

Veröffentlicht auf kubi-online (<https://www.kubi-online.de>)

Temporale Erfahrungen von jungen Kindern in der Kulturellen Bildung am Beispiel „Frank trommelt auf seinen Salzteig ein“

von **Martina Janßen**

Erscheinungsjahr: 2022

Peer Reviewed

Stichwörter:

Erfahrungstheorie | Kulturelle Bildung | Leiblichkeit | Phänomenologie | Praxen der Erziehung und Bildung | temporale Erfahrungen | Videoanalyse | 12. Netzwerktagung

Abstract

Bildung in der frühen Kindheit im Bereich Kunst/Ästhetik (Kirchner 2020) und deren Ermöglichung sind bislang unzureichend erforscht. Temporale Erfahrungen von Kindern sind kaum Gegenstand. In diesem Beitrag sollen kindliche temporale Erfahrungen in Angeboten der Kulturellen Bildung im Kindergarten, spezifischer im Bereich Kunst/Ästhetik, als verkörperte Praxen des Antwortens auf die Welt ausgewiesen werden (Brinkmann 2019a/b). Sich in sichtbaren, hörbaren und spürbaren „Verkörperungen“ (Brinkmann 2019b; Plessner 1970/ 2003) zeigende temporale Erfahrungen von Kindern und soziale, erzieherische Praxen von Pädagog*innen stehen im Mittelpunkt. Der Beitrag befasst sich mit unterschiedlichen temporalen Erfahrungen und damit einhergehenden Praxen. Anhand eines Beispiels aus einem Angebot zur Kulturellen Bildung im Kindergarten, das responsiv mit der phänomenologischen Videografie nach Brinkmann und Rödel (2018) analysiert wurde, wird zwischen einem linearen und einem „verwickelten“ Verständnis von Zeit unterschieden. Weiterhin werden Erfahrungen von objektiver und subjektiv gelebter Zeit differenziert und verkörperte Praxen der Verzögerung und Wiederholung betrachtet. Daraufhin werden Konklusionen für eine Theorie und eine Praxis von Angeboten zur kulturellen Bildung in der frühen Kindheit erörtert.

Angebote zur Kulturellen Bildung im Kindergarten

Der gesetzliche Auftrag des Kindergartens bezieht sich auf die Erziehung, die Bildung und Betreuung von Kindern (SGB VIII. § 22). Seit den 2000er-Jahren ist der Bildungsauftrag in den Vordergrund gerückt und

damit die Frage, wie Pädagog*innen in der Praxis im Kindergarten bildende Erfahrungen von Kindern anbahnen und ermöglichen können. Die Bereiche, in denen Kinder Bildung erfahren sollen, geben die Bildungspläne der deutschen Bundesländer für den Kindergarten vor. Wird der Blick auf Formen der Kulturellen Bildung gerichtet, so zeigt sich, dass der Bildungsbereich Kunst/Ästhetik ein integraler Bestandteil von allen Bildungsplänen ist (Kirchner 2020:715; Reinwand 2013:581). Eine kulturelle Teilhabe an diesem von der Gesellschaft als relevant erachteten Bildungsbereich soll auf diese Weise schon im Kindergarten gesichert werden.

Kinder können in spezifischen Angeboten zur Kulturellen Bildung über familiäre und im Kindergarten verortete alltagsintegrierte Erlebnisse hinausgehende Erfahrungen sammeln. Sie können ihnen unbekannte künstlerisch-ästhetische Praxen der Rezeption und der Produktion im gemeinsamen Tun kennenlernen, ausüben und erfahren. In solchen Angeboten können Pädagog*innen versuchen, bei Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren in kleinen Gruppen bildende Erfahrungen anzuregen, die diese aus eigener Initiative nicht erleben können.

Erfahrungen mit und in der Welt – nicht nur von Kindern – sind zeitlich strukturiert. Das Phänomen der Zeit begleitet uns Menschen über unsere gesamte Lebensspanne hinweg von der Geburt bis zum Tod. Damit verbinden sich Themen wie Neubeginn und Endlichkeit, aber auch Wiederholung und Differenz. Der Umgang mit Zeit kann sehr unterschiedlich aussehen. In unserem Alltag steht in manchen Momenten der ökonomische Aspekt von Zeit im Zentrum und wir beeilen uns, in einer festgelegten Zeit eine bestimmte Sache zu erledigen. In anderen Momenten wiederum vergessen wir die Zeit, vertiefen uns in eine Sache und die Zeit kann verfliegen. Dieser kurze temporalphilosophische Exkurs weist darauf hin, wie existenziell Menschen mit der Zeit verbunden und in die Zeit verwickelt sind. Zugleich können wir kaum über sie verfügen, so Dörpinghaus (2008:42) unter Bezugnahme auf Blumenberg (1980), sie verrinnt ohne unser Zutun.

Temporale Erfahrungen als Erfahrung von Differenz werden von Brinkmann (2019a:156–157) für eine Pädagogik der frühen Kindheit als Reflexionskategorie ausgewiesen. Daran schließt sich die Frage an, wie sich Erfahrungen mit und in der Zeit von Kindern und den sie begleitenden Pädagog*innen in Angeboten zur Kulturellen Bildung zeigen. Daher legt der Beitrag den Fokus auf temporale Erfahrungen in Angeboten zur Kulturellen Bildung.

