

Die ästhetische Erfahrung im Freispiel

Wie die Soziale Arbeit Prozesse zur ästhetischen Erfahrung unterstützen und fördern kann

Annika Wägeli

Matrikelnummer: 11-555-695

Eingereicht bei: Prof. Dr. Patrick Oehler

Bachelor-Thesis an der Hochschule für Soziale Arbeit,
Fachhochschule Nordwestschweiz, Olten

Vorgelegt im Januar 2021 zum Erwerb des Bachelor of Arts in Sozialer Arbeit

Abstract

Das Bedürfnis nach bewusst erlebten – nach ästhetischen – Erfahrungen rückt im digitalen Zeitalter stärker in den Fokus und wirft die Frage auf, inwiefern die Soziale Arbeit Prozesse zur ästhetischen Erfahrung unterstützen und fördern kann. Ausgehend von John Deweys Verständnis einer ästhetischen Erfahrung werden die Grundzüge dieser spezifischen Form von Interaktion zwischen Mensch und Umwelt ausgearbeitet, um später das Potenzial von ästhetischer Erfahrung auf das menschliche Leben zu untersuchen. Anhand der Übertragung der erarbeiteten Erkenntnisse auf das Feld der Kinderanimation und die Methode des Freispiels kann aufgezeigt werden, dass sowohl Freiraum, als auch angeleitete Sequenzen durch Professionelle der Sozialen Arbeit nötig sind, um gezielt ästhetische Erfahrung zu unterstützen.

INHALTSVERZEICHNIS

| | |
|--|-----------|
| 1 EINLEITUNG | 1 |
| 2 JOHN DEWEYS ÄSTHETIK | 4 |
| 2.1 Begriffsdefinition: Ästhetik | 4 |
| 2.2 John Deweys und Friedrich Schillers Theorien der Ästhetik im Vergleich | 5 |
| 2.2.1 Funktion von Kunst: Diskrepanz | 5 |
| 2.2.2 Harmonie: Parallele | 6 |
| 2.2.3 Kritik als Anlass: Parallele | 6 |
| 3 DIE ÄSTHETISCHE ERFAHRUNG NACH DEWEY | 8 |
| 3.1. Bedeutung des Begriffs «Erfahrung» | 8 |
| 3.2. Elemente der ästhetischen Erfahrung | 10 |
| 3.2.1. Verbindung Mensch – Umwelt | 10 |
| 3.2.2. Bewusstsein | 10 |
| 3.2.3. Prozess | 12 |
| 3.2.4. Gleichgewicht | 12 |
| 3.2.5. Absicht & Antrieb | 13 |
| 3.2.6. Emotionalität | 13 |
| 3.3. Verbindung der Elemente zur ästhetischen Erfahrung | 14 |
| 3.3.1 Das Ganze | 14 |
| 3.3.2 Form durch Harmonie | 15 |
| 4 DIE ÄSTHETISCHE ERFAHRUNG ALS QUELLE ZUM FORTSCHRITT | 17 |
| 4.1 Die ästhetische Erfahrung als Krise | 17 |
| 4.1.1 Die Krise nach Oevermann | 17 |
| 4.1.2 Die ästhetische Erfahrung im Vergleich zur Theorie von Oevermann | 18 |
| 4.2 Die positiven Folgen des instabilen Moments | 20 |
| 4.2.1 Die Folgen einer Krise nach Oevermann | 20 |
| 4.2.2 Die Folgen einer ästhetischen Erfahrung nach Dewey | 21 |
| 5 DIE ÄSTHETISCHE ERFAHRUNG IM FREISPIEL | 24 |
| 5.1 Definition Spiel | 24 |
| 5.1.1 Begriffsdefinition Freispiel | 26 |
| 5.2. Das Freispiel als geeigneter Rahmen für ästhetische Erfahrungen | 27 |
| 5.2.1 Ästhetik als Charakteristikum für das Spiel | 27 |
| 5.2.2 Die Elemente der ästhetischen Erfahrung im Spiel | 28 |
| 6 DIE ÄSTHETISCHE ERFAHRUNG IM FREISPIEL DER OFFENEN KINDER- UND JUGENDARBEIT | 30 |
| 6.1 Definition Kinderanimation/ Offene Angebote für Kinder | 30 |
| 6.1.1 Angebote der OKJA für Kinder | 31 |
| 6.1.2 Grundprinzipien der Offenen Kinder- und Jugendarbeit | 31 |

| | |
|---|-----------|
| 6.2 Möglichkeiten zum Erleben von ästhetischen Erfahrungen im Freispiel der OKJA | 32 |
| 6.2.1 Ich – Umwelt | 32 |
| 6.2.2 Bewusstsein | 33 |
| 6.2.3 Absicht/Antrieb | 34 |
| 6.2.4 Emotionalität | 35 |
| 6.2.5 Rhythmus/Gleichgewicht/Prozess | 35 |
| 6.2.6 Abgeschlossenheit | 35 |
| 6.3 Gesellschaftliche Relevanz von Spielförderung in der OKJA | 36 |
| 6.3.1 Informelle Bildung | 36 |
| 6.3.2 Nahraum als zentrale Bildungs- und Sozialisationschance | 38 |
| 6.3.3 Verdichteter Städtebau | 39 |
| 6.3.4 Stress und Bewegungsmangel | 39 |
| 6.3.5 Digitalität | 40 |
| 6.3.6 Chancengleichheit | 40 |
| 6.3.7 Fazit | 41 |
| 7 SCHLUSSFOLGERUNGEN UND BEANTWORTUNG DER FRAGESTELLUNG | 42 |
| 7.1 Zusammenfassung der wichtigsten Erkenntnisse | 42 |
| 7.1.1 Grundlegende Erkenntnisse zur Ästhetik | 42 |
| 7.1.2 Weiterführende Erkenntnisse zum Potenzial ästhetischer Erfahrungen | 43 |
| 7.2 Beantwortung der Fragestellung | 44 |
| 7.2.1 Was sollte gefördert werden? | 44 |
| 7.2.2 Wo sollte die Förderung stattfinden? | 45 |
| 7.2.3 Wie sollte die Förderung stattfinden? | 46 |
| 7.2.4 Ausblick | 47 |
| LITERATURVERZEICHNIS | 49 |
| ABBILDUNGSVERZEICHNIS: | 52 |

