

Ist das Kunst oder kann das weg? Vom Kopf auf die Füße!

Kulturelle Bildung als ästhetisch-existenzielle Sinn_bildung und not_wendige Antwort auf die Krisen unserer Zeit... auch die Krisenzeit in Kitas

von Christian Widdascheck

Kita-Fachtexte ist eine Kooperation des FRÖBEL e. V., der Alice Salomon Hochschule Berlin (ASH) und dem Niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung e. V. (nifbe). Das Portal bietet praxisbezogene Studientexte zu insgesamt zehn Themenfeldern, die von Expertinnen und Experten aus dem Feld der frühen Bildung verfasst werden. Alle Texte werden im Peer-Review-Verfahren begutachtet.

Ist das Kunst oder kann das weg? Vom Kopf auf die Füße!

Kulturelle Bildung als ästhetisch-existenzielle Sinn_bildung und not_wendige
Antwort auf die Krisen unserer Zeit... auch die Krisenzeit in Kitas

von Christian Widdascheck

ABSTRACT

Der Text entwickelt aus einer ästhetischen Perspektive ein Verständnis von Bildung, die in der frühen Kindheit immer auch kulturelle Bildung ist, insbesondere wenn gewisse Aspekte dabei berücksichtigt werden. Es wird ausgeführt, warum eine in diesem Sinne verstandene frühe Bildung als kulturelle Bildung existenzielle Relevanz für die Selbst- und Welterfahrung und das Welt- und Selbstverständnis von Kindern hat. Die Aspekte, die dafür berücksichtigt werden müssen, werden anschließend konkret im Sinne einer Kunst der kulturellen Bildung beschrieben. Der pädagogische Alltag und die Bildungspraxis, die dadurch entstehen, sind sowohl eine Antwort auf unsere gegenwärtigen vielfältigen Krisen, als auch die strukturellen Herausforderungen, durch die das System Kita in Deutschland geprägt ist.

Ist das Kunst oder kann das weg? Vom Kopf auf die Füße!

von Christian Widdascheck

INFORMATIONEN ZUM AUTOR

Christian Widdascheck ist Kunstpädagoge und Diplom-Kunsttherapeut und lehrt an der Alice-Salomon Hochschule (ASH), als Professor für Elementare Ästhetische Bildung im Studiengang Erziehung und Bildung in der Kindheit (EBK). Er leitet die Werkstatt für Ästhetische Praxis_Theorie (WÄPT) der ASH. Seit vielen Jahren ist er auch in der Weiterbildung und Praxisprojektentwicklung in Kitas und auch an Grundschulen im Bereich Ästhetische und Kulturelle Bildung tätig. Er ist Gründungsmitglied des bundesweiten Netzwerks Frühkindliche Kulturelle Bildung (NFKB).

Ist das Kunst oder kann das weg? Vom Kopf auf die Füße!

von Christian Widdascheck

**HERAUSGEBERIN /
WISSENSCHAFTLICHE
LEITUNG**

Prof. Dr. Rahel Dreyer
(dreyer@ash-berlin.eu)

REDAKTION

Barbara Leitner
(leitner@ash-berlin.eu)

ZITIERVORSCHLAG

Widdascheck, C. (2023): Ist das Kunst oder kann das weg? Vom Kopf auf die Füße! In: Dreyer, R. (Hrsg.): Kita Fachtexte, Nr. 1/2023. Verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:b1533-opus-5358> und <https://www.kita-fachtexte.de/de/fachtexte-finden/ist-das-kunst-oder-kann-das-weg-vom-kopf-auf-die-fuesse>. Zugriff am TT.MM.JJJJ.



Dieses Werk steht unter der Lizenz Creative Commons Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland (CC BY-SA 3.0 DE)

ISSN

2940-3960

ISBN

978-3-910703-00-1

Ist das Kunst oder kann das weg? Vom Kopf auf die Füße!

von Christian Widdascheck

Gliederung des Textes

1. Einleitung

- 1.1 Ist das Kunst oder kann das weg?
- 1.2 Ausnahmezustand oder Krise als Gestaltungsmoment:
Vom Kopf auf die Füße!

2. Teil I: Eine ästhetisch-existenzielle Perspektive auf Bildung

- 2.1 Staunen, das für (frühe) Bildung wesentliche Momentum
der Ästhetischen Erfahrung
- 2.2 Der Mensch als animal symbolicon:
Der Ursprung von Kultur
- 2.3 Die Verschränkung von Selbst- und Welterfahrung
- 2.4 Die Bildung von Kindern zwischen natürlicher Dissidenz
und Mimesis
- 2.5 Bildung von Kultur: Kulturelle Bildung

3. Teil II: Die Kunst der kulturellen Bildung

- 3.1 Ästhetischen Erfahrungen Zeit_Raum geben
- 3.2 Medialität der Erfahrung
- 3.3 Die Relevanz von Kulturorten und ästhetisch-künstlerischer
Handlungsweisen zur Realisierung der Kunst der
Kulturellen Bildung
- 3.4 Partizipation und Vertrauen: Projektarbeit als Gestaltung
und Verdichtung der Kunst der kulturellen Bildung

4. Resümee und Ausblick

5. Fragen und weiterführende Informationen

- 5.1 Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung
- 5.2 Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen
- 5.3 Glossar

Ist das Kunst oder kann das weg? Vom Kopf auf die Füße!

von Christian Widdascheck

1. Einleitung

1.1. Ist das Kunst oder kann das weg?

Kulturelle Bildung ist durch einen Widerspruch gekennzeichnet:

Ihr wird zum einen große Bedeutung zugeschrieben und mit ihr sind allerlei Bildungsversprechungen verbunden: Eine besonders intensive Form und Möglichkeit der Persönlichkeitsbildung, gesellschaftliche Teilhabe, Ausbildung von Kreativität und Problemlösekompetenz, um nur einige zu nennen (Rat für Kulturelle Bildung e.V. 2004). Gleichzeitig ist kulturelle Bildung in Kitas in der Regel ein weiteres *add on*, etwas, was nun auch noch zu leisten, in den Alltag zu integrieren oder vielmehr hinzukriegen ist: Der wahrnehmende und/oder handelnde Umgang mit Kunst, beispielsweise das Aufsuchen von Kulturorten wie Museen, Konzerthäusern oder Theatern.

Wenn sie als ein weiteres *add on* verstanden wird, ist sie oft auch eine der ersten Sachen die wegfällt, sobald sich die ohnehin nicht großzügigen Rahmenbedingungen von Kitas in Deutschland durch weitere Verschlechterungen des Pädagog_innen-Kind-Schlüssels noch mehr verengen. In Folge der vielfachen Belastungen durch die Corona-Pandemie und den in Verbindung mit einem Rechtsanspruch auf einen Kitaplatz noch weiter hinzukommenden Kindern durch die Fluchtbewegungen² nach Europa und Deutschland, scheint der Ausnahmezustand gegenwärtig zur Regel zu werden (Wolters 2020). Dies führt im Kitaalltag logischerweise dazu, dass wegfällt, was nicht als absolut grundlegend angesehen wird.

Da kulturelle Bildung in der Regel als Bildung in Zusammenhang mit den Künsten verstanden wird, die als nicht lebensnotwendig gelten, sowie mit einem extra Aufwand zum Aufsuchen von besonderen Orten der Hochkultur (Theater, Konzerthäuser, Museen), wird darauf schnell verzichtet. Dies entspricht einer weit verbreiteten Antwortvariante auf das in der Überschrift genannte Sprichwort: **Kann weg!**

1.2. Ausnahmezustand oder Krise als Gestaltungsmoment: Vom Kopf auf die Füße!

Das Anliegen des vorliegenden Artikels ist es, das weit verbreitete Verständnis kultureller Bildung zu überdenken, indem ihre Bedeutung im Kontext früher Bildung radikal³ reflektiert wird. Ziel dieser tiefgründigen und tief gründenden

2 Mit diesen sind insbesondere die Migrationswellen 2015, ausgelöst durch den Krieg in Syrien, und 2022 durch den Krieg in der Ukraine gemeint.

3 Radikal leitet sich von dem ursprünglich lateinischen Wort *radix* ab, was mit Wurzel übersetzt werden kann. Insofern bedeutet radikale Reflexion so viel wie: Einer Sache auf den Grund gehen.

Wird kulturelle Bildung als *add on* begriffen, ist sie eine zusätzliche Last

Ist das Kunst oder kann das weg? Vom Kopf auf die Füße!

von Christian Widdascheck

Moment des Staunens als Ausgangspunkt von Bildung

Reflexion ist es, zu zeigen, dass frühe Bildung im besonderen Maße immer auch kulturelle Bildung ist, insbesondere wenn sie das für Kinder ganz selbstverständliche Momentum des Staunens ernst nimmt und auf diesem aufbauend gewisse Prinzipien berücksichtigt.

Das Staunen und die mit ihm verbundenen Prinzipien, haben aber zunächst nichts oder wenig mit den Künsten in einem traditionellen Verständnis, oder den Orten der Hochkultur (Museum, Theater, Oper...) zu tun, als vermeintliche Garanten kultureller Bildung.

Ziel dieses Beitrags ist es daher in Teil I zunächst ein inklusives (alltäglich-lebensweltliches) Verständnis kultureller Bildung im Kontext früher Bildung zu entwickeln. In Teil II wird dann eine auf diesem Bildungsverständnis gründende Bildungspraxis, als *Kunst der Kulturellen Bildung* skizziert.