Im Folgenden werden temporale Erfahrungen von Kindern und Erwachsenen analysiert und dafür leibphänomenologische, erfahrungstheoretische Hinsichten der phänomenologischen Erziehungswissenschaft in Anschlag gebracht. Diese versucht sich von metaphysischen Traditionen abzuwenden und nicht-dualistische und nicht-essentialistische Konzeptionen von Leib und Leiblichkeit zu entwickeln (Brinkmann/Rödel 2018:524).

Auf die Frage bzw. das Tagungsthema „Was tun?“ soll in diesem Beitrag in verschiedenen Hinsichten auf temporale Erfahrungen von Kindern geantwortet werden, in denen weder eine Effektivität, kognitive Steuerung oder Optimierung von zeitlichen (Lern-)Abläufen im Zentrum stehen. Vielmehr wird das Augenmerk auf die Frage gerichtet, wie sich temporale Erfahrungen von Kindern in Angeboten zur Kulturellen Bildung im Kindergarten zeigen. Zunächst soll der Forschungsstand skizziert, dann die Datengrundlage und die Methode beschrieben werden, um dann am Beispiel „Frank trommelt auf seinen Salzteig ein“ der Frage nachzugehen, wie sich temporale Erfahrungen zeigen (Janßen in Vorb.).

Die These für diesen Beitrag lautet: Temporale Erfahrungen zeigen sich als sichtbare, hörbare und spürbare Verkörperungen im Antwortgeschehen (Brinkmann 2019b) zwischen dem Forschungsgegenstand und der Forscherin (1), sie entfalten sich in ihrer bildenden Dimension zwischen Kindern und Gestaltungsmaterialien (2) und in ihrer sozialen, erzieherischen Perspektive zwischen Kindern und Pädagog*innen (3). Diese drei Hinsichten sollen anhand des Beispiels „Frank trommelt auf den Salzteig ein“ thematisiert, interpretiert und reflektiert werden. Dazu werden mit Merleau-Ponty (1994) ein kindliches und ein erwachsenes Verständnis des Phänomens Zeit unterschieden.

Weiterhin wird vor phänomenologischem Hintergrund zwischen einer subjektiv erlebten und einer objektiven Zeit unterschieden (Brinkmann 2019a:161). Anschließend werden zeitliche Praxen des Hinauszögerns und des Wiederholens betrachtet. Schlussendlich werden die Hauptergebnisse zusammengefasst und die Frage diskutiert, wie induktiv-interpretatorisch sichtbar werdende Unterscheidungen von temporalen Erfahrungen im Kontext einer Pädagogik der frühen Kindheit in der Kulturellen Bildung fruchtbar gemacht werden können.

Einblicke in bisherige Forschung

Begibt man sich auf eine Spurensuche zu empirischen Erkenntnissen zur Bedeutung der Zeit in der Pädagogik der frühen Kindheit, so lassen sich diesbezüglich nur wenige finden. Im Folgenden werden Ergebnisse aus der Praxistheorie (1), der Phänomenologie (2) und der Kognitionspsychologie (3) dargelegt.

Der Praxistheoretiker Wahne (2021:15) analysiert kindliche Praxen mit der Zeit unter der Perspektive von Fremdbestimmung durch Erwachsene. Damit verbunden ist die Grundannahme, dass Kinder durch Sozialisation in die Zeit der Erwachsenen eingetaktet werden. Die Zeitvorstellungen und Zeitprobleme der Erwachsenen bestimmen die zeitlichen Rahmungen des gemeinsamen Alltags zwischen Kindern und Erwachsenen. Zeit gilt Wahne in diesem Zusammenhang „als sozial konstruiertes Symbol“ (ebd.:17). Für eine Pädagogik in der frühen Kindheit stellt er (ebd.:207) eine altersangemessene Hilfestellung von Kindern heraus. Je kleiner die Kinder sind, desto mehr Unterstützung benötigen diese (ebd.). Weiterhin stellt Wahne (ebd.) eine Verschränkung von kindlichen und erwachsenen Praktiken mit der Zeit fest und hebt diesbezüglich den Strukturierungsgrad als entscheidend hervor, denn, so Wahne (ebd.), „in den stärker durchstrukturierten Variationen [...] [sind] die Zeitpraktiken weitaus enger miteinander verwoben und die individuellen Entfaltungsmöglichkeiten dementsprechend geringer.“ Im Unterschied dazu befasst Stenger (2018:294) sich aus phänomenologischer Perspektive mit der Kindheit als „Zeitalter“ des permanenten Wiederholens. Dabei bezieht sie sich explizit auf Erfahrungen, die Kinder mit Wiederholungen in und durch Geschichten in der Interaktion im Kindergarten sammeln, beispielsweise beim gemeinsamen Erzählen oder im Austausch über Kinderbücher. Diese Erfahrungen der Wiederholungen in und durch Geschichten werden von Stenger (2018:298) als soziales Geschehen begriffen, in dem sich kulturelle Zusammenhänge formen und bilden. Die gemeinsame Auseinandersetzung von Pädagog*innen und Kindern mit Geschichten kann als Werkzeug verstanden werden, die einen „kulturellen und individuellen Sinn wiederholend aufgreifen und verinnerlichen“ (ebd.:298). Gefühle, sprachliche Fähigkeiten, Einstellungen und Selbstbilder können sich bilden (ebd.:298–299).