1 Einleitung

"Erfahrungen werden ständig gemacht, denn die Interaktion vom lebendigen Geschöpf und Umwelt ist Teil des eigentlichen Lebensprozesses.» (Dewey 2018: 47)

Wie Dewey feststellt, ist das Erfahren: das Wirken zwischen dem Menschen und seiner Umwelt «urmenschlich». Die Umwelt, in der sich der Mensch heute aufhält, ist geprägt von der Digitalisierung, der gesteigerten Mobilität und der damit einhergehenden Geschwindigkeit an Umweltreizen oder durch die Verminderung von sozialen Kontakten aufgrund der Corona-Pandemie. Erfahrungen verlagern sich mehr denn je in den digitalen Raum. Gleichzeitig wächst die Sehnsucht nach bewussten Erfahrungen, wo Körper und Geist gleichermaßen einbezogen werden. Das bewusste Atmen wird in Achtsamkeitskursen gelehrt, der Spaziergang im Wald wird zum angeleiteten «Waldbaden» und aus Fast Food wird Slow Food. Aktuell scheint ein verstärktes Bedürfnis nach sinnlichen – ästhetischen – Erfahrungen zu bestehen, das so weit geht, dass sich ganze Geschäftsmodelle der sinnlichen Wahrnehmung und bewussten Erfahrung widmen können.

Gerade für die Soziale Arbeit, die den Grundwert verfolgt, Grundlagen zu schaffen, die «das Wohlbefinden der einzelnen Menschen anzuheben» (Avenir Social 2010: 9) vermögen, stellt sich die Frage nach einer möglichen Reaktion der Sozialen Arbeit auf das gesellschaftlich aktuelle Bedürfnis. Die folgende Arbeit geht aus diesem Grund der Frage nach, welche Zugänge die Soziale Arbeit zur bewussten und ganzheitlichen Erfahrung schaffen kann und inwiefern sich dies positiv auf das Leben der Klientinnen und Klienten der Sozialen Arbeit auswirken könnte.

Zur Bearbeitung der formulierten Ausgangsfrage dient in der vorliegenden Arbeit das Werk «Kunst als Erfahrung» (2018)¹ des US-Amerikanischen Philosophen und Pädagogen John Dewey als theoretische Grundlage. Die Besonderheit des Werks besteht in der Verbindung zwischen Kunst und dem menschlichen Leben. Kunst sieht Dewey nicht als Inhalt von Museen, viel mehr betrachtet er Kunst als «geläuterte und verdichtete Entwicklung von Eigenschaften, die Bestandteil jeder normalen ganzheitlichen Erfahrung [ist] (...) (ebd.: 59). Der Schlüssel für Erkenntnis, Lebensfreude, Bewusstsein oder Weiterentwicklung liegt nach Dewey der bewussten und verdichteten Form der ästhetischen Erfahrung zu Grunde (vgl. ebd.: 25- 35). Das Werk Deweys passt aufgrund der Verbindung von Ästhetik mit dem menschlichen Leben, dem Potenzial das Dewey der ästhetischen Erfahrung zuschreibt und der umfassenden Beschreibung Deweys zur ästhetischen Erfahrung, zur Bearbeitung der eingangs vorgestellten Interessensgrundlage.

¹ Titel der Originalausgabe: «Art as Experience», erschienen 1934

Zur Eingrenzung der Thematik wird in der vorliegenden Arbeit die theoretische Grundlage Deweys auf das ausgewählte Arbeitsfeld der Kinderanimation in der Sozialen Arbeit bezogen. Die Verbindung zur Kinderanimation ist exemplarisch zu verstehen. Die Kinderanimation bietet durch die Niederschwelligkeit und den offenen Rahmen der Angebote eine geeignete Voraussetzung, um die Verbindung zwischen ästhetischer Erfahrung und Sozialer Arbeit beispielhaft zu suchen. Als weitere Eingrenzung erfolgt der methodische Fokus auf das Freispiel. Das Freispiel, das die Interaktion vom Kind mit seiner Umwelt als Eigenschaft in sich trägt, eignet sich als Grundlage, um die theoretische Vorarbeit anschaulich zu übertragen und Antworten auf die gestellten Fragen zu finden.

Aus den dargelegten Überlegungen ergibt sich folgende Fragestellung, auf die sich die vorliegende Arbeit konzentriert:

Wie kann der Prozess der ästhetischen Erfahrung durch das Freispiel in der Kinderanimation der Sozialen Arbeit professionell begleitet und unterstützt werden?

