

# Das Spiel als Erfahrungsraum ästhetischer Bildungsprozesse

Elisabeth Wasserbauer

*Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz*  
*elisabeth.wasserbauer@outlook.com*

EINGEREICHT 17 MAI 2024

ÜBERARBEITET 23 NOV 2024

ANGENOMMEN 16 DEZ 2024

Im vorliegenden Beitrag werden kindliche Spielpraktiken unter dem Aspekt ästhetischer Erfahrungen als Kernelemente von Bildungsprozessen beleuchtet (Schäfer, 2014) und folglich die Bedeutsamkeit des Spiels für den Bildungsweg dargelegt (Schneider, 2017). Dabei wird von der These ausgegangen, dass es in elementaren Kinderbildungs- und Betreuungseinrichtungen begleitete Spielarrangements braucht, die dem Kind einen kreativen Gestaltungsraum eröffnen, welcher ein Sammeln und Ausdifferenzieren von ästhetischen Erfahrungen ermöglicht. In enger Verbindung zur ästhetischen Bildung wird das Spiel in Bezug auf seine sinnlichen Dimensionen beschrieben, als Raum für ästhetische Erfahrungen analysiert und seine nachhaltige Bedeutung für den Bildungsprozess in der Elementarpädagogik hervorgehoben. Ziel ist es folglich, das Spiel als „Königsweg der Bildung“ (Buchardt, 2008, S. 517) theoretisch herauszuarbeiten. Darüber hinaus werden pädagogische Implikationen beschrieben, welche als zentrale Einflussgrößen anzunehmen sind, um ästhetische Spielprozesse in ihrer Qualität zu begünstigen, auszudifferenzieren und zu erweitern. Auf Basis dieser Auseinandersetzung soll innerhalb der Elementarpädagogik das Bildungsverständnis reflexiv erweitert werden.

SCHLÜSSELWÖRTER: Ästhetik, Spiel, Erfahrung, Wahrnehmung, ästhetische Bildung

## 1. Ausgangslage

„Im Kindergarten wird ja nur gespielt“, scheint vielen bekannt in den Ohren zu klingen. Diesen Mythos aus bildungstheoretischer Perspektive kritisch zu beleuchten und das Spiel in seiner Ernsthaftigkeit für den Bildungsweg zu begründen, war das Ziel der in diesem Beitrag beschriebenen Bachelorarbeit, welche an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz eingereicht und von Mag.<sup>a</sup> Anita Gierner-Grün betreut wurde.

Die Auffassung, dass kindliche Bildungsprozesse ästhetisch geprägt sind, sofern Bildung als „Entwicklung eines reflexiven Selbst- und Weltverständnisses“ verstanden wird (Staege, 2016, S. 42), spiegelt sich theoretisch in diversen elementarpädagogischen Konzepten wider. Trotz dieser Annahme fehlt es jedoch oftmals an einem notwendigen Bewusstsein der Pädagog:innen um den praktischen [Sinn-]Gehalt

dieser theoretischen Annahme. Zwei Gründe sind hierfür zentral: Erstens wird der Bildungsbegriff seit PISA geradezu inflationär verwendet (u. a. Bensel & Haug-Schnabel, 2012). Zweitens erscheint auch der Begriff der ‚Ästhetik‘ diffus. Insbesondere Letzteres hat zur Folge, „dass alles, was im weitesten Sinne mit künstlerischen Tätigkeiten zu tun hat, mit ästhetischer Bildung betitelt wird“ (Borg-Tiburcy, 2018, S. 4). Vor diesem Hintergrund bedarf es in diesem Zusammenhang einer Sensibilisierung diverse ästhetische Dimensionen betreffend, um jene „Unschärfe der Begrifflichkeiten zu konstatieren“ (Staege, 2016, S. 63) und sich von der gegenwärtigen eindimensionalen Vorstellung zu lösen, dass Ästhetik ausschließlich mit Kunst und Schönheit assoziiert oder gleichgesetzt wird. Der Blick auf die Mehrdimensionalität der Ästhetik sowie eine reflexive Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff können dazu anregen, in der Elementarpädagogik Ästhetik in ihrer Vielfalt mitzudenken und ein Verständnis dahingehend zu entwickeln, ästhetische (Spiel-)Prozesse von Kindern als „ästhetische Impressionen [...] kindliche[r] Weltentdeckung“ (BMBWF, 2020, S. 22) im Alltäglichen wahrnehmen, beobachten und letztlich als Gelegenheiten ästhetischer Bildung verstehen zu können. Vor diesem Hintergrund soll der vorliegende Beitrag dazu anregen, das Spiel als ästhetische Dimension frühkindlicher Bildungsprozesse zu verstehen.