Am Ende des Beitrags wird im Resümee diese *Kunst der Kulturellen Bildung* gleichzeitig als eine sinnvolle, wenn nicht sogar not_wendige⁴ Antwort auf die Krisen⁵ unserer Zeit zusammengefasst und als Möglichkeit einen Kitaalltag zu gestalten, ohne weitere *add ons*.

Die im Resümee als Ausblick formulierte Perspektive setzt aber voraus, dass die Krisen unserer Zeit, unsere Krisenzeit, insgesamt nicht als ein Ausnahmezustand verstanden wird, im Verhältnis zu einer gewesenen Normalität, zu der wir zurück könnten oder zurück wollen: Wenn Krise als Krise im Sinne ihrer Wortbedeutung als Scheideweg oder Entscheidungsmoment⁶ ernst genommen wird, bietet sich die Möglichkeit, wahrscheinlich aber vielmehr die Not_wendigkeit, die gegenwärtigen Krisen als Gestaltungsaufgabe zu ergreifen. Bezogen auf das System Kita würde dies bedeuten, unser Bildungsverständnis und die Bildungspraxis Früher Bildung zu überdenken und neu zu gestalten (vgl. Schäfer 2014).

Mit dem inklusiven, alltäglich-lebensweltlichem Verständnis kultureller Bildung im Kontext früher Bildung, das im Folgenden entwickelt wird, möchte dieser Beitrag dazu einen Impuls liefern. Voraussetzung dafür ist aber, dass eine kulturelle Perspektive auf Bildung im Kontext früher Bildung für diese im wahrsten Sinne des Wortes als *grund_legend*⁷ und nicht als *add on* begriffen wird. Dafür

4 Notwendig ist hier mit _ getrennt, um ein anderes Verständnis des Wortes zu eröffnen: Die Möglichkeit eine Not zu wenden. Dies bedeutet aber auch, dass es eine Not gibt, die es zu wenden gilt. Diese Wendung ist aber nur möglich, wenn sich die Antwort auf die Not bezieht, sonst kann sie diese nicht wenden.

5 Mit den Krisen unserer Zeit sind u.a. die sich verstärkende soziale Ungleichheit, die Zunahme populistischer und nationalistischer Tendenzen, der Klimawandel und nicht zuletzt die Corona-Pandemie gemeint.

6 Das Wort Krise leitet sich vom lateinischen *crisis* ab, was so viel wie entscheidende Wendung bedeutet.

7 Durch den Unterstrich _ sollen wie auch in diesem Fall, zusammengesetzte Worte, in ihrer Bedeutung neu zur Sprache kommen.

Ist das Kunst oder kann das weg? Vom Kopf auf die Füße!

von Christian Widdascheck

müsste das weit verbreitete Verständnis früher kultureller Bildung, aber vielleicht sogar das Verständnis und die Praxis früher Bildung insgesamt, vom Kopf auf die Füße gestellt werden.

2 Teil I: Eine ästhetisch-existentielle Perspektive auf Bildung

2.1 Staunen, das für (frühe) Bildung wesentliche Momentum der Ästhetischen Erfahrung

Kinder haben eine wunderbare Gabe, um die wir Erwachsene sie mitunter beneiden: Das Staunen! Gerade Pädagog_innen, sollten mit dieser Fähigkeit in jedem Fall achtsam-wertschätzend umgehen, oder besser noch, selbst dieses Momentum in der Begegnung mit Welt pflegen.

Das kleine Kinder alles in den Mund nehmen, ist genauso handelnder Ausdruck dieses Staunens, wie die Fragen von Vier- und Fünfjährigen nach dem Wieso, Weshalb und Warum?

**Menschen
sind zum Sinn
verdammt**

Anthropologisch betrachtet ist das Staunen von Kindern manifester Ausdruck der *Bedingung des Menschseins*, der *conditio humana*, dass wir als Menschen „verdammt sind zum Sinn“. Der Anthropologe Arnold Gehlen (vgl. Gehlen 2014) verweist auf die existenzielle Not, die sich hinter oder in diesem für Bildung entscheidenden Moment des Staunens auch zeigt: Im Unterschied zu Tieren ist unser Verhältnis nicht vorwiegend über Instinkte gesteuert. Wir müssen unser Verhältnis zur Welt immer wieder (auch) gestalten. Es mag vielleicht verstören, so etwas zauberhaftes, offen-freies wie das Staunen mit einem „verdammt sein zum Sinn“ zu verbinden. Durch diese Perspektive wird jedoch deutlich, dass dieser Bildungsmoment für uns Menschen konstitutiv und zugleich existenziell bedeutsam ist. Wenn wir Kinder in ihrem handelnd-wahrnehmenden Umgang mit der Welt beobachten, lässt sich diese Qualität gut beobachten. Das explorierende Handeln von Kindern zeigt, dass sie sich durch und in diesem ein Bild (Verständnis) von der Welt und sich selbst aufbauen (müssen) (vgl. Nießeler 2010). Ursprung dieses spielerisch-explorativen Umgangs mit Welt ist die Dimension der Ästhetischen Erfahrung. Sie bedeutet, dass sich ein Kind staunend-explorierend sowie wahrnehmend-handelnd mit seiner Wahrnehmung auseinandersetzt, da es noch nicht weiß, was diese bedeutet (vgl. Duncker 2010). Dies erklärt gleichzeitig, warum wir es als Erwachsene oft viel schwerer mit dem Staunen und der Ästhetischen Erfahrung haben: Im Laufe unseres Lebens haben wir schon so viele Bedeutungen von Dingen, Funktionen und Funktionsweisen kennengelernt. Gegenwärtige Wahrnehmungen ordnen wir daher häufig dem bereits erworbenen Selbst- und Weltverhältnis unter und erfahren dadurch Sicherheit. Gegenwärtige Wahrnehmungen werden dann gar nicht mehr wahrgenommen, sondern sofort mit bereits vorhandenen Deutungsmustern verbunden. Dabei

Ist das Kunst oder kann das weg? Vom Kopf auf die Füße!

von Christian Widdascheck

übersteigt jede Wahrnehmung in ihrer Einzigartigkeit stets jegliche Zuordnung und Einordnung.

Insofern ist das Ereignis Ästhetischer Erfahrung, das Sich-Wundern-über das gegenwärtige Wahrnehmen und die Wahrnehmung einer Situation, eines Gegenstandes, eines Naturphänomens als Möglichkeit immer da (vgl. Duncker 2010). Kinder zeigen uns dies sehr deutlich: Wahrnehmung als Ereignis der Begegnung mit dem Anderen als Anderes, das sich als Ästhetische Erfahrung im Staunen zeigt: Das vielseitige Spiel von Kindern mit Stühlen, die vertiefte Auseinandersetzung mit dem Öffnen und Schließen von Türen, die Faszination in der Begegnung mit dem Phänomen Wasser sind dafür Beispiele. Diese explorativ-gestalterisch-wahrnehmenden Handlungsweisen bringen aufgrund ihrer Prozessualität auch immer wieder neue Ästhetische Erfahrungen mit sich. Diese wiederum führen zu neuen gestalterischen Handlungen, wodurch der Bildungsprozess an Tiefe und Differenziertheit gewinnt (vgl. Brandstätter 2013/2012).

2.2 *Der Mensch als animal symbolicum: Der Ursprung von Kultur*

Explorierende Gestaltungsprozesse von Kindern und ihre Ergebnisse sind künstlerisch aber nicht KUNST

Kinder müssen sich das Bild von der Welt und sich selbst gestalten, da ihnen die Bedeutung und das Verständnis der Welt nicht unmittelbar gegeben sind. Diese existenzielle Gestaltungsaufgabe beginnt jedoch immer mit einem Moment eines Widerfahrnis, das sich im Staunen ausdrückt: Der ästhetisch-existenzielle Moment des Staunens als Ausdruck der Wahrnehmung eines Anderen als Anderes. Diese Widerfahrnis der Wahrnehmung als Ereignis des Berührtseins durch ein Anderes und das mit ihm verbundene Staunen, ist der *Movens*⁸, der *Beweggrund*, für das explorativ-wahrnehmende Handeln. Dadurch *erstaltet*⁹ sich ein Kind ein Bild von dem Gegenüber und sich selbst im Verhältnis zu ihm. Das ungemein vielfältige, gestalterische Handeln, das aus dem Staunen entsteht, ist Ausdruck der existenziell-notwendigen Selbst- und Welterfahrung von Kindern. Aus dieser Perspektive erscheint es deshalb nicht sinnvoll, vielleicht sogar überdeterminierend „schädlich“, die Gestaltungsprozesse und Ergebnisse, die daraus entstehen können, als KUNST zu bezeichnen. Sie sollten eher offener als gestalterische Prozesse und künstlerische Werke bezeichnet werden.

Aufgrund dieses existenziell begründeten, notwendigen Vorgangs bezeichnet der Sprachphilosoph Ernst Cassirer den Menschen als *animal symbolicum*

8 Mit *Movens* ist der Moment gemeint, der etwas in Gang setzt, beziehungsweise in Bewegung bringt.

9 Die ungewohnte Vorsilbe *er-* im Wort *erstalten*, soll den subjektiv-reflexiven Bildungsmoment im Gestalten betonen und insofern auch darauf verweisen, dass Gestalten immer auch eine Form von Erkenntnisbildung ist.