Eine solche phänomenologische Sichtweise auf Zeit ist zu unterscheiden von kognitionspsychologischen Perspektiven, die sich unter anderen Voraussetzungen mit Wiederholung befassen. Der Kognitionspsychologe Anderson (2013:127) beispielsweise geht wiederum unter neurophysiologischen

Vorannahmen davon aus, dass „jedes Mal, wenn wir eine Gedächtnisspur benutzen“, diese ein wenig an neuronaler Plastizität, also an Stärke zunimmt. Demnach geht es hier bei der Wiederholung nicht um ein soziales Geschehen, in dem der andere Mensch und der Inhalt der Geschichte selbst eine Rolle spielen. Es geht auch nicht um sichtbare, hörbare und spürbare Praxen. Vielmehr steht die bloße Gedächtnisleistung im Zentrum, die mit der Metapher einer Spur versehen wird. Die Stärke der Spur kann, so Anderson (ebd.), durch Wiederholungen erhöht werden. Wiederholungen werden somit ausschließlich aus der Perspektive von Kognition aufgefasst. Die Rolle des Leibes bzw. des Körpers wird zumeist in psychologischen Theorien außer beispielsweise in neueren Theorien des Embodiments (vgl. z.B. Gallagher 2012) oder der Psychosomatik außer Acht gelassen.

Datengrundlage und Methode

Das Beispiel „Frank trommelt auf den Salzteig ein“ stammt aus einer Videosequenz eines Angebots zur Kulturellen Bildung aus einem Kindergarten und beinhaltet einen Teil eines Beispiels aus meiner Dissertationsstudie *Aisthetische Erfahrungen von Kindern in pädagogischen Inszenierungen. Eine responsive Videostudie zur Bildung und Erziehung im Elementarbereich* (Janßen, in Vorb.). In der ausgewählten Sequenz zeichnet sich eine besondere Intensität der verkörperten Praxen wie Bewegungen, Mimik, Gestik, Atmung und Körperspannung von Kindern und Pädagog*innen ab. Als Ausgangsdaten standen 87 videografierte Angebote aus verschiedenen Kindertageseinrichtungen mit dem Fokus auf den Bildungsbereich Kunst/Ästhetik aus dem Forschungsprojekt „Professionalisierung von Fachkräften im Elementarbereich“ zur Verfügung (PRIMEL, Kucharz et al. 2014). In diesem Projekt wurden im Zeitraum von Mai 2012 bis Dezember 2013 Pädagog*innen aus ganz Deutschland und aus der Schweiz bei ihrer Arbeit mit den Kindern gefilmt (Wadepohl et al. 2014). Die einzige Vorgabe, die die Pädagog*innen für die Durchführung der Bildungsangebote erhielten, bezog sich auf eine zeitliche Dauer von etwa 30 Minuten. Das Beispiel wurde für den Beitrag in einem lebensweltlichen Modus dicht beschrieben und anschließend mit der phänomenologischen Videografie (siehe ausführlich Brinkmann/Rödel 2018) „induktiv, also von der Erfahrung her“ (Buck 2019:157), auf unterschiedliche temporale Erfahrungen hin interpretiert. Dies erfolgte in einer verschränkten Wechselbewegung zwischen Sinnnahme und Sinngabe (Husserl 1939:74), um so als bedeutungsvoll erfahrene lebensweltliche Sinngestalten (Lippitz 2003:130–131) auf induktiv-interpretatorische Weise fruchtbar zu machen.

Beispiel „Frank trommelt auf den Salzteig ein“

Hinführung zum Beispiel: Die Pädagogin Marion und fünf am Tisch sitzende Kinder gestalten mit Salzteig in der Bastelecke des Gruppenraums. Marion hat den Kindern als Anschauungsmaterial Äpfel mitgebracht, die diese mit Salzteig formen sollen.

Beispiel: Während einige der Kinder einen Apfel formen, klopft Frank, mit klarem Blick auf seinen Salzteig gerichtet, 13 Sekunden lang laut hörbar, in rhythmischen Schlägen mit geballter Faust auf seinen Salzteigfladen ein. Marions Blick gleitet wohlwollend – sie lächelt freundlich – zwischen den am Tisch sitzenden Kindern hin und her. Franks Faust fährt in einer sich leiblich wie verselbstständigend wirkenden Bewegung auf und nieder, wird dann schneller, sein Arm holt weiter aus, er schlägt mit mehr Schwung, noch lauter – Marion ändert ihre Blickrichtung und schaut angetan auf Franks Salzteigfladen –, und schlagend kehrt er (abebbend) wieder in einen langsameren Rhythmus zurück.



Abb. 1: Frank trommelt auf den Salzteig ein, eigene Darstellung

Zoom in Franks Tun: Jeder einzelne leibliche Schlag reißt Frank sichtlich mit: Seine Faust fährt auf den Salzteig nieder: pung. Dabei spannen sich sein Oberkörper und Kopf wie ein Bogen auf, entfernen sich voneinander, um sich dann von der Körpermitte ausgehend in einer fließenden Bewegung wieder zusammenzuziehen. Seine Faust fliegt indes in die Höhe, holt Schwung für den nächsten kräftigen Faustschlag: pung. Franks Oberkörper und Kopf wiegen sich so im Rhythmus der Schläge auf und ab. Später stellt dann auch Frank einen Apfel aus Salzteig her.