## 2. Theoretischer Hintergrund

Für komplexe Problemlösungsstrategien benötigen zukünftige Generationen eine ausdifferenzierte „Wahrnehmungsfähigkeit, Neugier, Vorstellungskraft, Entscheidungsfähigkeit, Eigeninitiative, Selbstständigkeit, Visionsfähigkeit, Durchhaltevermögen, [...] Identifikation, Genussfähigkeit und Sinnempfinden für das eigene Tun“ (Huber, 2024, S. 10). Diese Fähigkeiten, die sich unter anderem im ästhetischen Spielprozess entwickeln und ausdifferenzieren, verdeutlichen die Notwendigkeit, eine Diskussion über das Spiel und seine ästhetische Dimension als fundamentalen Bestandteil frühkindlicher Bildung zu führen. Eine Auseinandersetzung hinsichtlich ästhetischer Bildung sowie der von Staege (2016) und Schneider (2017) beschriebenen Bildungswirksamkeit ästhetischer Erfahrungen in Spielpraktiken zeigt die Mehrdimensionalität des Ästhetischen auf und löst gleichzeitig den Bildungsprozess ein Stück aus seiner gegenwärtigen Tendenz der (ökonomischen) Verzweckung. Parmentier (2013) formuliert dazu: „Die ästhetische Bildung erweist sich [...] als das wohl prägnanteste Kontrastmodell zum betriebswirtschaftlichen Konzept der fremdbestimmten Bildungsfabrikation“ (S. 86). Ästhetische Bildung ist dabei nicht als Gegenmodell „zum stark kognitiv dominierten Lernen“ zu interpretieren, sondern vielmehr soll daraus die Einsicht reifen, „dass ästhetische Weisen des Erkundens, Verstehens und Erkennens wesentlicher Bestandteil von Lernen überhaupt sind“ (Bulander, 2020, o.S.). In diesem Kontext ist die ursprüngliche Bedeutung des Begriffes der Ästhetik interessant,