Ist das Kunst oder kann das weg? Vom Kopf auf die Füße!

von Christian Widdascheck

**Kultur strukturell
verstanden: Die Art und
Weise wie wir handeln
und wahrnehmen und
warum**

(vgl. Cassirer 2007), als ein *Tier*, dass, weil sein Platz zur Welt nicht primär über Instinkte gegeben ist, sich deutend-handelnd ein Bild von der Welt und sich selbst aufbauen muss (vgl. Nießeler 2010). Durch dieses gestalterisch-deutende Handeln bilden sich die symbolischen Bedeutungen von Situationen und Zusammenhängen und gleichzeitig finden wir damit unseren jeweiligen Platz mit der Welt. Diese notwendige, deutend-handelnde Verortung des Menschen ist gleichzeitig der Ursprung von Kultur, da unsere Kultur ja genau das ist: Die Art und Weise wie wir Dinge tun und wahrnehmen und warum. Diese Perspektive auf diesen ursprünglichen Bildungsmoment von Kultur wird sofort deutlich, wenn wir beispielsweise an die Diversität von Arten und Weisen in der Welt denken, Essenssituationen zu gestalten.

2.3 Die Verschränkung von Selbst- und Welterfahrung

Für dieses Finden der eigenen Verortung mit der Welt, durch und im handelnd-gestalterischen Deuten, spielt die Haptik eine ganz besondere Rolle. Je kleiner Kinder sind, desto bedeutsamer und existenziell-notwendig ist die haptisch-berührende Begegnung mit der Welt (vgl. Jungbauer 2017).

Die Nahsinnlichkeit und die unmittelbare Doppelerfahrung von Selbst- und Welterfahrung in der Haptik, ist umso relevanter, je kleiner die Kinder sind. Denn in ihr ist die Gleichzeitigkeit der Erfahrung von Intimität und Grenzerfahrung sowie die körperliche Grundlage zur Reflexivität, in der Erfahrung von Widerstand angelegt (vgl. Duderstadt 1997). Denn die Begegnung mit Welt im Modus der Berührung ist in mehrfacher Hinsicht eine ganz Besondere. Zum einen ist die Haptik DER Nahsinn, da haptische Erfahrungen immer bedeuten, dass uns etwas körperlich berührt. Gleichzeitig ist Berührung durch einen eigentümlichen Doppelcharakter gekennzeichnet: Wenn ich etwas berühre, werde ich zugleich durch dieses Etwas auch selbst berührt. Diese Verschränkung von Selbst- und Welterfahrung schwingt in jeder Erfahrung mit, da jede Erfahrung von Welt immer auch meine Erfahrung ist und ich mich insofern potenziell in jeder Erfahrung auch selbst erfahre. In der Haptik ist diese Verschränkung von Selbst- und Welterfahrung ganz unmittelbar: Berühre ich mit der Hand einen Gegenstand, werde ich unmittelbar durch diesen auch berührt¹⁰. Diese Verschränkung von Selbst- und Welterfahrung ist zentrales Thema der Leibphänomenologie. Das Konzept der Leiblichkeit wurde von dem französischen Phänomenologen und Pädagogen Maurice Merleau-Ponty maßgeblich entwickelt. Er versteht die menschliche Subjektivität als leiblich verfasst, indem uns unser lebendiger Körper einerseits gegeben ist, dieser als Leib aber zugleich auch die Bedingung der Möglichkeit ist, Welt und sich selbst überhaupt zu erfahren (vgl. Merleau-Ponty 1976).

**Menschliche Subjektivität
ist leiblich verfasst.
Das bedeutet, wir sind
sowohl Welt als auch Ich**

10 Nehmen Sie beim Lesen, vielleicht gerade jetzt mal etwas in die Hand: Spüren Sie, wie Sie die Sache berühren, aber auch durch die Sache berührt werden und wie Sie sich dadurch in dieser Berührung in einer bestimmten Art und Weise selbst erfahren und erleben.

Ist das Kunst oder kann das weg? Vom Kopf auf die Füße!

von Christian Widdascheck

Diese existenziell-notwendige Verschränkung von Selbst- und Welterfahrung kann auch als ein doppeltes Antwortgeschehen mit dem Begriff der Responsivität bezeichnet werden: Das Vermögen von Welt beantwortet zu werden und auf Welt antworten zu können (vgl. Waldenfels 2002). Das folgende Schaubild soll dieses doppelte Antwortgeschehen veranschaulichen.



Abbildung 1: Das (leibphänomenologische) Konzept der Responsivität. Eigene Abbildung entwickelt auf Grundlage von Thomas Fuchs (2000), Bernard Waldenfels (2002) und Maurice Merleau-Ponty (1976)

Die Notwendigkeit der Erfahrung von Responsivität wird vielleicht nochmals etwas deutlicher, wenn der weiter oben schon ein- und ausgeführte Gedanke des *verdammte sein zum Sinn* in Betracht gezogen wird: Der Mensch kann die existenzielle Notlage seines zunächst offen-unbestimmten *Zur-Welt-Seins* in einer zunächst nicht definierten Sinnhaftigkeit nur in und durch sinnlich-sinnvolle Responsivität mit der Welt wenden.

2.4 Die Bildung von Kindern zwischen natürlicher Dissidenz und Mimesis

Draußen habe ich ihm erklärt, wie man über die Strasse geht (...): Bevor du übergehst, guckst du nach links, DANN guckst Du nach rechts, DANN nochmals nach links. Er macht alles richtig und ahmt mich ungeheuer langsam nach. Für ihn haben diese Bewegungen keine Funktion, er denkt, der Trick besteht darin, in Zeitlupe die Hüften zu schwenken und den Hals zu verdrehen. Er begreift nicht, dass sie dazu dienen, nach Autos zu schauen (Reza 2021, 8).

Ist das Kunst oder kann das weg? Vom Kopf auf die Füße!

von Christian Widdascheck

Bildung braucht Raum zum eigensinnigen Antworten

Das gerade mit dem Begriff der Responsivität bezeichnete wechselseitige Antwortgeschehen, ist insbesondere bei Kindern durch zwei miteinander verbundene Momente gekennzeichnet: Natürliche *Dissidenz*¹¹ und *Mimesis*¹². Diese beiden Momente verdeutlichen das Spannungsfeld, in dem sich das doppelte Antwortgeschehen gestaltet: Responsivität, das Vermögen auf Welt zu antworten und von dieser beantwortet zu werden, ist wie schon ausgeführt keine freie Wahl, sondern existenzielle Notwendigkeit.

Insofern dient der Moment der Mimesis dazu, über das leibliche Vermögen der Nachahmung, dass ein Kind einen Platz in der schon bestehenden Welt findet, indem es bestehende Handlungsweisen übernimmt. Dadurch kann es dann in Folge in seinen Ausdrucksweisen auch von der Welt sinnvoll beantwortet werden, es entsteht Responsivität. Ganz wesentlich ist jedoch, dass mimetisch-nachahmendes Verhalten nicht als Kopie verstanden wird, da es sich ja zugleich immer um eine eigensinnige Antwort eines Kindes auf eine von ihm wahrgenommene Situation handelt: Es ist seine Wahrnehmung, seine Antwort und sein Deutungsversuch einer Situation, da es nur so sein Verhältnis zur Welt bilden und seinen Platz in der Welt finden kann. Es ist gerade vor dem Hintergrund deutscher Geschichte, bezeichnend und interessant, dass das Wort eigensinnig in Bezug auf Kinder negativ belegt ist. Dabei ist Bildung, verstanden als ein Antwortgeschehen, nur mit Eigensinn möglich, ansonsten folgen wir einer maschinellen Logik von Programmierung (Nürnberger Trichter). Daher ist es eine zentrale Frage pädagogischer Alltags- und Bildungsgestaltung, wieviel Raum eigensinnigen Variationen wofür gegeben wird und wie sehr der Alltag instruktiv-durchstrukturiert ist:

Diesen Aspekt möchte der Ausdruck der natürlichen Dissidenz fassen, der deutlich macht, dass die eigensinnige Variation im explorativ-wahrnehmenden Handeln mit der Welt dem Kind genauso notwendig gegeben ist, für die Bildung seines Selbst- und Weltverständnisses: Der Aspekt der Dissidenz gehört genauso zur Natur des Kindes wie der Aspekt der Mimesis.

2.4 Bildung von Kultur: Kulturelle Bildung

Die beiden miteinander verbundenen Aspekte, natürliche Dissidenz und Mimesis, eröffnen auch eine interessante neue Perspektive für eine strukturelle Definition des Kulturbegriffs, in Anlehnung an den Sprachphilosophen Ernst Cassirer.

11 Der Begriff der Dissidenz, was so viel wie von etwas abweichen bedeutet, geht auf den Schweizer Philosophen und Psychoanalytiker Hans Saner zurück (vgl. Saner 1995).

12 Mimesis steht für die Anlage von Kindern zum nachahmenden Verhalten (vgl. Gebauer & Wulf 1992). Leibphänomenologisch ist die Möglichkeit der Nachahmung in dem durch Fischer-Lichte (vgl. Fischer-Lichte 2004) geprägten Begriff der leiblichen Kopräsenz begründet.

Ist das Kunst oder kann das weg? Vom Kopf auf die Füße!

von Christian Widdascheck

Durch diese Definition entsteht ein neues Verständnis von kultureller Bildung, nämlich als *Bildung von Kultur*. Weiter oben wurde eine erste offenere, strukturelle Definition des Kulturbegriffs eingeführt: Kultur als die Art und Weise, wie wir Dinge tun und wahrnehmen und warum.