Temporale Erfahrungen

Das Beispiel würde verschiedene Interpretationsperspektiven zulassen, beispielsweise die Erfahrungen des Jungen mit dem Aufforderungscharakter des Salzteigs oder seine Erfahrungen mit dem Schmerz beim Schlagen. In diesem Beitrag soll hingegen der Fokus auf die im Beispiel aufscheinenden temporalen Erfahrungen gelegt werden. Aus phänomenologischer Perspektive kann mit Merleau-Ponty (1994:216) zwischen einer kindlichen und einer erwachsenen Vorstellung des Phänomens Zeit unterschieden werden. Laut Merleau-Ponty (ebd.) denkt „das Kind [...] die Zeit in der Verschachtelung von Vergangenheit und Gegenwart, während sich der Erwachsene die Zeit als eine Folge von klar abgegrenzten Augenblicken vorstellt. [...]. Zeit als lineares Konstrukt von Augenblicken zu denken scheint demnach eher erwachsenentypisch zu sein. Für Kinder hingegen verwickeln sich im Erleben Vergangenheit und Gegenwart untrennbar.“

Merleau-Ponty (ebd.) erklärt jedoch direkt im Anschluss daran weiter, dass es auch für Erwachsene „tatsächlich [...] unmöglich [ist, Anmerkung der Verf.], die Gegenwart zu erfassen, ohne daß diese in die Vergangenheit und Zukunft verwickelt wäre.“ Damit verdeutlicht er, dass sowohl Kinder als auch Erwachsene auf ihre je eigene Weise versuchen, mit dem Problem der Verwicklung in die Zeit umzugehen. Der Erwachsene tut dies durch eine Linearisierung derselben und „das Kind versucht auf seine Weise, diese Verwicklung zum Ausdruck zu bringen“ (ebd.). Wie sich solche Verwicklungen in der Zeit zeigen können, steht im Fokus der Analyse: Es wird erstens gefragt, wie die Schreiberin des Beispiels, zweitens wie Frank und drittens wie die Pädagogin in die Zeit verwickelt ist. Abschließend werden die Praxen des Hinauszögerns und des Wiederholens betrachtet.

Zwischen der Forscher*in und dem Forschungsgegenstand Zeit

Momente, in denen Kinder, aber auch Erwachsene, sich subjektiv in der Zeit verwickeln, lassen sich phänomenologisch mit dem Begriff der „gelebten Zeit“ (Meyer-Drawe 2007:295) fassen. Es kann zwischen einer subjektiv gelebten bzw. erlebten und einer objektiven Zeit unterschieden werden (Brinkmann 2019a:162). Subjektiv erlebte Zeit kann sich ausdehnen oder sich hinziehen, wenn es beispielsweise darum geht, auf jemanden zu warten, der mit Verspätung eintrifft. Sie kann verfliegen, wenn ein großartiges Musikkonzert wie im Rausch an einem vorüberzieht. Im Unterschied dazu ist die objektive Zeit diejenige, die gemessen, die damit vom subjektiven Erleben abstrahiert und mathematisiert (ebd.:161) erfasst werden kann.

Das Beispiel beschreibt, wie Frank für 13 Sekunden mit der Faust auf seinen Salzteig einschlägt. Diese wurden mit einem Sekundenzähler einer Uhr gemessen. Sie repräsentieren eine Zeitspanne, die vorgibt, objektiv nachvollziehbar für die Leser*innen des Beispiels zu sein. 13 Sekunden, das erscheint nicht lange. Wie bereits oben ausgeführt, schreibt Merleau-Ponty (1994), dass Erwachsene sich „die Zeit als Folge von klar abgegrenzten Augenblicken“ denken. Das bedeutet, dass ein Augenblick verrinnt und ein anderer Augenblick eintritt. Eine Sekunde vergeht nach der anderen, so weiter und so fort, und dies kann mit einem technischen Gerät gemessen werden. Ein solcher Umgang mit Zeit weist auf eine lineare Weise des Denkens von Zeit hin, so als wäre diese auf einem Zeitstrahl angeordnet. Über das Erleben des Jungen in der Zeit sagt eine mathematische Bestimmung der Zeitspanne gleichwohl wenig aus. Sie sagt nichts darüber, ob ihm diese Zeit lang andauernd oder kurzweilig erscheint, und nichts darüber, wie Frank seine Verwicklung in der Zeit zum Ausdruck bringt. Er widmet sich der Tätigkeit des Schlagens. Wie mag Frank sein Tun erfahren?

Zwischen Frank und dem Salzteig

Offenbar ist er für eine Weile sehr vertieft in dieses Tun. Das Beispiel weist darauf hin, wie sich zwischen Frank und dem Gestaltungsmaterial, dem elastischen Salzteig, Erfahrung mit der Zeit ergibt und wie diese gelebt und erlebt wird. Dazu wird der Blick zunächst auf die verkörperten Praxen beim Tun des Jungen mit dem Salzteig gerichtet. Das „phänomenologische Konzept der Verkörperung“ (Brinkmann 2019b:2) bezieht sich auf die sichtbaren, spürbaren und hörbaren Expressionen des Jungen, in denen dessen Erfahrungen zum Ausdruck gelangen, wenngleich diese für Andere sichtbar, hörbar und spürbar werdenden Expressionen sich von den subjektiv erlebten Erfahrungen des Jungen unterscheiden. Plessner (1970/2003:330) unterscheidet für den Leib in eine Doppelstruktur von Leib-Sein und Körper-Haben, bei der zwischen Leib-Sein und Körper-Haben eine Differenz existiert. Unter der Bedingung dieser Differenz zeigt

sich eine leibliche Erfahrung als verkörperte Praxis. Erfahrungen können als in verkörperten Praxen sichtbar, hörbar und spürbar begriffen und in tastenden Annäherungen interpretierbar werden.