welche auf das griechische Wort „*aisthesis*“ zurückführt, im Sinne von „sinnlich vermittelte[r] Wahrnehmung“ (Brandstätter, 2013, S.1). *Aisthesis* beschreibt die „menschliche Möglichkeit, sich, seinesgleichen und seine Welt sinnlich zu erfahren“ (Meyer-Drawe, 2008, S.537). Wurde nach Dietrich, Krinninger und Schubert (2013) im 18. Jahrhundert Ästhetik durchaus in seiner ästhetischen Ursprünglichkeit umfassend beschrieben, so zeichnete sich im Laufe der Zeit jene Tendenz ab, das Ästhetische „von der Sinneswahrnehmung im Allgemeinen zur Kunst im Besonderen“ zu diskutieren (Arnheim, 1977, zitiert nach Brandstätter, 2013, S.1). Dies hatte zur Folge, „dass durch mehr als zwei Jahrhunderte hindurch die Auseinandersetzung mit Fragen zur Kunst im Brennpunkt des Ästhetik-Diskurses stand“ (ebd.). Im gegenwärtigen Sprachgebrauch schließt tendenziell der Begriff der Ästhetik „positiv wertend an den Ästhetik-Begriff des 19. Jahrhunderts an und wird mit [...] schön, harmonisch und kultiviert gleichgesetzt“ (Schneider, 2017, S.52f), da es „über Jahrhunderte das vornehmste Ziel in der Kunst war, Harmonie und Schönheit anzustreben“ (Schäfer, 2014, S.135). Die Vielfalt an komplexen Überlegungen zum Begriff der Ästhetik im Laufe der Zeit „verdeutlicht, dass es um mehr als die bloße Wahrnehmung von etwas geht“ (Schneider, 2017, S.58). Ästhetische Bildungsprozesse charakterisieren „keineswegs nur Erfahrungen im Umgang mit Kunst, sondern darüber hinaus auch sinnlich-ästhetische Erfahrungen, die unabhängig von Kunstwerken gemacht werden können“ (Brandstätter, 2013, S.1). Betrachtet man vor diesem Hintergrund den österreichischen Bildungsrahmenplan betreffend der Rubrik „Ästhetik und Gestalten“ (BMBWF, 2020, S.22), zeichnet sich tendenziell eine Engführung betreffend die Künste ab. Dadurch besteht die Gefahr, das Ästhetische lediglich als ein „Beteiligt-Sein der Sinne beim [...] Basteln, Malen und Singen“ zu interpretieren (Schneider, 2017, S.53). Der Blick richtet sich weniger auf die Vielfalt ästhetischer Impressionen, welche grundlegende ästhetische Erfahrungsräume in ihrer Bedeutung miteinschließen, wie sie beispielsweise in Spielprozessen anzunehmen sind. Gelingt es, ästhetische Bildungsprozesse in ihrer Mehrdimensionalität aufzuzeigen, so kann eine Annäherung an jenes Verständnis gelingen, wonach ästhetische Prozesse als mehrdimensionale, spezifische Modi der Weltaneignung begreifbarer werden. Diese Sichtweise öffnet den Blick, neben künstlerischen Gestaltungsprozessen auch jene ästhetischen Impressionen wie die des Spiels als zentrales Element ästhetischer Bildungsprozesse in der Elementarpädagogik zu verstehen und dementsprechend Spielräume zu arrangieren, welche fernab eines Instrumentalisierungsgedankens dem Kind erlauben, mit ästhetischen Erfahrungen, Wahrnehmungen und ästhetischen Denkprozessen zu spielen und diese weiterzuentwickeln. Das Spiel, welches sich nach Heimlich (2015) und Staeger (2016) durch seinen geteilten, pflichtfreien, fiktiven, sinnlichen Freiheitsraum auszeichnet, bietet sodann einen reichen Nährboden, um ästhetische Erfahrungen hervorzubringen, zu vertiefen und folglich den Bildungsprozess zu erweitern.

## Das Spiel als Nährboden frühkindlicher Bildungsprozesse

Schäfers (2014) Annahme, dass frühkindliche Bildung grundsätzlich *aistisch* geprägt ist, fußt auf dem Verständnis, wonach das Kind „die Welt zunächst vorwiegend körperlich“ (S. 45) wahrnimmt und auf „eigene Wahrnehmungen [...] als Grundlage dieser Bildungsprozesse angewiesen ist“ (S. 52). Er beschreibt dieses Erfahrungslernen als „Bildung aus erster Hand“ (ebd.). Sobald das Kind Sprachkompetenzen entwickelt hat, findet zusätzlich zur ästhetischen Bildung eine „Bildung aus zweiter Hand“ statt, ein „Lernen als Übernahme von dem, was einem erzählt wird“ (ebd.), ohne die damit einhergehenden Sinneswahrnehmungen tatsächlich am eigenen Leib erfahren zu haben. Diese körperliche Erfahrung, welche den ästhetischen Bildungsprozess miteinschließt, ist notwendig, damit Wissen nicht auf der ‚Ebene des Denkens‘ stagniert, sondern an subjektive Erfahrungen im Zuge des ‚Beteiligtseins‘ anknüpfen kann und folglich ein reiches Repertoire an subjektiv wahrgenommenen Erfahrungen entsteht, die das Kind berühren – im Sinne des ästhetischen Verständnisses von ‚innewerden‘, ‚bemerken‘ und ‚empfinden‘. Elementarpädagoginnen, welche ästhetische Erfahrungsräume im Kontext von Bildung reflektieren, können das Individuum in seinem ästhetischen Denken herausfordern, welches „wir benötigen, wenn wir in komplex vernetzten Zusammenhängen denken wollen“ (ebd., S. 125).

