber auch in Reaktualisierungen seiner ästhetischen Rationalität nach wie vor problematisiert (vgl. z. B. Schirmer, 2017).

Die Aktualität dieser Debatte zeigt sich auch in der Diskussion um eine empirische Wirkungsforschung (vgl. z. B. Fink, 2012; Rittelmeyer, 2010), die auch als Ausdruck der zu konstatierenden Marginalisierungstendenzen und als Legitimationsbemühungen verstanden werden kann (vgl. Dietrich et al., 2013).

Im Elementarbereich scheint dies noch nicht so virulent zu sein, auch wenn sich erste didaktisierende Bestrebungen mit dem Einzug der Bildungs- und Orientierungspläne andeuten und auch hier ein großes Interesse an MINT-relevanten Bereichen zu verzeichnen ist (vergleiche hierzu exemplarisch Pahnke & Rössner, 2012).

Die Debatte um eine Marginalisierung ästhetischer Weltzugänge und damit verbundene Fragen nach deren Legitimation und Wirkung ist im Diskurs um Ästhetische Bildung nicht neu und kann zyklisch immer wieder rekonstruiert werden. Es scheint aber, dass sich die seit ca. zwei Jahrzehnten entwickelnde und etablierende Kindheitsforschung neue Impulse setzen könnte (vgl. Heinzel, 2000; Krüger & Grunert, 2002; Deckert-Peaceman et al., 2010). So kann in diesem Zusammenhang nicht nur ein anderes Bild vom Kind und ein Interesse an der Perspektive des Kindes ausgemacht werden, sondern auch eine Reihe neuer methodischer Zugänge, die den Eigensinn kindlicher (ästhetischer) Bildungsprozesse und Übergänge zwischen verschiedenen Verstehens- und Herstellungsordnungen von Sinn zu erfassen vermögen (vgl. Staegge, 2016; Heinzel, 2012).

Festgehalten werden kann, dass es weiterer empirischer Studien zunächst im Bereich der Grundlagenforschung bedarf, um die hier (exemplarisch) vorgestellten Ergebnisse zu vertiefen, zu erweitern und mit anderen Ergebnissen systematisch zu verbinden.¹⁶

Insbesondere das Herausarbeiten von Übergängen zwischen verschiedenen Herstellungs- und Verstehensordnungen von Sinn scheint eine lohnenswerte Spur zu sein, nicht nur die ästhetische Dimension kindlicher Tätigkeit empirisch und theoretisch gehaltvoll zu fundieren und in eine allgemeine Ästhetik für die (frühe) Kindheit zu überführen, sondern in einem allgemeineren Sinne systematisch(er) in lern- und bildungstheoretische Überlegungen einfließen zu lassen. Dies scheint eine gute Möglichkeit zu sein,

16 In diesem Zusammenhang sei exemplarisch auf die Arbeiten von Staegge und Lee hinzuweisen. Staegges Untersuchung verfolgte dabei die grundlagenwissenschaftliche Frage, „in welcher Weise junge Kinder musikalische und Alltagserfahrung zueinander in Beziehung setzen“ (Staegge, 2010, S. 234). Dabei konnten vor allem über einen videographischen Zugang zu der performativen Praxis von Kindern Schwebezustände und auch Übergänge „zwischen alltäglich-pragmatischer und ästhetischer Bedeutung“ (Staegge, 2010, S. 244) von jungen Kindern erfasst und rekonstruiert werden. Lee und Staegge hingegen rekonstruieren auf der Grundlage des Konzepts „gleiches Material in großer Menge“ (Lee, 2006) nicht nur das Entstehen mathematischer Grundverständnisse, sondern damit einhergehend auch bzw. damit verwobene ästhetische Dimensionen (vgl. Lee & Staegge, 2010).

die Idee einer „allgemeinen Menschenbildung“ wieder stärker zu reaktualisieren und sowohl für den Elementarbereich, als auch für die Schule gegenstandsverankert weiterzuentwickeln und zu etablieren.