Zur Beantwortung der Fragestellung wird im ersten Teil der Arbeit (Kap. 2- 4) auf John Deweys theoretisches Grundverständnis zur ästhetischen Erfahrung fokussiert. Zu Beginn wird der Frage nachgegangen, wie sich Deweys Denkweise zur Ästhetik beschreiben lässt. Um diese Eingangsfrage zu bearbeiten und Deweys Verständnis zur Ästhetik besser fassen zu können, werden Deweys Gedanken mit dem Werk von Friedrich Schiller zur «ästhetischen Erziehung des Menschen» (2013)² gegenübergestellt. Schiller nutzt die Ästhetik in seinem Werk zur Beschreibung seiner Vision des idealen Menschen. Die Motivation Schillers zur Auseinandersetzung mit der Thematik der Ästhetik unterscheidet sich von der Motivation Deweys, die eher durch die Beschreibung der Beschaffenheit der ästhetischen Erfahrung geprägt ist. Die gegensätzlichen Ausgangslagen bieten eine Reibungsfläche, die dazu dienen soll, Deweys Grundverständnis in Abgrenzung zu Schillers Gedanken zugänglicher zu machen. Die Auseinandersetzung mit den Hintergründen von Deweys Werk führen in einem nächsten Schritt zur Fokussierung auf die Beschreibung der ästhetischen Erfahrung nach Dewey (Kap. 3). Das Ziel dieses Kapitels besteht darin, die Eigenheit der ästhetischen Erfahrung besser fassen zu können. Dazu wird der Frage nachgegangen, welche Grundvoraussetzungen nötig sind, damit sinnliche Eindrücke zur ästhetischen Erfahrung werden. Im abschliessenden Theoriekapitel wird schliesslich die Frage nach den positiven Auswirkungen der ästhetischen Erfahrung gestellt. Zur Beantwortung dieser Frage werden die Gedanken von Ulrich Oevermann zum Begriff der «Krise durch Musse» herangezogen. Während sich Dewey wie schon erwähnt, eher dem Wesen der ästhetischen Erfahrung widmet, fokussiert sich Oevermann stärker auf

² Original «Über die ästhetische Erziehung des Menschen» erschienen 1794

die Auswirkungen einer ästhetischen Erfahrung. Das Ziel der Zusammenführung der beiden theoretischen Auffassungen besteht darin, die erarbeitete Grundlage zur ästhetischen Erfahrung durch den Blickwinkel Oevermanns zu erweitern.

In einem nächsten Teil der vorliegenden Arbeit (Kap. 5- 6) wird der Fokus auf die Praxis – auf das Freispiel in der Kinderanimation – gelegt. Nach der Definition zentraler Begrifflichkeiten werden die theoretischen Erkenntnisse aus dem Theorieteil in die Praxis der Kinderanimation eingebettet. Dazu wird ebenso die Frage nach der Eignung des Freispiels für die ästhetische Erfahrung gestellt, wie auch nach konkreten Möglichkeiten zum Erleben der ästhetischen Erfahrung im Freispiel gesucht. Um die erarbeiteten Erkenntnisse gesellschaftlich zu verorten, wird in diesem Teil der Arbeit schliesslich noch die Frage nach der gesellschaftlichen Relevanz von Spielförderung durch die Soziale Arbeit gestellt.

In einem letzten Teil der Arbeit (Kap. 7) werden die zentralsten Erkenntnisse zusammengeführt und schliesslich zur Beantwortung der Fragestellung hingeführt.

2 John Deweys Ästhetik

Im folgenden Kapitel wird der Fokus auf die Hintergründe von John Deweys Werk «Kunst als Erfahrung» (2018) gelegt. Es wird nach dem Antrieb den Dewey zur Auseinandersetzung mit der Ästhetik führte, gesucht. Zur Beantwortung dieses Anliegens wird vorerst eine Definition des Begriffs «Ästhetik» vorgenommen. In einem zweiten Teil des Kapitels wird die Theorie Deweys schliesslich mit dem Werk «Über die ästhetische Erziehung des Menschen» (2013) von Friedrich Schiller verglichen.

2.1 Begriffsdefinition: Ästhetik

Lange wurde die Ästhetik als «die Lehre des Schönen» (Schneider 2010: 7) nicht wie heute mit dem Bereich der Kunst in Verbindung gebracht. Im Mittelalter wurde viel mehr eine spirituelle Annäherung an den Begriff des Schönen gesucht (vgl. ebd.). Seit dem 19. Jahrhundert steht die Theorie der Ästhetik in naher Verbindung mit der bildenden und angewandten Kunst, reagiert auf Entwicklungen innerhalb des Feldes der Kunst oder sucht nach Antworten auf die Frage der Schönheit (vgl. ebd.: 17). Der Sprachgebrauch ist heute sehr breit und der Begriff «Ästhetik» ist nur schwer einzugrenzen. Gerade auch deshalb, weil sich die Ästhetik längst nicht mehr nur auf den Bereich der Kunst beschränken lässt. Neben der Kunst nimmt sich nämlich auch eine philosophische Traditionslinie dem Inhalt der Ästhetik an. Die Ausweitung der Ästhetik auf die Philosophie ist dem Werk «Aesthetica» von Alexander Gottlieb Baumgarten, das Mitte des 18. Jahrhunderts erschien, zu verdanken (vgl. ebd.: 7-12). Erstmals wurde der Begriff der Ästhetik philosophisch beleuchtet. Baumgartens Gedanken führten zu einer neuen philosophischen Richtung: der Ästhetik (vgl. ebd.: 7). In seinem Werk führt Baumgarten sein Verständnis von Ästhetik auf den Begriff «Aisthesis» - eine Entlehnung aus dem Griechischen - zurück und bezieht sich auf die Sinne des Menschen. Es ging Baumgarten also darum, eine «Wahrnehmungslehre» (ebd.: 11) zu kreieren, die sich auf die Frage der Erkenntnis durch Sinneswahrnehmungen konzentriert. Durch Baumgarten wurde das Gebiet der sinnlichen Wahrnehmung erstmals wissenschaftlich untersucht (vgl. ebd.: 7).