Dem nachfolgenden Grundgedankengang kann die These vorausgeschickt werden, dass kindliche Bildungsprozesse ohne die Berücksichtigung ästhetischer Dimensionen weder „verstehbar noch angemessen gestaltbar“ sind (Duncker et al., 2010, zitiert nach Staeger, 2016, S. 63). Dementsprechend braucht das Kind in der elementaren Bildungseinrichtung Spielräume, welche „ästhetische Erfahrungsmöglichkeiten [...] eröffnen“ (bkj, 2016, S. 9) und das Kind dabei unterstützen, seine Erfahrungshorizonte zu erweitern, sich selbst und die Welt durch „eine Vielzahl von Sichtweisen und Ausdrucksmöglichkeiten“ (ebd.) zu erkunden. Gemäß diesem Verständnis wird es Kindern möglich, dass sie „an ihren Erziehungs- und Bildungsbedingungen, mithin an ihren Selbst- und Weltverhältnissen, [...] mitwirken können“ (Zirfas, 2004, S. 80). Betreffend der Selbst- und Weltbezüge ist nach Zirfas entscheidend, dass sich diese „vor allem aus dem Spiel heraus“ entwickeln (ebd., S. 81). Das Spiel, welches auch nach Schäfer (1980) „die Wiege schöpferischen, kulturellen Wachstums“ (S. 13) darstellt wird zur Notwendigkeit, um „das Leben in all seinen Möglichkeiten zu erkunden“ (Hüther & Quarch, 2016, S. 17) und sich letztlich in der Welt zurechtzufinden. Im sinnstiftenden Spiel erlebt sich das Individuum als aktiver (Mit-)Gestalter, wodurch „die Welt subjektiv bedeutsam“ bleibt (Schäfer, 2014, S. 108). Demnach lässt sich das Spiel als komplexer Wahrnehmungsraum beschreiben, in dem sich „vielverzweigte sinnliche Erfahrungsmöglichkeiten“ eröffnen (ebd., S. 148). Parmentier (2013) betont, dass sich letztlich nur jeder Mensch selbst – aus sich heraus und auf Basis seiner Erfahrungswelt, die sich aus einer an-

regungsreichen Umgebung und Interaktion speist – nachhaltig bildet. Daraus kann die Einsicht reifen, „dass ästhetische Weisen des Erkundens, Verstehens und Erkennens wesentlicher Bestandteil von Lernen überhaupt sind“ (Bulander, 2020, o.S.) und das Spiel als ästhetische Dimension im Kontext früher Bildung an Bedeutung gewinnt. Für Huizinga (1987) ist das Spiel „[i]n seinen höher entwickelten Formen [...] durchwoben von [...] jenen edelsten Gaben des ästhetischen Wahrnehmungsvermögens, die dem Menschen beschert sind“ (S. 15).