Literatur

- Adorno, T. W. (1970). *Ästhetische Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012). *Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In N. Killius, J. Kluge & L. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 100–150). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Baumgarten, A. G. (1750/2007). *Ästhetik*. (Bd. 1, Übersetzt, mit einer Einführung, Anmerkungen und Registern herausgegeben von Dagmar Mirbach). Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (2016). *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung* (7. Aufl.). Berlin: Cornelsen Verlag.
- Bertram, G. W. (2014). *Kunst als menschliche Praxis. Eine Ästhetik*. Berlin: Suhrkamp.
- Bertram, G. W. (2015). Artikulierte Individualität. Was leisten Gedichte für die eigene Sprache? In A. Pompe (Hrsg.), *Kind und Gedicht. Wie wir lesen lernen* (S. 33–43). Freiburg: Rombach.
- Bertram, G. W. (2016). *Kunst. Eine philosophische Einführung* (2. durchgesehene und erweiterte Aufl.). Stuttgart: Reclam.
- Bilstein, J., & Zirfas, J. (2009). Bildung und Ästhetik. Eine Einführung. In J. Zirfas, L. Klepacki, J. Bilstein & E. Liebau (Hrsg.), *Geschichte der Ästhetischen Bildung. Antike und Mittelalter* (S. 7–26). Paderborn: Schöningh.
- Borg-Tiburcy, K. (2018). Die Bedeutung der sinnlich-materiellen Präsenz der Dinge für das gemeinschaftliche Herstellen ästhetischen Sinns von Kindern. In D. Weltzien, H. Wadepolh, P. Cloos, J. Bensel & G. Haug-Schnabel (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik XI. Die Dinge und der Raum. Materialien zur Frühpädagogik* (Band 22, S. 59–97). Freiburg: FEL Verlag.
- Borg-Tiburcy, K. (2019). *Die ästhetische Dimension kindlicher Tätigkeit. Eine Rekonstruktion gemeinschaftlicher Herstellungsprozesse ästhetischen Sinns*. Wiesbaden: Springer VS.
- Breuer, F. (2010). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Cassirer, E. (1944/2007). *Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur*. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Cassirer, E. (1989). *Grundprobleme der Ästhetik*. Berlin: Alexander Verlag.
- Deckert-Peaceman, H., Dietrich, C., & Stenger, U. (2010). *Einführung in die Kindheitsforschung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Dietrich, C., Krinninger, D., & Schubert, V. (2013). *Einführung in die Ästhetische Bildung* (2. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Duncker, L., Maurer, F., & Schäfer, G. E. (Hrsg.) (1993). *Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Wirklichkeiten zwischen Ich und Welt*. Langenau-Ulm: Vaas.
- Ehrenspeck, Y. (1996). Aisthesis und Ästhetik. Überlegungen zu einer problematischen Entdifferenzierung. In K. Mollenhauer & C. Wulf (Hrsg.), *Aisthesis/Ästhetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewußtsein* (S. 200–230). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Fink, T. (2012). *Die Kunst, über kulturelle Bildung zu forschen. Theorie- und Forschungsansätze*. München: Kopaed.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Publ. Co.

- Heinzel, F. (Hrsg.) (2000). *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Heinzel, F. (Hrsg.) (2012). *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (2., überarbeitete Auflage). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Hirschauer, S., & Amann, K. (Hrsg.) (1997). *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hitzler, R. (1993). Verstehen: Alltagspraxis und wissenschaftliches Programm. In T. Jung & S. Müller-Dohm (Hrsg.), „Wirklichkeit im Deutungsprozess“ (S. 223–240). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Imdahl, M. (1974/1996). Cézanne – Braque – Picasso. Zum Verhältnis zwischen Bildautonomie und Gegenstandssehen. In G. Boehm (Hrsg.), *Max Imdahl. Gesammelte Schriften. Reflexion – Theorie – Methode* (Bd. 3, S. 303–380). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kant, I. (1790/1974). *Kritik der Urteilskraft* (Werkausgabe Band X). Herausgegeben von Wilhelm Weischedel. Wiesbaden: Suhrkamp.
- Kardorff, E. von (1995). Qualitative Sozialforschung – Versuch einer Standortbestimmung. In U. Flick, E. v. Kardorff & H. Keupp (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (3., neu ausgestattete Auflage, S. 3–8). Weinheim: Beltz.
- Kelle, U., & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2., überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kirschenmann, J., & Seydel, F. (Hrsg.) (2017). *Gunter Otto – was war; was bleibt?* München: Kopaed.
- Klika, D., & Schubert, V. (2013). *Einführung in die Allgemeine Erziehungswissenschaft: Erziehung und Bildung in einer globalisierten Welt*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Krautz, J. (2015). Auf dem Weg zu einer Systematik und Didaktik der Kunstpädagogik auf anthropologischer Grundlage. Ein Arbeitsbericht zuhanden der Allgemeinen Pädagogik. *Vierteljahrzeitschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 91(1), 87–120.
- Krüger, H.-H., & Grunert, C. (2002). *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz* (2. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Lange, J., & Wiesemann, J. (2012). Ethnografie. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (2. Aufl., S. 262–277). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Lee (Hülswitt), K. (2006). Mit Phantasie zur Mathematik – Freie Eigenproduktionen mit gleichem Material in großer Menge. In M. Grüßing & A. Peter-Koop (Hrsg.), *Die Entwicklung mathematischen Denkens in Kindergarten und Grundschule. Beobachten – Fördern – Dokumentieren* (S. 203–221). Offenburg: Mildenberger.
- Lee, K., & Staege, R. (2010). Mathematisch-ästhetische Bildung. In L. Duncker, G. Lieber, N. Neuss & B. Uhlig (Hrsg.), *Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule* (S. 234–240). Seelze: Klett, Kallmeyer.
- Leibniz, G.W. (2000). *Kleine Schriften zur Metaphysik* (Band 1). Herausgegeben und übersetzt von Hans Heinz Holz (2. unveränderte Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mannheim, K. (1923). *Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation*. Herausgegeben vom kunsthistorischen Institut des Bundesdenkmalamtes. Wien: Österreichische Verlagsgesellschaft Eduard Hölzel & Co.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mattenkrott, G., & Rora, C. (Hrsg.) (2004). *Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung*. Weinheim/München: Juventa.

- Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen/ Ministerium für Schule und Weiterbildung (2016). *Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*. Freiburg: Herder.
- Mohn, B. E. (2010). Dichtes Zeigen beginnt beim Drehen. Durch Kameraführung und Videoschnitt ethnographische Blicke auf Unterrichtssituationen und Bildungsprozesse entwerfen. In F. Heinzel, W. Thole, P. Cloos & S. Köngeter (Hrsg.), „Auf unsicherem Terrain“. *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens* (S. 153–169). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mollenhauer, K. (1996). *Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*. Weinheim/München: Juventa.
- Müller, H.-R. (2006). Künstliche Natur. Bildungsanthropologische Aspekte bei Schiller und Plessner. In B. Fuchs. & L. Koch (Hrsg.), *Schillers ästhetisch-politischer Humanismus* (S. 95–114). Würzburg: Ergon.
- Müller, H.-R. (2004). Übergänge. Bildungsbewegungen im Geflecht symbolischer Ordnungen. In G. Mattenkrott & C. Rora (Hrsg.), *Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung* (S. 61–76). Weinheim/München: Juventa.
- Nentwig-Gesemann, I. (2006). Regelgeleitete, habituelle und aktionistische Spielpraxis. Die Analyse von Kinderspielkultur mit Hilfe von videogestützter Gruppendiskussion. In R. Bohnsack, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (S. 25–44). Opladen: Barbara Budrich.
- Neuß, N. (Hrsg.) (1999). *Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*. Frankfurt a. M.: Abtei-Verlag.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2018). *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder*. Hannover: o. V.
- Otto, G. (1994). Lernen und ästhetische Erfahrung. In L. Koch, W. Marotzki & H. Peukert (Hrsg.), *Pädagogik und Ästhetik* (S. 145–159). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Otto, G. (1991). Ästhetische Rationalität. In W. Zacharias (Hrsg.), *Schöne Aussichten? Ästhetische Bildung in einer technisch-medialen Welt* (S. 145–161). Essen: Klartext.
- Pahnke, J. & Rössner, P. (2012). Frühe MINT-Bildung für alle Kinder – die Initiative „Haus der kleinen Forscher“. In K. Pfenning & O. Renn (Hrsg.), *Wissenschafts- und Technikbildung auf dem Prüfstand. Zum Fachkräftemangel und zur Attraktivität der MINT-Bildung und -Berufe im europäischen Vergleich* (S. 233–246). Baden-Baden: Nomos.
- Pleines, J.-E. (1994). Ästhetische Bildung auf dem Standpunkt der Kritik. In L. Koch, W. Marotzki & H. Peukert (Hrsg.), *Pädagogik und Ästhetik* (S. 22–38). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Rittelmeyer, C. (2010). *Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick*. Oberhausen: Athena-Verlag.
- Rittelmeyer, C. (2005). „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“. Eine Einführung in Friedrich Schillers pädagogische Anthropologie. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Rittelmeyer, C. (1990). Friedrich Schillers Entwurf des ästhetischen Spiels. Jenseits von Wildheit und Barbarei. *Animation*, 11(5), Beilage Spielraum, 116–119.
- Rora, C. (2016). Ästhetische Hörerziehung in der frühen Kindheit. Theoretische Grundlagen und pädagogische Gestaltung. In R. Staegé (Hrsg.), *Ästhetische Bildung in der frühen Kindheit* (S. 245–256). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Schäfer, G. E. (Hrsg.) (2007). *Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen* (2. Aufl.). Berlin u. a.: Cornelsen Verlag.
- Schäfer, G. E. (1999). Ästhetische Erfahrung als Basis kindlicher Bildungsprozesse. Sinnliche Wahrnehmung – Leib erfahrung – Gefühle – Phantasie. In N. Neuß (Hrsg.), *Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern* (S. 21–31). Frankfurt a. M.: Abtei Verlag.