Heute versteht sich unter Ästhetik also immer noch die Suche nach dem Schönen, die einerseits in Feldern der Gestaltung ausgelebt wird; andererseits widmet sich die Philosophie der Thematik der Ästhetik.

Auf John Dewey bezogen kann zur Begriffsdefinition angemerkt werden, dass er die Trennung des Ausdruck «künstlerisch», der sich meist auf den praktisch schöpferischen Prozess der Künstlerin oder des Künstlers bezieht und dem Wort: «ästhetisch», das sich hingegen auf die Wahrnehmung, also auf die Aussenposition der Betrachterin oder des Betrachters konzentriert, kritisiert. Er vertritt viel eher die Meinung, dass «Tun» und «Erleben» (ebd.: 60f.) in Relation zueinanderstehen und nicht separat gedacht werden sollten.

2.2 John Deweys und Friedrich Schillers Theorien der Ästhetik im Vergleich

2.2.1 Funktion von Kunst: Diskrepanz

Ausgangspunkt bei Schiller ist die «doppelte Natur» (Schiller 2013: 61) des Menschen. Er sieht im Menschen zwei Kräfte verankert, die er als «sinnlicher Trieb» (ebd.: 47f.) sowie als «Formtrieb» (ebd.) definiert. Der Sinnliche Trieb bezieht er auf das sich stets wandelnde Leben, das uns in der Gegenwart umgibt. Schiller nennt der sinnliche Trieb auch «Materie» (ebd.: 46f.). Materie bedeutet nach Schiller «nichts als Veränderung oder Realität» (ebd.). Der Formtrieb hingegen bezieht sich auf die «vernünftige Natur» (ebd.: 48) des Menschen. Unter dem Formtrieb wird auch die «Person» (ebd.) des Menschen gefasst. Der Trieb charakterisiert sich gegenteilig zur Veränderlichkeit als beständig. «Er hebt die Veränderung auf (...) mit anderen Worten: er dringt auf Wahrheit und auf Recht» (ebd.). Wenn sich im Menschen ein Trieb stärker zeigt wird der Mensch entweder zum «Wilden» (ebd.: 17) oder zum «Barbar» (ebd.). Wild ist der Mensch, «wenn seine Gefühle über seine Grundsätze herrschen» (ebd.). Wenn also der sinnliche Trieb die Überhand übernimmt. Als Barbar zeigt sich hingegen der Mensch, «wenn seine Grundsätze seine Gefühle zerstören» (ebd.). Die beiden Triebe müssen nach Schiller zusammengeführt werden, damit der Mensch zu Freiheit und zum eigentlichen Menschsein gelangen kann. Hierfür nötig ist die Kultur (vgl. ebd.). Sie soll über die beiden Triebe «wachen» (ebd.: 51) und die Grenzen der Triebe «sichern» (ebd.). Die Kultur hat eine «doppelte Aufgabe»: einerseits muss sie dafür sorgen, dass die Vernunft die Sinnlichkeit nicht unterdrückt, auf der anderen Seite hat sie sich für die Vernunft einzusetzen, die sich nie unter die Macht der Sinne stellen darf. Diese Aufgabe muss die Kultur durch Ausbildung von beiden Teilen, von Vernunft und Sinnlichkeit, übernehmen (vgl.: ebd. 51). Nach Schillers Ansicht wird mit dem Einfluss von Kunst auf den Menschen den Zugang zur Freiheit gewährleistet. So ist es denn «die Schönheit (ist), durch welche man zu der Freyheit wandert» (ebd.: 9).

Dewey ordnet der Kunst eine andere Funktion zu. Der Hintergrund von Deweys Theorie zur Ästhetik liegt nicht im Anspruch, den Menschen zu erziehen. Viel eher geht es Dewey darum, die Kunst in der alltäglichen menschlichen Erfahrung zu betrachten. Da wo laut Dewey (2018: 11) «der Ursprung der Kunst» verborgen liegt. Für Dewey ist Ästhetik nicht den Künstlerinnen und Künstlern vorbehalten, auch ein «umsichtiger Handwerker [der] bei der Ausübung seines Berufes darauf [achtet], dass er seine Arbeit einwandfrei und für sich selbst zufriedenstellend ausführt (...) [sowie] sein Material achtsam und liebevoll [behandelt]» (ebd: 12), geht einer künstlerischen Aktivität nach. Kunst ist also nach Dewey Teil menschlichen Lebens. Nach Dewey (ebd.: 59) «dringt die Ästhetik nicht von aussen in die Erfahrung.» Die Ästhetik ist nach Dewey in jeder ganzheitlichen Erfahrung automatisch inbegriffen und zwar als «die geläuterte

und verdichtete Entwicklung von Eigenschaften» (ebd.: 59). Eine ästhetische Erfahrung trägt also die Besonderheit in sich, dass sie Eigenschaften, die jede andere Erfahrung ebenso aufweist, in verstärkter Form in sich trägt.