### Asthetische Erfahrungen in Spielpraktiken

Im vorausgegangenen Abschnitt wurde bereits konstatiert, dass Schäfer (2014) frühe Bildung grundsätzlich als ästhetische Bildung beschreibt. Diese Sichtweise bringt die Chance, das Ästhetische in seiner Komplexität, Ursprünglichkeit und Bedeutung für den Bildungsprozess zu erfassen sowie aus der einengenden Sichtweise auf das rein künstlerisch Schöne zu lösen. Zugleich wird Schäfers Zugang betreffend der weiten Begriffsfassung ästhetischer Bildung auch kritisiert, mit der Sorge, eine Unschärfe und Willkürlichkeit des Begriffs der Ästhetik durch diese Verallgemeinerung zu provozieren (Staege, 2016). Dieser Kritik sei entgegengestellt, dass durch das Festhalten an einer Doppelstruktur ästhetischer Bildung zwischen ästhetischen Erfahrungen im Allgemeinen und kulturell-ästhetischen Praktiken im Konkreten die Gefahr besteht, Denkmodelle zu forcieren, welche Bildung als Ware verstehen und kulturell-ästhetische Prozesse plötzlich einer Vermittlung durch künstlerische Konstruktionen unterliegen (Schäfer, 2014). Parmentier (2013) verweist in Bezug auf diverse Konzepte ästhetischer Bildung auf genau diese Problematik der „Zweiteilung: Erweiterung des symbolischen Ausdrucksvermögens und Förderung des künstlerischen Werkverständnisses“ (S. 86). Er formuliert weiter: „All diese Modelle betreiben, auch wenn sie den Namen nicht benutzen, in der einen oder anderen Form ästhetische Alphabetisierung“ (ebd.). Grundsätzlich ist eine ästhetische Alphabetisierung nicht abzuwerten und in Anlehnung an Bulander (2020) sogar notwendig und bedeutsam. Sie muss jedoch im Kontext ästhetischer Erziehung und somit in Abgrenzung zur ästhetischen Bildung diskutiert werden. Für das ästhetische Bildungsverständnis ist vor allem die ästhetische Erfahrung von zentraler Bedeutung, welche eine innere Beteiligung und Ergriffenheit des Subjektes voraussetzt, damit Erfahrungen eine bildende Wirkung haben. Neben Schäfer (2014) und Parmentier (2013) hebt auch Mollenhauer hervor, dass Erfahrungen nicht generell bildend sind, sondern nur dann, wenn sie „bedeutungsvoll für unser Leben“ werden (1993, zitiert nach Staege, 2016, S. 42). Ästhetische Erfahrungen dieser Art können nur aus einer echten Beteiligung des Individuums selbst hervorgehen. Bezugnehmend auf Schäfers Kritiker bleibt die Frage offen, inwieweit seine Sichtweise der ästhetischen Bildung genau hier eine Chance bietet, ästhetische Erfahrungen selbst als Basis von Bildung in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu rücken. Unter diesen Aspek-

ten kann die Kritik an einem allgemeinen Verständnis frühkindlicher Bildung als ästhetische Bildung dahingehend weitergeführt werden, dass es im elementarpädagogischen Bildungsbereich weniger eine Abgrenzung und eine Fokussierung auf das Spannungsfeld und die Doppelstruktur innerhalb der ästhetischen Bildung selbst braucht als vielmehr eine Differenzierung zwischen ästhetischer Bildung und ästhetischer Erziehung. Sowohl Bildung als auch Erziehung sind für die Elementarpädagogik unerlässlich, auch im Bereich des Ästhetischen. Aber gerade im aktuellen Trend des Bildungsbegriffes darf nicht der Versuch unternommen werden, ästhetische Bildung als Synonym für ästhetische Erziehung einzusetzen und beides unter ästhetischer Bildung zusammenzufassen.