Darauf aufbauend, lässt sich mit Cassirer dies nun noch genauer fassen:

Kultur sind unsere Arten und Weisen (Muster) der Wahrnehmung und des Ausdrucks, die dafür verantwortlich sind, wie wir handeln und wahrnehmen und welche Bedeutung unsere Handlungen und Wahrnehmungen haben (vgl. Cassirer 2007). Diese Definition von Kultur mag zunächst abstrakt erscheinen, ist jedoch für die Frühpädagogik sehr prägnant, da gerade im Alltag einer Kita (beispielsweise Essenssituationen) die normative Wirkung dieser Muster zur Geltung kommen (beispielsweise so soll/muss gegessen werden). Oft wird bei sehr engen normativen Auffassungen vergessen, dass dadurch dann in Folge auch nur bestimmte Selbst- und Welterfahrungen möglich werden (beispielsweise mit Händen versus mit Besteck essen). Analog lässt sich die Frage der Sprachbildung und der Umgang mit Worterschöpfungen von Kindern betrachten.

Vor dem Hintergrund dieses Verständnisses von Kultur wird deutlich, dass es durch die beiden wesentlichen Aspekte von Kindern in der Begegnung mit Welt, dem mimetischen und dem der natürlichen Dissidenz, zu einem existenziellen, variierend-bewahrenden Umgang mit den Mustern der Wahrnehmung und des Ausdrucks kommt. Durch diesen kommt es immer und auch immer wieder zu einer Umbildung in den Mustern des Ausdrucks und der Wahrnehmung. Deshalb ist Kultur im Sinne Cassirers bildsam, in einem kontinuierlichen Prozess von Bildung, der Bildung von Kultur. Interessanter Weise korreliert dieses plastische Verständnis von Kultur mit der mittlerweile neurophysiologisch nachgewiesenen Bildsamkeit des Gehirns (vgl. Hüther 2005, 72). Merleau-Ponty verwies schon vor über 70 Jahren aus einer phänomenologischen Perspektive auf die Möglichkeit des Menschen, als leibliches Wesen durch und in der Begegnung mit Welt, kontinuierlich seine Wahrnehmungs- und Handlungsweisen zu verändern (Fuchs 2000, 326).

Ist das Kunst oder kann das weg? Vom Kopf auf die Füße!

von Christian Widdascheck

3. TEIL II: Die Kunst der kulturellen Bildung

Der erste Teil des Artikels hat auf der Grundlage eines ästhetisch-existenziellen Bildungsverständnisses eine erweiterte Perspektive auf Kulturelle Bildung entwickelt. Das Momentum der Ästhetischen Erfahrung, der Wahrnehmung des Anderen als Anderes, zeigte sich dabei als *Movens* des explorativ-wahnehmenden Bildungshandelns. Dieser Teil des Beitrags mündete in einem Verständnis von Kultureller Bildung als existenziell-relevante Selbst- und Welt-erfahrung, im Spiel zwischen Mimesis und natürlicher Dissidenz. Dadurch bilden sich die individuellen (kulturellen) Muster der Wahrnehmung und des Ausdrucks, ereignet sich Kulturelle Bildung.

In dem zweiten Teil des Artikels wird skizziert, was es für eine pädagogische Bildungspraxis in einer Kita bedeutet, mit den beiden miteinander verbundenen Momenten im Bildungshandeln von Kindern, Mimesis und natürliche Dissidenz, bewusst und gestalterisch umzugehen. Das Ziel dieses Teils des Beitrags ist es, Gelingensbedingungen einer pädagogischen Praxis im Sinne einer Kunst der (kulturellen) Bildung herauszuarbeiten. Dabei geht es um Gelingensbedingungen im Sinne des alten griechischen Begriffs *Techné*, der eine starke Nähe zur Kunst hatte und sich insofern einer technischen Machbarkeit entzieht: Ob sich die Kunst der (kulturellen) Bildung ereignet, ist insofern etwas, das nicht willentlich herstellbar ist, jedoch durch die Berücksichtigung bestimmter Gelingensbedingungen wahrscheinlicher wird.

3.1 Ästhetischen Erfahrungen Zeit_Raum geben

Die Grundlage des inklusiven Verständnisses von kultureller Bildung als frühe Bildung ist der Moment der Ästhetischen Erfahrung als existenzieller *Bildungsmovens*. Insofern geht es darum, einen Bildungsalltag in Kitas zu realisieren, der die Entstehung von Ästhetischen Erfahrungen begünstigt. Dabei ist es zentral anzuerkennen, dass Ästhetische Erfahrungen nicht machbar, nicht herstellbar sind, da Ästhetische Erfahrungen immer Ausdruck eines sich ereignenden Begegnungsgeschehens sind, zwischen dem Kind und einem Gegenüber: „Ästhetische Erfahrungen beginnen in der Regel dort, wo in Erlebnissen starke oder zumindest nachhaltige Eindrücke entstehen, weil sie etwas auslösen, was vorher unbekannt oder unerwartet war. Dies kann in der Begegnung mit Bildern und Sachen, mit Menschen und Tieren, mit Szenen und Räumen geschehen, die im Kind etwas anstoßen – als Anlass zum Staunen und Nachdenken“ (Duncker 2010, 12).

Kulturelle Bildung entzieht sich einer Logik der Machbarkeit, hat zugleich Gelingensbedingungen

Begegnung mit Dingen, Phänomenen, Räumen, Bildern, Menschen oder Tieren als Anlass zum Staunen und Nachdenken

Ist das Kunst oder kann das weg? Vom Kopf auf die Füße!

von Christian Widdascheck

Ästhetische Erfahrungsprozesse bestehen als Suchbewegungen aus Umwegen, Rückschritten, Umkreisungen und folgen insofern keiner linearen Logik

Der Bildungsmoment dieses Begegnungsgeschehens kann mit der ursprünglichen Wortbedeutung von *Inter_esse*¹³, einem sich ergebenden, verrückenden *im_Dazwischen_Sein*, sehr anschaulich beschrieben werden: Das Kind gerät durch den Moment der Ästhetischen Erfahrung in ein *Zwischen-sich-und-dem-Gegenüber*. Zugleich wird hier deutlich, dass Ästhetische Erfahrungen gerade nicht an ein schon bestehendes Interesse gebunden sind, sondern daran, dass mitunter ganz unvermittelt und vielleicht auch überraschend das Ereignis einer Berührung, die noch nicht eingeordnet werden kann, geschieht. Vielmehr ist es so, dass aus dem *Inter_esse* (neue) Interessen entstehen.

Damit *Inter_esse* entstehen kann, braucht es insgesamt eine Alltagsgestaltung, die Zeit und Raum gibt, mit Zeiträumen, die nicht durchgetaktet sind und mit Räumen, die nicht so durchstrukturiert und durch Normen bestimmt sind, dass es die Entstehung von Ästhetischen Erfahrungen schwer hat. „Ästhetische Erfahrungen zeigen dabei nicht jene lineare Struktur auf (...). Erfahrungsprozesse dagegen kennen Umweg und Aufenthalte, auch Rückschritte und Suchbewegungen (...). Mit diesen Strukturmerkmalen weisen sich ästhetische Erfahrungen als diskontinuierliche Lernprozesse aus. Wer sich mit Kindern zu früh in methodisch-systematischen Strukturen bewegt (...) läuft Gefahr, sie in ihren Suchbewegungen zu behindern und damit ihr Interesse am Lernen zu zerstören.“ (ebenda, 12f)

Begegnung und Irritation im *Inter_esse*

Offene Zeit_Räume machen das Ereignis der Ästhetischen Erfahrung wahrscheinlicher. Dies ist nicht nur relevant für die Kinder, sondern genauso wichtig für die Begegnung der Pädagog_innen mit den Kindern: Um diese in ihrem Bildungshandeln zu begleiten und die Einmaligkeit der Situation wahrnehmen zu können, müssen sich die Pädagog_innen durch das gestalterisch-wahrnehmende Handeln eines Kindes/von Kindern zu einer Situation/einem Material/Gegenstand offen berühren lassen. Sie dürfen das Geschehen nicht sofort und vollständig aufgrund von bereits bestehenden Vorstellungen, Annahmen und Deutungsmustern einordnen.

Dies verweist auf ein Schlüsselmoment in der Begleitung von Bildungsprozessen im Sinne einer ästhetischen Didaktik: Die Bereitschaft

13 *Inter_esse* ist hier mit Bindestrich geschrieben, damit seine beiden lateinisch stämmigen Wortteile deutlich werden: *Inter-* (Dazwischen) *esse* (Sein). Insofern lässt sich Interesse mit einem im Dazwischensein übersetzen, beziehungsweise sich als ein solches Verstehen.

Ist das Kunst oder kann das weg? Vom Kopf auf die Füße!

von Christian Widdascheck

sich selbst in ein offen-ästhetisches Bildungsgeschehen zu begeben. Gerade von einem erwachsenen Standpunkt aus, braucht es durchaus Mut, sich selbst immer wieder auszusetzen, in und durch Ästhetische Erfahrungen irritieren zu lassen. Denn im Gegensatz zu jungen Kindern, bei denen Ästhetische Erfahrungen meistens mit dem Momentum des Staunens einhergehen, sind Ästhetische Erfahrungen bei Erwachsenen oft von Irritation, Verunsicherung und Enttäuschung geprägt. Sie sind für Erwachsene in der Regel mit Horizontüberschreitung bisheriger Deutungsmuster verbunden, die uns Erwachsenen Sicherheit geben. Daraus folgt, dass das sich Einlassen auf die Einmaligkeit einer pädagogischen Situation auch bedeutet, immer wieder (mal) situativ die Deutungshoheit aufzugeben.