Richten wir die Perspektive auf das, was und wie Frank etwas tut, so zeigt sich im Antwortgeschehen, dass der Junge auf den Teig einschlägt, er trommelt. Dabei trommelt er nicht auf eine Trommel oder auf ein Musikinstrument. Er trommelt auf einen Salzteigfladen. Dies nimmt ihn dem Anschein nach in besonderer Weise ein. Die Zeit verstreicht für den Jungen dem Anschein nach wie im Fluge. Er blickt weder rechts noch links und konzentriert sich ganz auf sein eigenes Tun mit dem Salzteig. Seine schwungvollen Trommelgesten und sein „klarer Blick“, der auf den Salzteig gerichtet ist, weisen uns als Leser*innen darauf hin. Frank bringt, mit Merleau-Ponty (1994:216) gesprochen, seine Verwicklung mit der Zeit durch hörbare, spürbare und sichtbare Praxen der Verkörperung zum Ausdruck. In „Stellungnahmen“ (Plessner 1970/2003:309–310), also Positionierungen zur Welt, entäußert, verschenkt und zeigt sich der Leib; er gibt sich hin „und gibt sich zugleich eine Form“ (Brinkmann 2019b:2). Somit gibt sich der Junge dem Salzteig hin, nimmt Stellung zu seinem Salzteig, er formt diesen und beim Tun in der Zeit, ergibt sich eine Form; es formen sich temporale Erfahrungen aus. Der Junge schlägt in rhythmischen Schlägen auf den Salzteig ein. Er gliedert damit die Zeit auf andere Weise als eine tickende Uhr. Seine Gliederung der Zeit ist eine andere als jene, die sich im Takt vonzählbaren Sekunden ausdrückt. Denn die Verkörperungen des Kindes weisen darauf hin, wie sich während seiner Schlagbewegungen eine Bewegungsdramaturgie abzeichnet. Im Beispiel steht: Franks „Faust fährt auf und nieder, wird dann schneller, sein Arm holt weiter aus, er schlägt mit mehr Schwung, noch lauter und kehrt abebbend wieder in einen langsameren Rhythmus zurück.“

Zum einen kann die Gesamtheit aller Schläge als eine Zeiteinheit wahrgenommen werden. Zum anderen wird mit jedem Schlag die Zeit auf eine eigene Weise untergliedert. Zeitliche Einheiten ergeben sich zwischen Frank und dem Salzteig. Jede dieser untergliedernden Einheiten unterscheidet sich hierbei von der vorhergehenden. Franks Verkörperungen in der Zeit verweisen auf seine temporalen Verwicklungen. Der Junge wiederholt jeden Schlag, dabei bahnen sich der vorangegangene und der zukünftige Schlag mit jedem Treffer auf den Salzteig und mit jeder im Raum Schwung holenden Bewegung der Faust an. Während Frank laut auf den Salzteig eintrommelt, wird der Blick der Pädagogin offensichtlich angezogen. Was geschieht hier?

Zwischen Frank und Marion

In einer „Wechselbewegung“ (Brinkmann 2019b:1) antworten erstens der Junge Frank in trommelnder Bewegung auf den Salzteig und zweitens die Fachkraft auf den hörbaren Klang, den Frank beim Trommeln erzeugt. Frank antwortet auf die aktuelle Konsistenz des Dinges – der Salzteig befindet sich gerade in einer weichen, elastischen und flachen Form. Er verhält sich zum Salzteig, indem er beispielsweise seine Schlagkraft und sein Tempo variiert. Das deutet darauf hin, dass er darüber hinaus auf Gehörtes antwortet – auf die Geräusche, die sich zwischen ihm und dem Salzteig ergeben. Darüber hinaus kann der Junge zudem auf Sichtbar-Werdendes antworten, beispielsweise auf die Veränderungen, die seine Hand dem Salzteig zufügt. Das Antwortgeschehen zwischen Salzteig und Schlag, zwischen Gesehenem und sichtbar Werdendem sowie zwischen Hören und Gehörtem scheint sich in Form von Hall und Widerhall zu ereignen, in dem spürbare, sichtbare und hörbare Differenzen das Tun des Jungen vorantreiben.

Im Moment des lautesten Schlages ändert Marion ihre Blickrichtung. Dies weist im sozialen Antwortgeschehen darauf hin, dass sie unwillkürlich auf den Klang antwortet, den der Junge erzeugt – so als

würde sie von der Intensität, mit der der Junge in sein Tun vertieft ist, angesprochen und affiziert werden. Zugleich wirken Marion und der Junge wie in unterschiedlichen Zeiten. Werden Marions sichtbare Verkörperungen betrachtet, so zeigt sich, dass ihre Blicke zwischen den Kindern hin und her „gleiten“. Das zeugt davon, dass sie die einzelnen Kinder in der Gruppe im Blick behält und sich ihnen zeitlich in ähnlicher Weise zuwendet. Sie ist für die Kinder ansprechbar. Marion gestaltet eine Art dritte Zeit, die weder objektiv noch subjektiv erlebt ist, denn sie blickt wechselweise zwischen den Kindern hin und her und verwebt die subjektiven Erfahrungen der Kinder in gewisser Weise dadurch miteinander. Sie schafft einen eigenen zeitlichen Rahmen, der sich auf ein Antwortgeschehen als Erfahrung zwischen den Kindern und als soziale, erzieherische Erfahrung zwischen ihr und den Kindern bezieht. Ihr zwischen den Kindern hin und her gleitender Blick legt nahe, dass sie sich den Kindern zur Verfügung stellt und damit ihre Zuwendung zu den Kindern leiblich in der Zeit strukturiert.