Somit kann festgehalten werden, dass durch ästhetische Erfahrungen die Wahrnehmungsfähigkeit verfeinert wird und in dieser Gedankenfolge „[a]sthetische Bildung“ als „Differenzierung und Bildung des Denkens der Wahrnehmung“ verstanden werden kann (Schäfer, 2014, S. 158). Je komplexer ästhetische Bildungsprozesse ausdifferenziert sind, desto mehr kann der Mensch „seine Aufmerksamkeit auf die Dinge [...] richten, die eben nicht in die vertrauten Alltagsmuster passen“ (ebd., S. 138). An dieser Stelle wird auch nachvollziehbar, dass ästhetische Bildung nicht bloß ein Ausdifferenzieren von Wahrnehmungen beschreibt, sondern es wird darüber hinaus das „subjektiv[e] Repertoire an Differenzierungsmöglichkeiten“ erweitert (ebd., S. 155). Frühkindliche Bildung braucht „zunächst die Entwicklung einer differenzierten und strukturierten Erfahrungswelt auf der Basis eines eigenen Welterlebens, bevor Kinder aus Instruktionen von anderen einen Nutzen ziehen können“ (ebd., S. 54). Welcher bildende Spielraum eignet sich demnach besser als das Spiel selbst, welches schon Schiller als „Ort der Menschwerdung aufgewertet hatte“ (Parmentier, 2016, S. 265)?

Folglich stellt sich die Frage, welche Implikationen es innerhalb elementarpädagogischer Bildungsinstitutionen braucht, damit das Kind in Spielprozesse eintauchen kann, die es in seinem ästhetischen Bildungsprozess herausfordern.

### 3. Praktische Implikationen

In Bezug auf das Arrangement ästhetischer Erfahrungsräume in der frühen Kindheit ist der Blick auf das Spiel als Form ästhetischer Praxis in der Elementarpädagogik unerlässlich. Als Notwendigkeit gilt, dem Spiel und seiner (ästhetischen) Bildungswirksamkeit innerhalb der elementaren Bildungseinrichtung eine ernsthafte Relevanz zuzugestehen. Darüber hinaus braucht es Fachkräfte, welche spielpädagogisch „wesentliche Grundelemente“ (Weltzien, 2016, o.S.) theoretisch durchblicken und in die Praxis transformieren können, damit das Spiel für das Kind tatsächlich zum Spielraum ästhetischer Bildungserfahrungen wird. Denn gerade deshalb, weil sich das Spiel durch seine Zweckungebundenheit und Selbstbestimmtheit auszeichnet, bedarf es innerhalb der elementaren Bildungsinstitution spezifischer Überlegun-

gen hinsichtlich der spielpädagogischen Begleitung. Professionelle Elementarpädagog:innen müssen nicht nur um die Kunst der „aktive[n] Passivität“ wissen (Heimlich, 2015, S. 195, Kursiv i. O.), sondern diese auch in praktischer Hinsicht realisieren, was Deutungs- und Reflexionskompetenzen erfordert. Nur dadurch kann es Fachkräften gelingen, innerhalb des zweckfreien Spiels auch zu moderieren und zu begleiten, ohne dabei das Spiel selbst zu instrumentalisieren. Zudem eröffnen sich Chancen, eigene ästhetische Erfahrungen zu ergründen, Wahrnehmungsweisen zu verfeinern, sowie subjektive ästhetische Werturteile aufzudecken. Dietrich, Krininger und Schubert (2013) verweisen darauf, dass ästhetische Erfahrungen „ohne Unterscheidungen, Wertungen und Urteile kaum denkbar“ (S. 86) sind. Eine ästhetische Erfahrung steht demnach immer in Verbindung mit einem ästhetischen Urteil, welches höchst subjektiv ist und „auf eigenem Empfinden“ beruht (ebd., S. 87). Die Reflexion eigener Wertungen im ästhetischen Kontext ist daher neben der Zuwendung zu eigenen Wahrnehmungsweisen und ästhetischen Erfahrungen auch notwendig, um subjektive Werturteile nicht unreflektiert dem Kinde aufzudrängen (Borg-Tiburcy, 2018). Folglich kann durch eine aktive, (vor)urteilsbewusste Spielbegleitung der ästhetische Spielprozess bereichert werden, indem dem Kind diverse Anregungen geboten werden, welche weniger ästhetische Urteile mit sich bringen als vielmehr Spielmomente des sinnlichen Wahrnehmens, des Innewerdens, Bemerkens und Empfindens schaffen. Dafür braucht es wiederum die Kunst des Wahrnehmens anstelle des vorschnellen Bewertens. Somit kann das Reflektieren eigener Werturteile Wesentliches dazu beitragen, dem Anspruch des Spielraums als Freiheitsraum, im Sinne von Wertfreiheit, wieder ein Stück mehr gerecht zu werden. Daraus geht hervor, dass es für Elementarpädagog:innen unerlässlich wird, sich dem Spiel mit all seiner Ernsthaftigkeit und Einflussgröße nicht nur theoretisch zuzuwenden, sondern dieses Wissen konkret im pädagogischen Handeln zu reflektieren, damit das Spiel nicht als ‚Königsweg der Bildung‘ in der Theorie stagniert, sondern sich dieser Weg im pädagogischen Alltag als solcher tatsächlich auch repräsentiert.