- Schiller, F. (1795/2000). *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. Mit den Augustenburger Briefen* (Hrsg. von Klaus L. Berghahn). Stuttgart: Reclam.
- Schirmer, A.-M. (2017). Ästhetisch rational? Rational ästhetisch? Reflexionen zu einem vielseitigen Begriff. In J. Kirschenmann & F. Seydel (Hrsg.), *Gunter Otto – was war, was bleibt?* (S. 197–208). München: Kopaed.
- Schmitt, A. (2004). Die Entgrenzung der Künste durch ihre Ästhetisierung bei Baumgarten. In G. Mattenklott (Hrsg.), *Ästhetische Erfahrung im Zeichen der Entgrenzung der Künste. Epistemische, ästhetische und religiöse Formen von Erfahrung im Vergleich* (S. 55–71). Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Schmücke, R. (2014). *Was ist Kunst? Eine Grundlegung*. Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann GmbH.
- Schneider, K. (2017). *Ästhetische Erfahrung in Spielpraktiken von Kindergartenkindern. Eine ethnografische Studie im Elementarbereich*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Seel, M. (2013). *Die Macht des Erscheinens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Seel, M. (2003). *Ästhetik des Erscheinens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.) (2014). *Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege*. Weimar/Berlin: Verlag das Netz.
- Steinke, I. (1999). *Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim/München: Juventa.
- Staege, R. (2016). Intersubjektivität und ästhetische Erfahrung. Eine theoretische Annäherung an ästhetische Bildung in der frühen Kindheit. In R. Staege (Hrsg.), *Ästhetische Bildung in der frühen Kindheit* (S. 41–58). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Staege, R. (2010). How to do things with Music. Dokumentarische Videointerpretation als Zugang zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. In G. E. Schäfer & R. Staege (Hrsg.), *Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung* (S. 233–246). Weinheim/München: Juventa.
- Stamm, M., & Edelmann, D. (2013). *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Welsch, W. (2010). *Ästhetisches Denken* (7. Aufl.). Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Welsch, W. (1996). *Grenzgänge der Ästhetik*. Stuttgart: Reclam.
- Zelle, C. (2002). Die stete Neuerfindung des Alten. Konstellationen Ästhetischer Erfahrung. Baumgarten/Bouhours – Jauss/Bubner/Welsch/Bohrer. In G. Schwering & C. Zelle (Hrsg.), *Ästhetische Positionen nach Adorno* (S. 31–47). München: Wilhelm Fink Verlag.
- Zirfas, J. (2014). Die Kunst des schönen Denkens und Darstellens. Die Bildung des felix aesthe-ticus bei Alexander Gottlieb Baumgarten. In J. Zirfas, L. Klepaki & D. Lohwasser, (Hrsg.), *Geschichte der Ästhetischen Bildung. Aufklärung* (S. 123–139). Paderborn: Schöningh.

Abstract: This article presents the results of a qualitative-reconstructive study that is located at the intersection of general pedagogy and elementary pedagogy. The focus was on the question of how children in the everyday life of a kindergarten group collectively create aesthetic meaning. The aim of this contribution is to demonstrate that and explain how different orders of understanding and production of meaning are not only subject to fluent changes and entanglement, but can also mutually impulse each other mutually. Selected exemplary video scenes and analyses are presented. Particular attention is paid to the educational relevance of these transitions.

Keywords: Qualitative-Reconstructive Study, Child Activity, Aesthetic Dimension, Theoretical Dimension, Educational Theory

Anschrift der Autorin

Dr. Kathrin Borg-Tiburcy, Universität Osnabrück,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Heger-Tor-Wall 9, 49074 Osnabrück, Deutschland
E-Mail: Kathrin.Borg-Tiburcy@uni-osnabrueck.de