Zugleich übernimmt Marion eine Verantwortung für das Gelingen des Bildungsangebotes. Sie behält durch ihre Blicke den Überblick über die Gruppe, hält den Raum für die Kinder und nimmt offensichtlich eine Hüter*in-Funktion ein – anders formuliert, sie stellt sich für die Sache der Kinder in den Dienst der Zeit.

Praxen des Hinauszögerns und des Wiederholens

Werden die verkörperten Praxen des Jungen beim Trommeln auf den Salzteig betrachtet, so spannt sich ein eigener Bogen. Dieser entfaltet sich in einer Veränderung der Dynamik und zwischen einem Crescendo sowie Decrescendo. Die anfänglichen Schläge unterscheiden sich von den darauffolgenden und von den letzten Schlägen: Zu Beginn schlägt Frank mit einer bestimmten Schlagfrequenz auf den Salzteig ein, dann wird er schneller, anschließend klingt das Tempo seiner Schlagfrequenz wieder ab. Dies geht einher mit einem lauter und leiser Werden seiner hörbaren Schläge. Seine Bewegungen verlangsamen sich sodann, er hält inne und stellt seine Schläge ganz ein. Dann wirkt es so, als würde er langsam wieder aus diesem Zustand auftauchen.

Aus einer ersten Bewegung ergibt sich offenbar die zweite, dritte und so fort. Seine Verkörperungen wirken fließend, so, als würde er für einen Moment in einen leiblichen tranceartigen Zustand geraten. Er schlägt auf den Salzteig, und jeder Schlag verleitet ihn zu einem weiteren Schlag. Zwischen seinem Tun und der Wahrnehmung des Salzteiges stellt sich offenbar eine „Unstimmigkeit“ (Plessner 1970/2003:376) ein, die ihn zum wiederholenden „tätig-eingreifenden Umgang“ (ebd.) verleitet. Er muss sich zu seinem vorangegangenen Trommelschlag positionieren, handelnd Stellung nehmen. Dies tut er, indem er aus einer Vielfalt „von Möglichkeiten“ wählt (ebd.) und sich für eine bestimmte Zeitspanne in produktiver Weise dem Trommelschlag hingibt und aktiv wird. Er macht eine ästhetische Erfahrung (Plessner 1970/2003, S. 367). Diese zeigt sich in der Zeit durch Variationen im Tempo und durch Wiederholungen.

Wird der Blick auf die Theorie gerichtet, so gehören sowohl Verzögerungen (Dörpinghaus 2015, 2008) als auch Wiederholungen (Stenger 2018) zu den zeitlichen Praxen des Menschen. Dörpinghaus (2008:42) streicht für bildende Erfahrung gerade die verzögernden und damit hinauszögernden Momente pathischen Charakters heraus, in denen es nicht um eine effektive Nutzung von Zeit geht. Wird diese Überlegung in Beziehung mit der Erfahrung des Jungen im Beispiel gesetzt, so zeigt sich, dass der Junge zunächst keinen Apfel herstellt. Er zögert dessen Produktion hinaus, denn er wird offenbar vom Gestaltungsmaterial berührt. Dies weist darauf hin, dass der Junge die Zeit nicht effektiv zur Erledigung einer Aufgabe nutzt, vielmehr gibt er sich seinem schlagenden Tun mit dem Salzteig hin.

Zudem richtet sich der Fokus im Beispiel vorwiegend auf die Bewegungen des Jungen. Darin werden keine Veränderungen der Salzteigform beschrieben, die beispielsweise durch das Schlagen entstehen, und ebenfalls nicht, ob die Schläge des Jungen effektiv ihre Wirkung tun. Somit spielte zwischen der wahrnehmenden Forscher*in, die das Beispiel verfasst hat, und den in der Videosequenz spürbar werdenden Erfahrungen des Jungen eine Effektivität des Tuns offensichtlich keine Rolle. Dass die Materialverformung nicht in die Beschreibung einbezogen wurde, könnte hier zum einen als blinder Fleck betrachtet werden, zum anderen kann dies als Hinweis genommen werden für die Erfahrung, die sich zwischen der Forscher*in und dem im Video sichtbaren Jungen ereignet. Darin scheint vielmehr die vertiefte Erfahrung des Jungen im Vordergrund zu stehen und die Anziehungskraft des „Flows“, den dieser erlebt.

Über die Praxis der Verzögerung hinaus, die sich im Antwortgeschehen zeigt, weist das Beispiel auf eine Freude an der Wiederholung sowie auf eine Notwendigkeit zur Wiederholung hin. Ein Schlag reicht dem Jungen nicht. Er wiederholt seine Bewegungen – Stenger (2018:294) betrachtet wie bereits erwähnt die frühe Kindheit als ein „Zeitalter“ des permanenten Wiederholens – und während der Wiederholung variiert er das Tempo seines Tuns. Mit jeder seiner Schlagbewegungen finden Differenzen in der Zeit und im Raum statt. Gesehenes, Gehörtes oder Gefühltes rückt aufgrund von temporalen Differenzen in eine andere Perspektive.