#### 4. Abschließendes Resümee

Im vorliegenden Beitrag wurde das Spiel und dessen ästhetische Erfahrungen als bedeutsam für den frühkindlichen Bildungsprozess erläutert. Betreffend pädagogischer Qualitätsentwicklung setzen *ästhetische Spielprozesse* nicht nur eine innige Beteiligung des Kindes selbst voraus, sondern darüber hinaus eine zugewandte, wahrnehmende, vorurteilsbewusste Beobachtungs- und Reflexionsgabe der pädagogischen Fachkraft selbst. Einerseits *können ästhetische Erfahrungen im Spiel in ihrer Intensität und Vielfalt ausdifferenziert* werden. Andererseits werden die daran geknüpften Werturteile von Seiten der Fachkräfte ein Stück mehr bewusst, wodurch das Kind an der Ausschöpfung vielfältiger, ästhetischer Erfahrungen weniger gehemmt wird. In diesen Aspekten zeigt sich das Spiel als geschützter Raum für

Freiheit und Erfahrung, der insbesondere hinsichtlich ästhetischer Impressionen bereichernd wirkt. Denn „[l]etztlich ist es das unbewertete Spiel, fernab jedes Geschmacksurteils, das die Persönlichkeit des Kindes stärkt und die eigene Spur finden lässt“ (Besenböck, 2016, S.8). Elementarpädagog:innen, die das Spiel als Form ästhetischen Verhaltens verstehen, begleiten Kinder in ihrem ästhetischen Spielprozess, indem sie die Kinder „wirkungsvoll herausfordern und sie im Sinne einer ebenso breiten Resonanz unterstützen“ (Schäfer, 2014, S.68), wobei beide Sphären – das Spiel selbst sowie die dadurch ausgelösten ästhetischen Bildungswege – ihre Zweckfreiheit stets behalten. Durch Partizipation und sinnlich-wahrnehmende Leibgebundenheit bereichern ästhetische Bildungsprozesse folglich einen Bildungsraum, in dem sich das Individuum als (Mit-)Gestalter seiner Lebenswelt buchstäblich ‚ins Spiel bringt‘ und auf Basis einer verfeinerten, ästhetischen Wahrnehmung dem eigenen Leben und jenem der Mitmenschen mit Achtsamkeit begegnen kann. Mit dem Ausblick auf die hohe Bedeutung des Spiels innerhalb der Elementarpädagogik wird auf diesem Weg das Spiel zum Spielraum ästhetischer Erfahrungen und es können ästhetische Bildungsprozesse ausdifferenziert, erweitert und immer wieder neu hervorgebracht werden.