Geteiltes Inter_esse, Impulse und Bildungsprozesse

Sich selbst vom Bildungshandeln der Kinder berühren zu lassen, bildet die Grundlage, ihren Bildungsprozess sinnvoll durch Impulse bereichern zu können. Dabei können die Impulse je nach Alter der Kinder und Situation ganz unterschiedlich sein: Beispielsweise das Geben eines noch nicht vorhandenen Materials oder Werkzeugs zur Ausdifferenzierung des weiteren Handelns; eine Idee zu einer Variation einer Handlung; das Aufmerksam machen auf ein Phänomen durch ein Zeigen; eine anerkennende Spiegelung der Wahrnehmung in Bezug auf das Handeln des Kindes (kein Lob).

Wichtig ist, dass das pädagogische Selbstverständnis dabei immer ist, dass die Impulse keine Vorgaben oder Aufgaben an das Kind sind, sondern mögliche Perspektivveränderungen für sein Bildungshandeln: Erweiterung, Zuspitzung, Engführung oder auch Weitung. Eine ästhetische Didaktik für die Realisierung der Kunst der (kulturellen) Bildung zielt dabei immer darauf ab, dass sich das Bildungshandeln als Bildungsprozess durch die aus dem geteilten Inter_esse entstandenen Impulse und Ideen weiterentwickelt, ausdifferenziert und intensiviert. Insofern ist die ästhetische Didaktik als „Impulsentwicklung aus dem geteilten Inter_esse“ auch eine Antwort auf zwei Vereinseitigungen im pädagogischen Diskurs: Instruktionen, denen die Kinder folgen müssen, auf der einen Seite und einem zu einfach verstandenen Selbstbildungsverständnis von Kindern auf der anderen Seite. Ein verkürztes Selbstbildungsverständnis geht davon aus, dass Kinder sich allein aus sich selbst heraus bilden könnten.

Ist das Kunst oder kann das weg? Vom Kopf auf die Füße!

von Christian Widdascheck

Das ausdifferenzierte unterstützen von Bildungsprozessen ist auch relevant, da Ästhetische Erfahrungen zwar der Auslöser für das explorative Bildungshandeln sind, aber ein Bildungsprozess nicht allein aus Ästhetischen Erfahrungen besteht und lebt. Damit ein Bildungsprozess entsteht, muss sich aus dem Staunen ein explorierend-ausdifferenzierendes Bildungshandeln entwickeln. Gleichzeitig kann es sein, dass gerade durch die Impulse der Pädagog_in, auch weitere Ästhetische Erfahrungen für Kinder entstehen, die die Bildungsprozesse weiter anregen und immer wieder auch eine neue Richtung und Schwung geben.

Erfahrungen sind immer medial vermittelt

3.2 Medialität der Erfahrung

Für die Realisierung der *Kunst der Kulturellen Bildung* in der pädagogischen Praxis ist eine weitere Perspektive sehr hilfreich: Unsere Erfahrungen sind immer medial vermittelt. Was ist damit gemeint? Unsere Erfahrungen entstehen aus der sich gegenseitig bedingenden Verschränkung von Wahrnehmung und Handeln: Handeln ermöglicht überhaupt Wahrnehmung und unsere Wahrnehmungen wiederum führen zu neuen Handlungen. Das heißt, Erfahrungen gestalten sich aus dem Wechselspiel aus Wahrnehmung und Handlung, beziehungsweise Handlung und Wahrnehmung. Eine wesentliche Dimension für die Entstehung differenzierter Handlungsweisen ist Zeit. Von ihr ist abhängig, **wie** sich der Erfahrungsprozess entwickelt. In der Regel ist es so, dass je offener der Zeitraum ist, desto reichhaltiger werden die Erfahrungen, weil die Handlungs- und Wahrnehmungsprozesse sich differenzierter entwickeln können. Zeit ist insofern das eine fundamentale Medium der Erfahrung: Sowohl für die Entstehung von Ästhetischen Erfahrungen, als auch deren sich ausdifferenzierender, prozesshafter, sinnlich-gestalterischer Entwicklung als ästhetischer Erfahrungsprozess. Das andere grundlegende Medium ist Raum: Welche Handlungsweisen mit einer Sache einer Situation möglich sind, hängt neben der Zeit auch maßgeblich davon ab, welcher Raum vorhanden ist. Denn Raum ist neben der Zeit auch maßgeblich mit dafür verantwortlich, **wie** mit einem Material/Gegenstand/Ding gehandelt wird: Ein Stück Papier oder eine Papprolle auf einem Tisch legt ganz andere Handlungsweisen nahe als auf dem Boden. Ist ein Raum durch eine entsprechende Möblierung durchstrukturiert und/ oder durch strenge Normen und Vorschriften belegt, wie und mit was in ihm gehandelt werden darf? Das hat entscheidende Auswirkungen darauf, welche Erfahrungsprozesse in ihm möglich sind und vor allem, welche auch nicht. Das verdeutlicht den Zusammenhang zwischen Normen, Arrangement und Darbietung von Gegenständen, Dingen und Materialien und den Handlungsweisen, die aus und in diesem Zusammen-

Ist das Kunst oder kann das weg? Vom Kopf auf die Füße!

von Christian Widdascheck

Handlungsweisen als Medien der Erfahrung zubegreifen ist wesentlich für die Gestaltung und Reflexion pädagogischer Interaktion

spiel entstehen. Die Handlungsweisen sind der zentrale Moment in der Perspektive der Medialität der Erfahrung, da mit den Handlungsweisen, die immer auch Wahrnehmungsweisen sind, Erfahrungen überhaupt erst entstehen. Insofern ist es im Sinne der Medialität der Erfahrung von zentraler Bedeutung, Handlungsweisen selbst als Medien der Erfahrung zu begreifen.

Diese Sichtweise mag zunächst befremdlich sein, ist jedoch hilfreich, um sich mit folgenden Fragen bewusst auseinanderzusetzen: Welche Handlungsweisen kommen in der eigenen Kita vor? Welche werden durch das gesamte zeit-räumlich-materielle Arrangement implizit unterstützt oder zu welchen wird auch explizit durch Impulse und Angebote eingeladen? Welche haben es schwerer und welche werden systematisch ausgeschlossen?

Im Unterschied zu dieser erweiterten Perspektive auf Medialität, werden Bücher oder digitale Medien ja üblicherweise als Medien verstanden, also als Dinge, die etwas zeigen. Sie können im Sinne der Perspektive der Medialität der Erfahrung, genauso wie andere Dinge oder Materialien, durchaus auch als Medien begriffen werden. Sie sind in der Regel aber repräsentative Medien, da sie gewisse Inhalte schon als gedeutete Geschichten oder Bilder zeigen. Im Unterschied dazu sind offenes Material (Tonerde, Hölzer, Baumblätter...), aber für kleinere Kinder auch Gegenstände (Stühle, Tische), präsentische¹⁴ Medien, da sie offen, noch nicht fertig gedeutet, zu unmittelbar sinnlich-gestalterischer Exploration einladen: Sie repräsentieren nicht primär einen bestimmten Inhalt, sondern fordern dazu auf, im gestalterischen Handeln Sinn zu finden, wenn dies zugelassen wird.

3.3 Die Relevanz von Kulturorten und ästhetisch-künstlerischen Handlungsweisen zur Realisierung der Kunst der Kulturellen Bildung

Bisher ging es aufgrund des inklusiven Verständnisses Kultureller Bildung, noch nicht um die Bedeutung der Künste oder von klassischen Kulturorten, wie Theatern, Museen oder Konzerthäusern für die Entwicklung der *Kunst der Kulturellen Bildung*. Vor dem Hintergrund des inklusiven Verständnisses Kultureller Bildung ist es zunächst wesentlich zu konstatieren, dass die *Kunst der Kulturellen Bildung* in der *Frühen Kindheit* nicht an traditionelle Orte der Hochkultur gebunden ist. Jedoch würde es einem inklusiven Verständnis kultureller Bildung widersprechen, wenn diese ganz ausgeschlossen oder nicht berücksichtigt werden. Entscheidend ist jedoch anzuerkennen, dass je kleiner Kinder sind, sie Bilder, Skulpturen oder Musik nicht als Kunst wahrnehmen. Musik,

14 Präsentische Medien sind dinglich-gegenständlich, sind Welt. Dadurch kann mit ihnen konkret und vielfältig-wahrnehmend gehandelt werden, im Unterschied zu einem repräsentativen Medium, beispielweise einem Buch, das „nur“ Abbildungen von Welt zeigt.

Ist das Kunst oder kann das weg? Vom Kopf auf die Füße!

von Christian Widdascheck

Für kleine Kinder ist Kunst keine Kunst, sondern Musik, Bilder oder Tanz sind für sie Erfahrungsmöglichkeiten von Welt und sich selbst wie Wind, Baum oder ein Löffel

Bilder oder Skulpturen sind für sie Phänomene, Erfahrungsmöglichkeiten von Welt über und mit denen sie sich auch selbst wahrnehmen, genauso wie ein Stuhl, Baum oder Löffel. Ein erschwerender Unterschied jedoch ist, dass in der Regel mit Kunstwerken nicht direkt gehandelt werden kann. Mehr noch, sie dürfen in der Regel noch nicht einmal berührt werden (Museum), oder ihre Wahrnehmung muss ganz still und unbewegt erfolgen (Theater oder Konzert). Wenn berücksichtigt wird, dass der haptisch-handelnde Zugang für das Bildungshandeln von kleineren Kindern entscheidend ist, wird deutlich, dass es hier dann materielle Übersetzungen braucht: Materialien, Bewegung, Dinge, mit denen dann zu den Wahrnehmungen der Phänomene, die wir Erwachsene als Kunst bezeichnen, explorierend-deutend und wahrnehmend-handelnd gearbeitet werden kann. Wobei dies, insbesondere wenn die Kinder noch klein sind, in der unmittelbaren Präsenz dieser Phänomene geschehen muss. Kleinere Kinder verfügen nicht über eine explizite Erinnerungsfähigkeit, die es ermöglichen würde, in der Abwesenheit der Wahrnehmungen der Werke, thematisch fokussiert zu ihnen zu arbeiten.