2.2.2 Parallele: Harmonie

Für Schiller ist der ästhetische Zustand mit dem «Spieltrieb» (Schiller 2013: 58) zu erreichen. Der dritte Trieb des Menschen bildet sich, wenn sich Formtrieb und sinnlicher Trieb, der «Stofftrieb» (ebd.) in Einklang und Harmonie befinden. Das wandelnde Leben unter der Schiller den Stofftrieb fasst und die Vernunft, im auf die Beständigkeit deutenden Wort des Formtriebs umschrieben, vereinen sich im Spieltrieb zur «lebenden Gestalt» (ebd.). Im ästhetischen Zustand ist der Mensch nach Schiller «schön» (ebd.: 59).

Auch in Deweys Theorie wird die ästhetische Erfahrung mit dem Begriff der Harmonie in Zusammenhang gebracht. Aufgrund der Tatsache, dass wir durch «die wirkliche Welt – die in der wir leben» (Dewey 2018: 25), stetem Wandel ausgesetzt sind, und «Bruch und Wiedervereinigung» (ebd.) unser Leben begleitet, sind wir nach Dewey fähig, ästhetisch wahrzunehmen. Ästhetik beschreibt Dewey als Auflösung von chaotischen Umständen zu einem harmonischen Moment, in der sich der Mensch in völligem Einklang mit sich selbst und seiner Umwelt befindet. Es ist «der Moment, in dem ein gestörter Zustand in einen harmonischen übergeht, (...) der Augenblick intensivsten Lebens.» (ebd.) Das Bedürfnis nach Ordnung und Struktur führt Dewey denn auf den eben beschriebenen Umstand des steten Wandels zurück. Deweys Verständnis von Ästhetik ähnelt Schillers insofern, als dass auch Dewey den ästhetischen Zustand als Gleichgewicht zwischen zwei gegensätzlichen Polen, von Wandel und von «Form», beschreibt. (ebd.: 22) Die Form beschreibt Dewey nicht als starr und unveränderbar. Viel eher betrachtet er Form als ein «bewegliches Gleichgewicht.» (ebd.)

Sowohl Schiller als auch Dewey beschreiben einen ästhetischen Zustand, indem sich der Mensch in Harmonie mit sich selbst befindet. Es kann demnach festgehalten werden, dass beide, Schiller und Dewey, in ihrer ästhetischen Theorie nach einem harmonischen Zustand suchen, der durch das Gleichgewicht von gegensätzlichen Kräften entsteht.

2.2.3 Parallele: Kritik als Anlass

Der Ausgangspunkt für die Theorien der beiden Autoren bildet ebenfalls eine Parallele. Beide Abhandlungen finden ihren Ursprung in einer gesellschaftlichen Kritik. Schillers Werk ist eine direkte Antwort auf die Ereignisse der französischen Revolution. Schiller unterstützte zwar eine Veränderung der alten absolutistischen Ordnung, verachtete aber die Art und Weise des Umsturzes. Eine von Gewalt geprägte Revolution hielt er für den falschen Weg. Viel eher schwebte ihm eine sukzessive Reform zum Vernunftstaat vor (vgl.: Hamburger 2013: 256f.). Dafür sah er, wie schon geschildert, die ästhetische Erziehung des Menschen vor, die durch

den Wandel in den Individuen zu einem Umbruch des Staates führen sollte (vgl. ebd.: 29). Ebenfalls bewertete er die Entwicklungen hin zu strukturierteren Gesellschaften als negative Tendenzen. Die Trennung zwischen «Staat und die Kirche, die Gesetze und die Sitten, der Genuss (...) von der Arbeit, das Mittel vom Zweck, die Anstrengung von der Belohnung» (Schiller 2018: 23), sah Schiller als Bedrohung für den Menschen. Der Mensch soll sich durch die Kunst wieder ganz zeigen können, er soll nicht zum Bruchstück der arbeitsteiligen Gesellschaft werden. Genauer gesagt soll sich der Mensch wie in der griechischen Kultur als Einheit erfahren und «die Harmonie seines Wesens» ausleben können (ebd.).

John Deweys Kritik siedelt sich vor allem im zeitgemässen Umgang mit Kunst an. Die Trennung von Kunst und alltäglichem Leben missfiel Dewey. Nach Deweys Ansicht kann ein Kunstwerk nicht ohne menschliche Erfahrung betrachtet werden (vgl. Dewey 2018: 10). Einrichtungen wie Museen und Galerien fördern gemäss seiner Ansicht den Bruch von Kunst und dem alltäglichen Leben (vgl. ebd.: 15). Ebenfalls trägt der Kunsthandel dazu bei, dass Kunst zur Ware wird und damit lebloser erscheint. «Nebensächliches, wie die Lust am Sammeln und Zeigen, am Besitzen und Vorführen, gibt sich als ästhetischer Wert aus» (ebd.: 17). John Deweys Theorie ist also als Versuch zu verstehen, die von ihm verstandene Ursprünglichkeit von Kunst wiederherzustellen und sie zurück ins Leben zu setzen; da wo sie gemäss seiner Meinung hingehört. Auch Dewey macht nicht Halt vor dem Gedanken, dass Kunst zu einer besseren Gesellschaft beitragen könnte. Sie könnte gemäss seiner Ansicht dazu beitragen, dass «alle Formen des Schaffens von einem unendlichen Glücksgefühl» (ebd.: 96) begleitet werden. Wie Schiller nimmt damit auch Dewey Bezug auf die organisierten Strukturen moderner Gesellschaften. Er betrachtet Kunst also nicht als Vergnügen für den einzelnen Menschen, sondern sieht sie als Chance, die Gesellschaft neu zu denken. Kunst sieht er als «Zeichen für ein vereintes Kollektivleben» (ebd.: 96).