Zusammenfassung und Diskussion

Anhand der verkörperten Praxen im Antwortgeschehen des Beispiels „Frank trommelt auf seinen Salzteig ein“ aus einem Angebot zur Kulturellen Bildung im Kindergarten konnten für den Bereich der frühen Kulturellen Bildung temporale Erfahrungen in drei Hinsichten ausgewiesen werden: erstens zwischen dem Forschungsgegenstand und der Forscherin, zweitens zwischen einem Kind und dem Gestaltungsmaterial Salzteig in bildender Dimension und drittens zwischen den Kindern und einer Pädagog*in in sozialer, erzieherischer Perspektive.

Damit wurden in diesem Beitrag temporale Erfahrungen von Kindern nicht als durch Erwachsene „fremd“-bestimmte Praxen gefasst, in denen die Zeitprobleme und Zeitvorstellungen der Erwachsenen den Alltag von Kindern bestimmen (vgl. Zeiher 2005b: 86, zit. nach Wahne 2021:15). Denn unter dieser Perspektive rekurriert Fremdbestimmtheit auf einen Zugang zu Fremdheit, der den wenngleich machtförmigen, jedoch möglichen produktiven Charakter von Fremdheit im Vorhinein bereits unterminiert. Vielmehr wurden temporale Erfahrungen (nicht nur von Kindern) unter der Perspektive einer Verwicklung mit der Welt betrachtet, die bildend sein kann. In diese Verwicklungen kann Unbekanntes hineinbrechen, denn die Dinge, die Anderen und das Selbst konstituieren sich in asymmetrischen Wechselbewegungen mit diskontinuierlichem Charakter.

Wie können nun diese Unterscheidungen im Kontext einer Pädagogik der frühen Kulturellen Bildung fruchtbar gemacht werden? Eine Unterscheidung zwischen objektiver und subjektiver Zeit ermöglicht es, so Brinkmann (2019a:161), in der „diachronen Gegenwart mehrere Zeitebenen analytisch zugänglich zu machen“, welche für die Analyse von Lern- und Erziehungsprozessen relevant sind (ebd.). Besonders die Praxen des Verzögerns, des Hinauszögerns und die Praxen des Wiederholens bergen bildende Potenziale. Laut Dörpinghaus (2015:477) „sind insbesondere diejenigen pädagogischen Zeitgestalten von Interesse, die Distanzierungen, Pausen, Entlastungen, neue Freiräume des Zeitlichen, veränderte Aufmerksamkeiten, gebrochene Ordnungen, Interessen und Verzögerungen erlauben, ihnen Raum und Anregung geben“.

Im Hinblick auf eine Pädagogik der frühen Kindheit bedeutet dies auch, Kindern eine Erfahrung der zeitlichen Verzögerung, des Hinauszögerns einer Aufgabenerfüllung zu ermöglichen und diese als Chance zu begreifen ist, sich in vertiefter Weise mit einem Material beschäftigen zu können, ohne dass sofort und effektiv ein Ziel verwirklicht werden muss. Kinder können, wenn Pädagog*innen sie lassen, auf diese Weise Erfahrungen mit Gestaltungsmaterialien jenseits von Optimierung sammeln.

Zudem bergen Wiederholungen kindlichen Tuns eine Chance, dieses Tun als jeweils anders zu erleben – Erfahrung von Verschiebungen und Differenzen in Raum und Zeit können sich einstellen. Diese können wahrgenommen, erlebt und erfahren werden. Hier sind ebenfalls Potenziale für bildende Erfahrungen von Kindern anzusiedeln, die in der Pädagogik der frühen Kindheit berücksichtigt werden sollten, denn temporale Differenzen können ästhetische Erfahrungen mit sinnlichen Gestaltungsmaterialien ermöglichen. Werden abschließend sich in verkörperten Praxen andeutende temporale Erfahrungen im Bereich der frühen Kulturellen Bildung unter der Perspektive von Erfahrungskonstitution betrachtet, so verweisen diese Praxen auf mögliche zukünftige Erfahrungshorizonte von Kindern, deren Grenzen und Möglichkeiten sowie auf deren Habitualisierung. Dörpinghaus (2008:42) geht davon aus, dass „Praktiken der Zeit [...] als Umgangsweisen mit Zeit Einübungen in Erfahrungskonstitutionen“ sind. Vor diesem Hintergrund erscheint es besonders wichtig, Kindern in Angeboten zur Kulturellen Bildung Erfahrungen mit Zeit zu ermöglichen, die einen Raum bieten, jenseits von merkantilistischen oder effektivitätsorientierten Prinzipien mit Zeit umzugehen.

Verwendete Literatur

Anderson, John R. (2013): Kognitive Psychologie. 7., erweiterte, überarbeitete und neu gestaltete Auflage. Berlin: Springer VS.

Brinkmann, Malte (2019a): Phänomenologie und Pädagogik in der frühen Kindheit. Erfahrungsstrukturen und Reflexionskategorien. In: Dietrich, Cornelia/Stenger, Ursula/Stieve, Claus (Hrsg.): Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit (151–168). Weinheim: Beltz.