Neben dieser potenziell sinnlich sehr dichten Möglichkeit, in der unmittelbaren Präsenz von Kunstwerken zu arbeiten, wobei diese stark von den Gegebenheiten und Normen der jeweiligen Kulturorte abhängig ist, ist je nach der Verortung der Kita und in Abhängigkeit von der Weite der Wege, auch die Arbeit über Abbildungen oder Aufnahmen künstlerischer Werke möglich. Natürlich geht dabei viel von dem Kontext der Werke (die Örtlichkeit) verloren. Wobei dies mitunter auch eine Fokussierung ermöglicht, da ein Ort wie ein Museum oder ein Theater selbst schon so spannend sein kann, dass für *die eigentlichen künstlerischen Werke*, gerade bei kleineren Kindern, dann mitunter keine Aufmerksamkeit mehr vorhanden ist, beziehungsweise sie schon *wahrnehmungssatt* sind. Denn wie weiter oben schon ausgeführt, sind die Gebäude (Museum, Theater, Konzerthaus) für kleine Kinder in der Wertigkeit als Erfahrungsraum gleichbedeutend wie die Werke, die in ihnen gezeigt werden und zugleich in der Regel direkter sinnlich-handelnd erfahrbar.

Im Unterschied zu dieser Ambivalenz gegenüber der Bedeutung der Künste und von Kulturorten für die Realisierung der *Kunst der Kulturellen Bildung* im Kontext früher Bildung, sind jedoch die künstlerischen Handlungsweisen der zeitgenössischen Künste für die Realisierung der *Kunst der Kulturellen Bildung* entscheidend.

Die Handlungsweisen der zeitgenössischen Künste, die eine Analogie zum Bildungshandeln von Kindern aufweisen, sind zum Beispiel: Arrangieren, verkleinern, vergrößern, verlangsamen, kontrastieren, sammeln, collagieren, inszenieren (vgl. Kämpf-Jansen 2001).

Dies hat den Vorteil, dass diese Handlungsweisen nicht an Orte gebunden

Die Handlungsweisen Zeitgenössischer Künste haben Analogien mit dem Bildungshandeln von Kindern

Ist das Kunst oder kann das weg? Vom Kopf auf die Füße!

von Christian Widdascheck

**Bildungshandeln
von Kindern ist divers
und differenziert**

**Künstler_innen in
Kita-Teams erweitern
Selbst- und Welter-
fahrungsmöglichkeiten**

sind, jedoch sehr von der Expertise, der die Kinder begleitenden Personen abhängen. Die künstlerischen Handlungsweisen der zeitgenössischen Künste sind auch deshalb so entscheidend für die Realisierung der Kunst der kulturellen Bildung, da sie eine interessante Analogie zu den intuitiven Handlungsweisen von Kindern aufweisen (Kusmaul 2017, 348f). Diese Analogie verweist nochmals auf den existenziell-gestalterischen Moment des Bildungshandelns der Kinder: Das Bildungshandeln der Kinder ist so divers und differenziert, damit sie sich ein möglichst vielfältiges Bild von der Welt und sich selbst einbilden¹⁵. Dies geschieht im Spiel mit bestehenden Bedeutungen und ihren Deutungsversuchen, die immer auch wieder neue Bedeutungen hervorbringen. Insofern können, im Sinne der weiter oben ausgeführten Medialität der Erfahrung, ästhetisch-künstlerische Handlungsweisen¹⁶ als besonders differenzierte und diverse Medien der Erfahrung verstanden werden. Deshalb ist es sehr sinnvoll, dass im Team einer Kita auch Künstler_innen immer wieder temporär oder im Idealfall kontinuierlich mitarbeiten, wie dies in der Reggio-pädagogik durch die Atelieristas der Fall ist (vgl. Knauf 2003,). Eine kontinuierliche oder zumindest regelmäßige Mitarbeit von Künstler_innen ist auch deshalb relevant, da es im Sinne der inklusiven Perspektive auf kulturelle Bildung dieses Beitrags nicht um eine Bildung zur Kunst geht. Es geht auch nicht um ein isoliertes Anwenden von künstlerischen Handlungsweisen im Sinne einer isoliert-funktionalistischen Kreativitätsförderung: Die künstlerischen Handlungsweisen sind relevant, da sie in Bezugnahme zu den Themen, die sich aus der Auseinandersetzung mit ihrer Alltags- und Lebenswelt für die Kinder ergeben, ganz besonders intensive, offene und diverse Selbst- und Welterfahrungsmöglichkeiten eröffnen. Wegen dieses Lebensweltbezugs ist es auch sinnvoll von ästhetisch-künstlerischen Handlungsweisen zu sprechen. Im Sinne von Ernst Cassirer eröffnen und ermöglichen sie so die Diversität der menschlichen Artikulations- und Wahrnehmungsweisen in seiner Begegnung mit Welt und sich selbst: Sie sind für die Kinder Ausdruck und differenzierte Spielweisen ihrer natürlichen Dissidenz, mit der sie für ihre existenziell-notwendige Sinn_suche sinn_volle Antworten erstalten. Die Reggio-Pädagogik spricht davon, dass durch die ästhetisch-künstlerischen Handlungsweisen die 100 Sprachen der Kinder in der Begegnung und Auseinandersetzung mit Welt kultiviert und ausdifferenziert werden. Dies verhindert, dass die Welt- und Selbsterfahrung durch einen vor allem verbal-rationalen Zugang verarmt (vgl. Reggio Deutschland).

15 Das Wort einbilden ist hier bewusst gewählt, um auf die plastische Dimension von Leiblichkeit zu verweisen: Durch und in Bildung werden wir leiblich geformt. Wir bilden unsere Arten und Weisen der Wahrnehmung und des Handelns in Verbindung mit den Bildern von der Welt und uns selbst aus (Fuchs 2000, 326).

16 Ästhetisch-künstlerische Handlungsweisen zeichnen sich dadurch aus, dass sie aus einem Berührt-Sein von Etwas (der Ästhetischen Erfahrung) entstehen und auf diese Antworten. Insofern sind sie nicht isolierte künstlerische Handlungsweisen.

Ist das Kunst oder kann das weg? Vom Kopf auf die Füße!

von Christian Widdascheck

Kulturorte und Kunstwerke nutzen, um Fragen der Kinder zu beantworten

Insofern ist auch die Vielfalt an Wahrnehmungsmöglichkeiten und Ausdruckstraditionen, die an und in klassischen Kulturorten wahrzunehmen sind oder zur Aufführung kommen für die Kinder relevant. Sie sind aber nicht relevant im Sinne einer Bildung zur Kunst, oder weil kulturelle Orte per se und für sich mit Kultureller Bildung gleichzusetzen wären. Vielmehr ist es zentral, dass wenn Kulturorte und Kunstwerke in die Bildungsprozesse der Kinder mit einbezogen werden, diese in einen Zusammenhang mit den existenziell-lebensweltlichen Fragen der Kinder gebracht werden und sie die Orte und Werke durch künstlerisch-gestalterische Handlungsweisen selbst befragen können. All dies stellt jedoch sehr hohe Ansprüche und ein Umdenken in Bezug an noch gängige Normen an Kulturorten und das Selbstverständnis von Kulturorten, insbesondere auch an den Umgang mit Kindern. Es braucht dazu auch ein Selbstbewusstsein von Pädagog_innen im Umgang mit und Auftreten an solchen Orten, was nur möglich ist, wenn sie ein selbstverständlicher Teil ihrer Lebenswelt sind.

3.4 Partizipation und Vertrauen: Projektarbeit¹⁷ als Gestaltung und Verdichtung der Kunst der kulturellen Bildung

Projektarbeit, die insgesamt im pädagogischen Diskurs immer mehr Bedeutung erfährt, bietet auch eine hervorragende Möglichkeit der Gestaltung und Verdichtung einer *Kunst der kulturellen Bildung*. Das Anliegen dieses Beitrags bringt es mit sich, auf die besondere Relevanz Ästhetischer Erfahrungsmomente und ästhetisch-künstlerischer Handlungsweisen im Kontext von Projektarbeit einzugehen: Die existenziell-relevante Verdichtung und Verknüpfung von vielfältigen Erfahrungsmöglichkeiten, in der Beschäftigung mit Themen und Fragen aus der Lebenswelt der Kinder durch künstlerische Handlungsweisen, aber auch durch spezifische Wahrnehmungen, die die Phänomene der Künste und klassische Kulturorte ermöglichen. Projektarbeit als partizipativer, länger währender Bildungsprozess, unter Einbezug verschiedener Orte und auch unterschiedlicher Personen, die ihre Expertise zu dem jeweils gewählten Themenfeld einbringen können, ist vielfach beschrieben (vgl. von der Beek & Schäfer 2013).

Projektarbeit als intensive Erfahrungszeit gestalten

Projektarbeit, die in besonderer Art und Weise künstlerische Handlungsweisen in Verbindung mit Ästhetischen Erfahrungen durch Raum, Zeit und Impulse berücksichtigt, ermöglicht zudem ein besonders intensives Berührt-, Gemeint- und Dabei-Sein. Dadurch wird die Dimension der Partizipation, die in der Regel mehr auf die formale Beteiligung der Kinder an Entscheidungsprozessen bezogen ist, um eine ästhetische Tiefendimension erweitert. Der Aspekt der formalen Partizipation, zum Beispiel die explizite Einbeziehung der Kinder in

17 Dieser Unterpunkt 3.4 bezieht sich wegen des ihm zugrundeliegenden Verständnis von Projektarbeit auf ältere Kita-Kinder im Alter ab drei Jahren.