3 Die Ästhetische Erfahrung nach Dewey

Aus der Gegenüberstellung der theoretischen Auffassung der Ästhetik von Dewey und Schiller in Kap. 2 wird deutlich, dass Dewey das Anliegen verfolgte, die Kunst von musealen Kontexten zu befreien und ins menschliche Leben zurückzuführen. Die Verbindung von Leben und Kunst wird ebenfalls in der Begrifflichkeit der «ästhetischen Erfahrung» deutlich, auf die sich das folgende Kapitel fokussiert. Dieses Kapitel verfolgt das Ziel, das Wesen der ästhetischen Erfahrung darzustellen. Um die ästhetische Erfahrung zu charakterisieren, wird im Folgenden der Fokus erst auf den Begriff «Erfahrung» gerichtet. Schliesslich wird die Sicht Deweys auf die Voraussetzungen einer ästhetischen Erfahrung herangezogen.

3.1. Bedeutung des Begriffs «Erfahrung»

Folgend werden theoretische Hintergründe herausgearbeitet, die Deweys Begrifflichkeit der Erfahrung prägen. Auf diese Weise soll eine Annäherung an Deweys Erfahrungsbegriff stattfinden können.

- *Die Ausgangslage für menschliche Erfahrung ist die Beziehung zwischen Mensch und Umwelt*

Die wechselseitige Beziehung zwischen Individuum und Umwelt hat in Deweys Theorien immensen Stellenwert. Zur Sicherung des Überlebens ist der Mensch auf seine Umwelt angewiesen. «Denn erst wenn ein Organismus an den geordneten Beziehungen seiner Umwelt teilhat, sichert er sich die für sein Leben notwendige Stabilität.» (Dewey 2018: 23) Bedürfnisse können demnach nur durch soziale Systeme und mittels konkreter Handlungen innerhalb der Umgebung befriedigt werden. Die Abhängigkeit von der Umwelt führt dazu, dass eine ständige Interaktion zwischen Mensch und Umwelt stattfindet und der Mensch zu Handlungen gezwungen wird (vgl. Dewey 2018: 72f.). Dabei verlaufen Interaktionen mit der Umwelt nicht immer reibungslos. Kein Mensch hat einen «natürlichen Anspruch» (ebd.: 73) auf die Welt und kann die Bedürfnisse «ohne Abenteuer gewinnen» (ebd.).

- *Der Mensch entwickelt sich immer im Bezug zu seiner Umwelt*

Dewey sieht den Menschen also als soziales Wesen, eingebunden in soziale Systeme, die sich im Bezug zu diesen sozialen Systemen weiterentwickeln und lernen. Der Mensch wird dabei geprägt durch sein soziales Umfeld und nimmt diese Erfahrungen auch in den Lernprozess mit. Dewey glaubt nicht, dass sich ein Mensch aus sich heraus entfaltet wie beispielsweise eine Pflanze. Viel mehr vertritt er die Meinung, dass sich ein Mensch nur wegen und im

Bezug zu seinem sozialen Umfeld entwickelt und Lernprozesse eingehen kann (vgl. Dietrich et al. 2013: 51–54).

- *Die Konfrontation zwischen Mensch und Umwelt bildet das Fundament für Wachstum*

Aus der Beziehung von Mensch und Umwelt resultieren ständig Erfahrungen, denn «die Interaktion von lebendigem Geschöpf und Umwelt ist Teil des eigentlichen Lebensprozesses» (Dewey 2018: 47). Der Begriff der «Erfahrung» nimmt in Deweys gesamten Werk eine zentrale Bedeutung ein. So stellt Festl (2018: 44) in Bezug zu Dewey fest, dass dieser die Ergebnisse aus dem Aufeinandertreffen von Mensch und Umwelt nicht bloss als «zweidimensional, wie die Oberfläche von Sinnesorganen, sondern [als] ein Prozess, der tief und interaktiv in die erfahrene Welt hineinreicht», sieht. Festl (ebd.: 77) hält mit Bezug zu Dewey fest, dass dieser Erfahrungen für Menschen als alleinige Möglichkeit für «Welterkundung und Existenzherstellung» (ebd.) anerkenne. Erfahrung sei in Deweys Werken aus dem Grund so wichtig, weil er die Erfahrung mit Wissen und Erkenntnis gleichsetze. Handeln und Erkennen sehe Dewey als untrennbar verbunden. (vgl. ebd.: 44).

- *Aus dem Handeln entsteht das Lernen*

Die Fähigkeit des Lernens entspringt nach Dewey aus dem unumstösslichen Fakt, dass wir als Kind jede Tätigkeit selbst erlernen müssen (vgl. Dewey 1930: 78). «Die Tatsache, dass bei der Erlernung einer Handlung Methoden entwickelt werden, die in anderen Situationen verwertbar sind, eröffnet die Möglichkeit dauernden Fortschreitens. Wichtiger noch ist die Tatsache, dass das menschliche Wesen die Gewohnheit zu lernen erwirbt: es lernt zu lernen.» (ebd.)