## Literatur

- Bensel, J. & Haug-Schnabel, G. (2012). Sind Erziehung, Bildung und Betreuung gleichwertig – oder zählt nur noch Bildung? Kindergarten heute – *Das Leitungsheft* 4(2), 4–9.
- Besenböck, S. (2016). In der Vielfalt die eigene Spur finden. Entwicklung einer subjektiven Ästhetik im Kindesalter. *Unsere Kinder*, 92(2), 8–10.
- Borg-Tiburcy, K. (2018). Ästhetische Bildung – eine Begriffsklärung. Empfindung - Wirkung - Erfahrung. *TPS Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 148(2), 4–9.
- Branstätter, U. (2012/2013). Ästhetische Erfahrung. <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-erfahrung>
- Bulander, Y. (nifbe, Hrsg.). (2020). Ästhetische Bildung in der frühen Kindheit, Niederländisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung. <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=1013:aesthetische-bildung-in-der-fruehen-kindheit&catid=63>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2020). Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/sb/bildungsrahmenplan.html>
- Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (2016). *Spiel und Kunst von Anfang an. Kulturelle Bildung für junge und sehr junge Kinder*. Verfügbar unter: [https://miz.org/sites/default/files/documents/2016\\_BKJ\\_Positionspapier\\_Spiel\\_und\\_Kunst\\_von\\_Anfang\\_an.pdf](https://miz.org/sites/default/files/documents/2016_BKJ_Positionspapier_Spiel_und_Kunst_von_Anfang_an.pdf)

- Burchardt, M. (2008). Relationale Anthropologie. In U. Frost, Böhm Winfried, L. Koch, V. Ladenthin & Mertens Gerhard (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft Band 1. Grundlagen Allgemeine Erziehungswissenschaft* (S. 517–536). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Dietrich, C., Kringinger, D. & Schubert, V. (2012). *Einführung in die Ästhetische Bildung* (2. Aufl.). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Heimlich, U. (2015). *Einführung in die Spielpädagogik* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Huber, R. (2024). Ich gestalte, also bin ich. Von ästhetischen Erfahrungen, Gestaltungskompetenz und Weltaneignung. *Unsere Kinder*, 100(2), 10–12.
- Huizinga, J. (1987). *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Hamburg: rowohlt's enzyklopädie.
- Hüther, G. & Quarch, C. (2016). *Rettet das Spiel. Weil Leben mehr als Funktionieren ist*. München: Carl Hanser.
- Meyer-Drawe, K. (2008). Aisthesis. In U. Frost, Böhm Winfried, L. Koch, V. Ladenthin & Mertens Gerhard (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft Band 1. Grundlagen Allgemeine Erziehungswissenschaft* (S. 537–546). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Parmentier, M. (2013). Freiheit in der Erscheinung. Zum "Zweck" ästhetischer Bildung heute, hier und überhaupt. *Pädagogische Korrespondenz*, 26(2), 79–92.
- Parmentier, M. (2016). *Neue Selbst- und Weltbekanntschaften: Ästhetische Bildung und Freizeitpädagogik*. [https://duepublico2.uni-due.de/receive/duepublico\\_mods\\_00024916](https://duepublico2.uni-due.de/receive/duepublico_mods_00024916)
- Schäfer, G. E. (1980). Das Selbst im Spiel. *Zeitschrift für Pädagogik*, 26(1), 13–27.
- Schäfer, G. E. (2014). *Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens* (2. Aufl.). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Schneider, K. (2017). *Ästhetische Erfahrung in Spielpraktiken von Kindergartenkindern. Eine ethnografische Studie im Elementarbereich*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Staeger, R. (Hrsg.). (2016). *Ästhetische Bildung in der frühen Kindheit*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Weltzien, D. (nifbe, Hrsg.). (2016). *Spiel als Motor der Entwicklung. Zum Verständnis zwischen Spielen und Lernen*, Niederländisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung. Verfügbar unter: <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=616&catid=24&showall=1&start=0>
- Zirfas, J. (2004). Kontemplation - Spiel - Phantasie. Ästhetische Erfahrungen in bildungstheoretischer Perspektive. In G. Mattenklott & C. Rora (Hrsg.), *Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung* (S. 77–98). Weinheim München: Juventa.