Ist das Kunst oder kann das weg? Vom Kopf auf die Füße!

von Christian Widdascheck

Partizipation durch geteilte Interessen bei der Projektarbeit

die Entscheidung bei der Wahl des Projektthemas, ist vor dem Hintergrund dieser ästhetisch-partizipativen Tiefendimension nicht mehr so relevant. Denn selbst wenn das Projektthema aus Gründen der inhaltlichen und auch organisatorischen Vorbereitung den Kindern vorgegeben wird, ist durch die Orientierung des Projektes an den Prinzipien der *Kunst der kulturellen Bildung*, eine ganz besonders intensive ästhetische Partizipation im Sinne eines geteilten Interesses möglich. Dabei ist die Anerkennung der miteinander verbundenen Aspekte Mimesis und natürliche Dissidenz eine wesentliche Grundlage, um mit den Kindern eine auf gegenseitiges Vertrauen und Neugier gegründete, gemeinsame Bildungspraxis zu entwickeln: In dieser hat sowohl ein Vorhandeln und Vorleben Raum und Berechtigung als auch eigensinnige, gestalterische Variationen im Spiel mit Handlungs- und Wahrnehmungsweisen.

Ästhetische Forschung: Königsweg der Kunst der Kulturellen Bildung

Eine ganz besonders sinnvolle und offene-dichte Möglichkeit der Realisierung der Kunst der Kulturellen Bildung, ist das Konzept der Ästhetischen Forschung (vgl. Kämpf-Jansen 2001). Das Konzept Ästhetischer Forschung geht auf die Kunstpädagogin Helga Kämpf-Jansen zurück und beschreibt, dass es im Sinne der Vielfalt und Differenziertheit der wahrnehmenden Artikulationsformen in der projektartigen Arbeit zu einem Thema, Material oder Gegenstand interessant ist, wenn diese sich in der Konzeption und im Projektverlauf immer wieder explizit oder auch implizit zwischen den Bezugsgrößen Alltag, Kunst und Wissenschaft bewegt. Natürlich ist diese Unterteilung in die drei Bezugsgrößen vor allem und fast ausschließlich für die konzeptionelle Planung des Projektes und in der prozesshaften Begleitung und Gestaltung für die begleitenden Erwachsenen wichtig. Kinder kennen diese Unterscheidungen noch gar nicht und handeln (glücklicherweise) nicht nach und mit diesen. Vielmehr macht es gerade den inklusiven Reichtum und die Innovationskraft kindlichen Bildungshandelns aus, dass sie aus dem Berührtsein durch Etwas, diverse gestalterische, sinnsuchende und sinnvolle Deutungsversuche erhandeln, egal ob wir als Erwachsene diese eher alltäglichem, künstlerischem oder wissenschaftlichem Handeln zuordnen würden. Es ist jedoch für die am Projekt beteiligten Erwachsenen sinnvoll, diese drei Bezugsgrößen im Hinterkopf zu haben, um darauf zu achten, dass für die Kinder eine dichte Diversität an Handlungsformen zur Verfügung steht und diese Diversität unterschiedlicher wahrnehmender Handlungsformen über Impulse auch immer wieder in ein Spiel gebracht wird. Dies ist im Sinne der Kunst der Kulturellen Bildung besonders relevant, da dadurch unser kultu-

Ist das Kunst oder kann das weg? Vom Kopf auf die Füße!

von Christian Widdascheck

reller Bias, der rational- verbalen Wahrnehmungs- und Ausdrucksformen, in den Kinder in der Regel schon sehr früh einsozialisiert werden, gerade auch für die begleitenden Erwachsenen immer wieder irritiert und erweitert wird. Gleichzeitig zeigt das Konzept der Ästhetischen Forschung, dass es in dem verschränkten, existenziellen Spiel der drei Bezugsgrößen mit den lebensweltlichen Fragen der Kinder im Rahmen eines Themenfelds, um Erkenntnisbildung geht, egal ob divers-implizit-gestalterisch oder auch rational-analytisch. Damit ist das Konzept Ästhetische Forschung ein Impulsgeber für pädagogische Praxis, aber auch die ihm zugrundeliegenden Paradigmen ein Gegenentwurf zum klassisch- abendländischen kulturellen Bias, der das rational-analytische in der Regel als alleingültigen, entscheidend-endgültigen und überlegenen Erkenntnismodus ansieht.

4. Resümee und Ausblick

Ziel dieses Beitrags war es durch eine inklusive Perspektive kultureller Bildung zu zeigen, dass diese im elementarsten Sinne frühe Bildung ist, wenn sie einige Prinzipien beachtet, die im Bildungsprozess von Kindern selbst angelegt sind. Diese wurden als Gelingensbedingungen einer *Kunst Kultureller Bildung* skizziert. Die Gelingensbedingungen sind für die Entwicklung und Ausdifferenzierung einer pädagogischen Bildungskultur in Kitas auch deshalb so relevant, da sie grundlegende Aspekte von Alltagsgestaltung in Kitas berühren: Zeit, Raum, Materialien sowie Wahrnehmungs- und Handlungsweisen sind zentrale Gestaltungsmomente von *Kitaalltag* und gleichzeitig auch der *Kunst kultureller Bildung*. Dabei betont eine Kunst der Kulturellen Bildung, dass sich Ästhetische Erfahrungen als zentraler Movens von Bildungsprozessen, im Prinzip immer und überall ereignen können, auch in ganz grundlegenden *Care-Bereichen* wie dem Anziehen, Aufräumen, Wickeln oder bei Tisch- und Essenssituationen. Wird ernst genommen, dass im Kitaalltag kulturelle Bildungsmomente zutiefst eingeschrieben sind, wenn er achtsam und mit Zeit_ Räumen gestaltet wird, kann eine Kunst der Kulturellen Bildung auch einen wesentlichen Beitrag zu einer Entspannung und Entschleunigung von Kitaalltag beitragen: Denn Bildung beginnt nicht erst, wenn der basale Alltag geschafft und organisiert ist. Damit Bildung ihr kulturbildendes Potential entfalten kann, ist es entscheidend, dass Alltag nicht organisiert und geschafft wird, sondern **wie** er von Grund auf gestaltet wird. Eine alltäglich-selbstverständliche Präsenz ästhetisch-künstlerischer Handlungsweisen, als gestalterische Antwortmöglichkeit auf das Staunen von Kindern, als Ausdruck ihrer natürlichen Dissidenz, ist dabei zentral. Die Rolle ästhetisch-künstlerischer Handlungsweisen

Es ist entscheiden, dass Kita-Alltag nicht bewältigt, sondern gestaltet wird

Ist das Kunst oder kann das weg? Vom Kopf auf die Füße!

von Christian Widdascheck

ist auch deshalb so zentral, da sie als sinnlich-leibliche Handlungsweisen unseren kulturellen Bias einer rational-verbalen Welt-Selbstverortung in Frage stellen und Kindern die Bildung eines anderen und erweiterten Selbst- und Weltverständnisses eröffnen. Mit dieser Erweiterung tritt das eigentümliche Natur-Kultur-Verhältnis des Menschen selbst in den Fokus: Als leibliche Wesen sind wir uns selbst gegeben, sind auch Natur, denn wir haben die Grundlage all unserer Erfahrung, unsere Leiblichkeit, nicht gemacht (Merleau-Ponty 1976, 204). Wenn Kinder in Bildungsprozessen die natürliche Vielfalt ihrer leiblichen Ausdrucks- und Wahrnehmungsweisen differenzierend ausbilden und sie darüber ihr eigenes Welt- und damit auch Natursein erfahren, könnte dadurch ein weniger durch Beherrschung gekennzeichnetes Verhältnis zur Mitwelt und sich selbst entstehen (vgl. zur Lippe 1988). Denn aus einer systemischen Perspektive haben wohl alle unsere gegenwärtigen vielfältigen Krisen auf struktureller und individueller Ebene etwas mit Selbst- und Weltbeherrschung beziehungsweise Welt- und Selbstbeherrschungsverhältnissen zutun. Deshalb kann Kulturelle Bildung, wenn sie im Sinne des Beitrags als *Kunst kultureller Bildung* verstanden wird, nicht weg, sondern ist vielmehr ein Beitrag, dass manche der gegenwärtig krisenhaften Entwicklungen, sich nicht weiter zuspitzen und einen anderen Verlauf nehmen können. Zudem ist die Kunst der kulturellen Bildung auch eine Antwort auf die Anspannung im System Kita in Deutschland, eine Bildungsperspektive, die ganz klar zeigt: Weniger ist mehr, differenzierende Tiefe statt zerstreuter Oberflächlichkeit, wir brauchen nicht noch weitere *add ons*!