- *Neue Erfahrungen beziehen sich immer auf vorangegangene Erfahrungen*

Neue Erfahrungen können wir nach Dewey dank dem Erfahrungsschatz, den wir uns im Laufe des Lebens aneignen, gewinnen (vgl. Dewey 1930: 79). Fähigkeiten, die wir aus dem tätigen Umgang mit der Umwelt erworben haben, bezeichnet Dewey als «habits» (ebd.: 80), übersetzt als «Gewohnheiten». Dewey unterscheidet zwischen der Nutzung von Gewohnheiten als Routinen und der Verwendung von Gewohnheiten zur Weiterentwicklung. Gewohnheiten sind Routinen, wenn «sie sich von Betätigungen der Intelligenz loslösen» (ebd.: 83). Wenn sie uns also in unserem Handlungsspielraum einengen. Gewohnheiten aus einer positiven Sichtweise betrachtet Dewey als Befähigung und Handlungskapital, um mittels Interaktionen mit der Umwelt Ziele zu erreichen (vgl. ebd.: 79). Oder wie Dewey (ebd.) es ausdrückt: «eine Fähigkeit, natürliche Umstände als Mittel zu einem bestimmten Ziele zu benutzen.» Um etwas zu bewirken und um sich weiterzuentwickeln, sind nach Dewey also vergangene Erfahrungen essentiell; sie können uns neue Handlungsspielräume eröffnen. So bezeichnet Dewey (ebd.:

79) «Bildsamkeit [als] die Fähigkeit (...), aus früheren Erfahrungen Faktoren zurückzubehalten, die spätere Betätigungen beeinflussen können.»

3.2. Elemente der ästhetischen Erfahrung

Was in den Ausführungen zur Erfahrung nach John Dewey aufgezeigt wurde, gilt auch für die spezifischere ästhetische Erfahrung. Die ästhetische Erfahrung hebt sich jedoch in ihren Qualitäten von einer anderen Erfahrung ab und gilt für Dewey als die vollkommene, optimale Erfahrung (vgl. Hohr/ Retter 2009: 209).

3.2.1. Verbindung Mensch – Umwelt

Wie im Kap. 3.1 eingeleitet wurde, ist die Beziehung zwischen Mensch und Umwelt zentrales Element für die Entstehung von Erfahrungen und somit auch von ästhetischen Erfahrungen. Wie aber charakterisiert sich eine solche Beziehung und wie wird sie aufgebaut? Hier weist Dewey (2018: 30) vor allem auf die Sinne und das körperliche Erleben hin. So sind die Sinne, wie er feststellt, «diejenigen Organe, durch die das lebendige Geschöpf an den Vorgängen der es umgebenden Welt teilnimmt» (ebd.: 31). Neben den Sinnen beschreibt Dewey die Handlung als zentrales Mittel zur Kontaktaufnahme mit der Umwelt. Mit der Entwicklung vom Kind zur erwachsenen Person lernen wir, dass unsere Handlungen Konsequenzen aus der Umwelt nach sich ziehen. Die Umweltbeziehung verändert sich durch das Bewusstsein, sodass wir lernen unser eigenes Handeln zu beeinflussen, um Ziele zu erreichen (vgl. ebd.: 77). Das Handeln sieht Dewey als zentralen Verstärker für ästhetische Erfahrungen. Sinnliche Wahrnehmung, die direkt mit tätigem Handeln verbunden ist, beispielsweise wenn das Essen eines Gerichts mit dem vorangegangenen Kochen verknüpft ist, nimmt «ästhetischen Charakter» (ebd.: 63) an. Ästhetische Erfahrungen sind nach Dewey (ebd.: 62) «im Wesenskern mit dem Erlebnis des Schaffens verbunden».

Die Verbindung von Mensch und Umwelt, «die Kausalbeziehungen in der Natur» (ebd.: 35) bilden nach Dewey die Grundlage für Erkenntnis und Fortschritt. Dewey (ebd.: 30) kritisiert die Haltung, dass Erkenntnis und Wissen nur abgetrennt von körperlicher Betätigung gewonnen werden sollte. Sinnliche Erlebnisse als triebhaft und niedere Handlungen abzustempeln, ist Dewey fern. Der Mensch sollte sich seiner Meinung nach gezielt mit seinem Körper auf den Moment, auf die Interaktion zwischen sich und der Umwelt einlassen, um intensivere Erfahrungen zu sammeln (vgl.: ebd.).

3.2.2. Bewusstsein

Als weiteres zentrales Element zur Hinführung von ästhetischen Erfahrungen kann das Bewusstsein genannt werden. Damit ist das Bewusstsein für den Moment, also für äussere

Geschehnisse in der Umwelt gemeint, aber auch das Bewusstsein für innere Prozesse, die durch Situationen ausgelöst werden. Wieso aber betrachtet Dewey das Bewusstsein als eminent wichtig für das Erleben einer ästhetischen Erfahrung?