Brinkmann, Malte (Hrsg.) (2019b): Verkörperungen: (Post-)Phänomenologische Untersuchungen zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorie und leiblichen Praxen in pädagogischen Feldern. Wiesbaden: Springer VS.

Brinkmann, Malte/Rödel, Sales (2018): Pädagogisch-phänomenologische Videographie. Zeigen, Aufmerken, Interattentionalität. In: Moritz, Christine/Corsten, Michael (Hrsg.): Handbuch Qualitative Videoanalyse. (521–547). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Buck, Günther (2019): Lernen und Erfahrung (Auszüge) (1967 vgl. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-17082-0_7). In: Brinkmann, Malte (Hrsg.): Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute (143–162). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Dörpinghaus, Andreas (2015): Theorie der Bildung. Versuch einer "unzureichenden" Grundlegung - In: Zeitschrift für Pädagogik 61 (2015) 4. (464-480) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-153721

Dörpinghaus, Andreas (2008): Schonräume der Langsamkeit. Grundzüge einer temporalphänomenologischen Erwachsenenpädagogik. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 01/2008. Bildung und Zeit. (42-45). Bielefeld. DOI: 10.3278/DIE0801W042Gallagher, Shaun (2012): Kognitionswissenschaften – Leiblichkeit und Embodiment. In: Alloa, Emmanuel (Hrsg.): Leiblichkeit: Geschichte und Aktualität eines Konzepts (320–333). Tübingen: Mohr Siebeck.

Husserl, Edmund (1939): Erfahrung und Urteil: Untersuchungen zur Genealogie der Logik. Hrsg. von Ludwig Landgrebe & L. Eley. 4. Auflage. Hamburg: Meiner.

Janßen, Martina (in Vorb.): Aisthetische Erfahrungen von Kindern in pädagogischen Inszenierungen. Eine responsive Videostudie zur Bildung und Erziehung im Elementarbereich. Dissertationsstudie, Humboldt-Universität zu Berlin, 2021.

Kirchner, Constanze (2020): Ästhetische Bildung in der frühen Kindheit. In: Braches-Chyrek, Rita et al. (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit (715–722). 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Leverkusen: Budrich.

Kucharz, Diemut/Mackowiak, Katja/Zirol, Sergio/Kauertz, Alexander/Rathgeb-Schnierer, Elisabeth/Dieck, Margarete (Hrsg.) (2014): Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL): Eine deutsch-schweizerische Videostudie. Münster/New York: Waxmann.

Lippitz, Wilfried (2003): Selbständige Kinder im Kontext ihrer Lebenswelten. Phänomenologisch-pädagogische und sozialwissenschaftliche Interpretationen. In: Differenz und Fremdheit: phänomenologische Studien in der Erziehungswissenschaft (129–164). Frankfurt a. M./New York: P. Lang.

Merleau-Ponty, Maurice (1994): Keime der Vernunft: Vorlesungen an der Sorbonne. München: Fink.

Meyer-Drawe, Käte (2007): Maurice Merleau-Ponty: Der Ausdruck und die Kinderzeichnung. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik 29/2007, 4, 290–296.

Plessner, Helmuth (1970/2003): Die Einheit der Sinne. In: Anthropologie der Sinne (317–395). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Reinwand, Vanessa (2013): Ästhetische Bildung – Eine Grundkategorie frühkindlicher Bildung. In: Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung (573–586). Wiesbaden: Springer VS.

Stenger, Ursula (2018): Vom Begehrn junger Kinder nach Wiederholung von Geschichten. In: Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven. In: Bloch, Bianca et al. (Hrsg.): Kinder und Kindheiten: frühpädagogische Perspektiven (294–307). 1. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Wadepohl, Heike/Mackowiak, Katja/Bosshart, Susanne/Billmeier, Ursula/Burkhardt Bossi, Carine/Dieck, Margarete/Gierl, Katharina/Hüttel, Caroline/Janßen, Martina/ Kauertz, Alexander/Kucharz, Diemut/Lieger, Catherine/Lindenfelser, Christoph/Rathgeb-Schnierer, Elisabeth/Tournier, Maike/Zirol, Sergio (2014): Das Forschungsprojekt PRIMEL: Fragestellung und Methode. In: Kucharz, Diemut/Mackowiak, Katja/Zirol, Sergio/Kauertz, Alexander/Rathgeb-Schnierer, Elisabeth/Dieck, Margarete (Hrsg.) (2014): Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL): Eine deutsch-schweizerische Videostudie (49–83). Münster/New York: Waxmann.

Wahne, Tilmann (2021): Kindliche Zeitpraktiken in KiTa und Grundschule: eine qualitative Fallstudie. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich Academic Press.

Zeiher, Helga (2005b): Neue Zeiten – neue Kindheiten? Wandel gesellschaftlicher Zeitbedingungen und die Folgen für Kinder. In: Anina Mischau und Mechtilde Oechsle (Hg.): Arbeitszeit - Familienzeit - Lebenszeit. Verlieren wir die Balance? (74–91). Wiesbaden: VS.

Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Martina Janßen (2022): Temporale Erfahrungen von jungen Kindern in der Kulturellen Bildung am Beispiel „Frank trommelt auf seinen Salzsteig ein“. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/temporale-erfahrungen-jungen-kindern-kulturellen-bildung-beispiel-frank-trommelt-seinen>
(letzter Zugriff am 07.07.2022)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>