Ist das Kunst oder kann das weg? Vom Kopf auf die Füße!

von Christian Widdascheck

5.1 Fragen und Aufgaben

Im Sinne der eigenen persönlich-professionellen Entwicklung im Zusammenhang mit einer Kultivierung der Kunst der Kulturellen Bildung sind folgende Fragen an sich Selbst, als Austausch- und Diskussionsanregung mit Kolleg_innen und für die Gestaltung von Weiterbildungen relevant:

- Welches Verhältnis pflegen Sie selbst/pflegen Sie im Team zum Staunen? Gibt es Momente und wenn ja, welche, in denen Sie die eigene oder die Wahrnehmung von Kindern wahrnehmen, ohne sie gleich zu erklären oder funktional zuzuordnen?
- Wie groß ist Ihr eigenes Sicherheitsbedürfnis in der Interaktion mit Kindern? Können Sie sich und wenn ja, in welchen Situationen auf offene Bildungsprozesse mit ihnen einlassen? Haben Sie eine Idee, warum es Ihnen in manchen Situationen schwer fällt und was würde Ihnen helfen dann offener zu sein?
- Gibt es in der Kita viel verschiedenes, offenes Material zur haptisch-gestalterischen Erfahrung, gerade auch für die Kinder in den ersten Lebensjahren (Tonerde, Naturmaterialien, krumme und schiefe Bauklötze)?

Aufgabe 1:

Reflektieren Sie insgesamt die Kultur der Einrichtung, in der Sie arbeiten/Ihr Praktikum machen:

- Wie ist der Alltag in zeitlicher Hinsicht organisiert. Herrscht ein strenger Zeitablauf/Takt oder gibt es Spiel in der Alltagsgestaltung für intensive auch nicht immer planbare Prozesse?
- Sind die Räume funktional und voll, oder gibt es Raum und Materialien zum bildungsbereichsübergreifenden Handeln?

Ist das Kunst oder kann das weg? Vom Kopf auf die Füße!

von Christian Widdascheck

Aufgabe 2:

Welches Verhältnis herrscht in der Einrichtung insgesamt zum ästhetischen Handeln und Gestalten:

- Gibt es in der Einrichtung noch eine traditionelle Bastelkultur und Basteleien nach Vorlagen, die zu eher standardisierten Ergebnissen führen (Jahreszeiten, Muttertag...)?
- Gibt es in der Einrichtung insgesamt eine Kultur, die mit dem Eigensinn der Kinder rechnet und diesem Zeit und Raum gibt?
- Gibt es Impulse von den Pädagog_innen, die ästhetisch-gestalterisches Handeln anregen und unterstützen ohne klare Vorgaben zu machen?
- Arbeitet die Kita gemeinsam und regelmässig mit Künstler_innen in Bildungsprojekten?
- Wird ästhetisch-gestalterisches Arbeiten isoliert betrachtet oder als Teil von Projektarbeit und lebensweltlich bezogener Erkenntnisbildung?
- Kommen die Kinder mit künstlerischen Werken in Kontakt und wenn mit welcher Intention?

5.2 Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen

LITERATUR- VERZEICHNIS

Brandstätter, U. (2012/2013): *Ästhetische Erfahrung*. Verfügbar unter:

<https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-erfahrung>

Zugriff am 18.10.2022

Cassirer E. (2007): *Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur*. Hamburg: Meiner Felix.

Duderstadt, M. (1997). *Ästhetik und Stofflichkeit ein Beitrag zur elementaren Bildung*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

Duncker L. (2010): *Kindliches Lernen und ästhetische Erfahrung*. In: Duncker, Lieber, Neuß, Norbert, Uhlig (Hrsg.). *Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule*. (S 12 – 17) Seelze: Kallmeyer/Klett.

Fischer-Lichte, E. (2004): *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Ist das Kunst oder kann das weg? Vom Kopf auf die Füße!

von Christian Widdascheck

- Fuchs, T. (2000) *Leib - Raum - Person. Entwurf einer phänomenologischen Anthropologie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gebauer G.; Wulf C. (1992): *Mimesis*, Kultur-Kunst-Gesellschaft. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Gehlen, A. (2014): *Der Mensch, seine Natur und seine Stellung in der Welt*. Wiebelsheim: AULA-Verlag.
- Hüther, G. (2005): *Die Macht der inneren Bilder, Wie Visionen das Gehirn, den Menschen und die Welt verändern*. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen 2005.
- Jungbauer, J. (2017): *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters: Ein Lehrbuch für Studium und Praxis sozialer Berufe*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kämpf-Jansen, H. (2001): *Ästhetische Forschung, Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung*. Marburg: Tectum-Verlag.
- Knauf, T. (2003): *Das Atelier in der Reggio-Pädagogik*. Verfügbar unter: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/paedagogische-ansaeetze/moderne-paedagogische-ansaeetze/1065/> Zugriff am 18.10.2022
- Kussmaul, M. (2017): *Ästhetisch-künstlerische Bildung in der frühen Kindheit*, In: Joachim Kettel (Hrsg.): *Missing_LINK 2016, Übergangsformen von Kunst und Pädagogik in der Kulturellen Bildung, Künstlerische Kunstpädagogik im Kontext*. (S. 341 – 360) Oberhausen: Athena:
- Merleau-Ponty, M. (1976): *Phänomenologie der Wahrnehmung*. de Gruyter: Berlin
- Nießeler, A. (2010): *Symbolische Formen in der kindlichen Weltaneignung*. In: Duncker, L.; Lieber, G.; Neuß, N. & Uhlig, B. (Hrsg.). *Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule*. (S. 38 – 42) Seelze: Kallmeyer/Klett.
- Saner, H. (1995): *Geburt und Phantasie. Von der natürlichen Dissidenz des Kindes*. Basel: Lenos.
- Schäfer, G. (2014): *Was ist frühkindliche Bildung?: Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens*. Beltz Juventa: Weinheim.
- Rat für Kulturelle Bildung e.V. (Hrsg.) (2004): *ALLES IMMER GUT, Mythen Kultureller Bildung*. Essen.
- Reggio Deutschland: *100 Sprachen*. Verfügbar unter: <https://reggio-deutschland.de/100-sprachen/>

Ist das Kunst oder kann das weg? Vom Kopf auf die Füße!

von Christian Widdascheck

Reza Y. (2021): *Serge*. München: Hanser.

von der Beek, A. & Schäfer, G. E. (2013): *Didaktik in der frühen Kindheit: Von Reggio lernen und weiterdenken*. Kiliansroda: Verlag das netz.

Waldenfels, B. (2002): *Bruchlinien der Erfahrung*. Berlin: Suhrkamp.

Zur Lippe, R. (1988): *Vom Leib zum Körper*. Hamburg: Rowohlt.

Wolters, K. (2020): *DKLK-Studie 2020. Kita-Leitung zwischen Digitalisierung und Personalmangel*. Köln: Wolters Kluwer. Verfügbar unter: https://www.nifbe.de/images/nifbe/Aktuelles_Global/2020/DKLG_Studie_2020.pdf Zugriff am 18.10.2022.

EMPFEHLUNGEN ZUM WEITERLESEN

Stieve, Claus (2010): *Diesseits und Jenseits des Konstruierens. Phänomenologisch - gestalttheoretische Ansätze zur leiblichen Präsenz der Dinge*. In: Schäfer, Gerd E. & Staeger, R. (Hrsg.). *Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung. Mediale Zugänge*. (S: 257 – 277). Juventa Verlag: Weinheim.

Widdascheck, C. (2021): *Elementar-ästhetische Perspektiven auf Bildung*. In: Sultanian, N. (Hrsg): *Methoden in der Frühpädagogik; Grundwissen und praktische Umsetzung nach Bildungsbereichen*. (S. 40 – 57) Stuttgart: Kohlhammer.

Widdascheck, C. (2021): *Ästhetische Bildung und Kunst*. In: Sultanian, N. (Hrsg): *Methoden in der Frühpädagogik; Grundwissen und praktische Umsetzung nach Bildungsbereichen*. (S. 63 – 98) Stuttgart: Kohlhammer.

Ist das Kunst oder kann das weg? Vom Kopf auf die Füße!

von Christian Widdascheck

5.3 Glossar

Leiblichkeit

Das Konzept der Leiblichkeit wurde von dem französischen Phänomenologen Maurice Merleau-Ponty maßgeblich verfasst und ausdifferenziert: Er versteht die menschliche Subjektivität als leiblich verfasst, indem uns unser lebendiger Körper einerseits gegeben ist, dieser als Leib aber zugleich auch die Bedingung der Möglichkeit ist, Welt und sich selbst in ihrer Verschränkung überhaupt zu erfahren (vgl. Merleau-Ponty 1976).

Ästhetische Erfahrung

Wahrnehmung als Wahrnehmung ohne funktionale Zuordnung. Wahrnehmung als Ereignis der Begegnung mit dem Anderen als Anderes, das sich zum Beispiel im Staunen zeigt. Dieses animiert dann zum explorativ-gestalterisch-wahrnehmenden Handeln, das auch immer wieder zu neuen Ästhetischen Erfahrungen führen kann.

Inter_esse

Inter_esse ist hier mit Bindestrich geschrieben, damit seine beiden lateinisch stämmigen Wortteile deutlich werden: inter- (Dazwischen) esse (Sein). Insofern lässt sich Interesse mit einem im Dazwischensein übersetzen, beziehungsweise sich als ein solches Verstehen. Inter_esse entsteht durch Ästhetische Erfahrungen und ist gerade nicht an ein schon bestehendes Interesse (in einem alltäglichen Verständnis) gebunden. Vielmehr ist es so, dass aus dem Inter_esse (neue) Interessen entstehen.

ästhetisch-künstlerische Handlungsweisen

Ästhetisch-künstlerische Handlungsweisen zeichnen sich dadurch aus, dass sie aus einem Berührt-Sein von Etwas (der Ästhetischen Erfahrung) entstehen und auf diese antworten. Dadurch zeichnen sie sich in ihrem Handeln immer auch durch eine besondere sinnlich-leibliche Qualität aus.