Durch die Bewusstheit können Weiterentwicklung und Lernprozesse möglich werden. Die Bewusstheit spielt sich dabei auf zwei Ebenen ab: auf der Handlungsebene und auf dem Rollenverständnis des Menschen innerhalb der Natur. Um durch tätige und praktische Handlungen Erkenntnisse zu gewinnen, müssen diese bewusst ausgeführt werden. Bewusstheit meint hier die Präsenz und Wachheit einer Person in Relation zu ihrem Gegenüber, wie zum Beispiel einer Situation oder einem Objekt. Nur auf diese aktive Weise kann eine Vertiefung, eine «Versenkung» (ebd.: 68) in die Sache stattfinden (vgl. ebd.). Durch die passive Hinnahme von Ereignissen aufgrund einer lethargischen Grundhaltung wird der Prozess der bewussten Wahrnehmung gestoppt und das Gesehene oder Gehörte wird hingenommen, aber nicht wirklich aufgenommen (vgl. ebd.: 69). Eine Versenkung ist jedoch nötig, um von Erlebnissen nicht «überwältigt zu werden» (ebd.). Durch die Überflutung werden wir nämlich daran gehindert auf das eben Passierte zu reagieren und können den Grund für die Überforderung nicht erkennen (vgl.: ebd.). Das Bewusstsein auf den gegenwärtigen Augenblick zu lenken, kann im Hinblick auf die ständige Fülle an Reizen im heutigen digitalen Zeitalter manchmal schwerfallen. Dewey verweist schon beim Erscheinen seines Werkes «Kunst und Erfahrung» im Jahre 1934 auf die Schnelllebigkeit der Zeit und die Gefahr, sich durch «Eifer und Tatendrang» (ebd.: 58) ständig mit Reizen und Erlebnissen zu überfluten. Es lässt sich festhalten, dass – wenn Menschen sich immer wieder in ein neues Erlebnis stürzen und sich dabei keine Zeit lassen, keine Vertiefung stattfinden kann.

Die zweite Ebene der Bewusstheit bezieht Dewey (ebd.: 34ff.) auf die Rolle des Menschen in der Natur. Als Kinder lernen wir, dass unsere Handlungen Reaktionen hervorrufen. Auf diese Weise bilden wir das Verständnis, auf unsere Umwelt Einfluss nehmen zu können. Diese Einsicht hilft uns, das Bewusstsein für unsere Beziehung zur Natur zu entwickeln. Dewey sieht genau in diesem Aspekt den Auslöser für Entwicklung. Die Bedeutung dieser Bewusstheit klassiert Dewey als «hervorragenden Beitrag des Menschen» (ebd.: 34). Es wird dank dieser Leistung möglich, einen Schritt weiter zu gehen und nicht bloss in Reiz und Reaktionsmuster zu verharren. Durch die Bewusstheit der Beziehungen zur Natur passieren laut Dewey (ebd.: 35) automatisch «Umwandlungen» (ebd.). Es wird möglich, dass alltägliche auf den ersten Blick unbedeutende Handlungen Quelle neuer Erkenntnisse werden. Wir reagieren nicht bloss, sondern nutzen die Tätigkeit tiefergehend. Wir greifen in Handlungen ein, weil wir realisieren, dass wir sie so beeinflussen können. Plötzlich können so anscheinend negative Erlebnisse den Start für eine Weiterentwicklung sein und somit ins Positive gewendet werden (vgl. ebd.)

3.2.3. Prozess

Damit sich ein Erlebnis zur ganzheitlichen Erfahrung – oder spezifischer zur ästhetischen Erfahrung entwickeln kann, muss ein Prozess vorangegangen sein. «Was getan und was empfunden wird, stützt sich [innerhalb der ästhetischen Erfahrung] wechselseitig in einem beständigen, kumulativen Vorgang.» (ebd.: 64) Hohn und Retter (2009: 213) halten fest, dass eine Erfahrung nach Dewey nur dann als Erfahrung aufgenommen wird, wenn diese in sich abgeschlossen ist. Wenn also ein Erlebnis durch einen Anfang und ein Ende charakterisiert ist und von der erlebenden Person als in sich stimmig wahrgenommen wird. Auf den Schaffensprozess von kunstschaffenden Personen bezogen, bemerkt Dewey (2018: 63), dass der Künstler «so lange fort[fährt], zu formen und umzuformen, bis ihn der Anblick dessen, was er schafft, befriedigt.» Hohn und Retter (2009: 213) bemerken mit Bezug auf Dewey, dass ein «befriedigender Abschluss, Abrundung und Vollendung Kriterien [sind], die der Aktivität des Alltags eine ästhetische Qualität verleihen.» Eine Erfahrung wird also nach Dewey durch die Fortführung und Aufrechterhaltung, der Aktivität charakterisiert (vgl. Dewey 1986: 221). Ein Erlebnis wird dann zur Erfahrung, wenn «ihr Ende als Höhepunkt und nicht als Abbruch erscheint. Solch eine Erfahrung stellt ein Ganzes dar und trägt eine eigene individualisierende Qualität und Selbst-Erfüllung in sich. Sie ist *eine* Erfahrung» (ebd.: 221). Es kann also festgehalten werden, dass beispielsweise ein begonnenes Gespräch zu einem befriedigenden Abschluss kommt, ein Klavierstück zu Ende gespielt und der Spaziergang nicht plötzlich abgebrochen wird, damit die Beschäftigung die gewünschte ästhetische Qualität erreicht.

3.2.4. Gleichgewicht

Wie eben festgehalten wurde, besteht eine ganzheitliche Erfahrung nach Dewey aus einem Prozess. Dieser Prozess ergibt sich aus der Verbindung von Mensch und Umwelt und charakterisiert sich durch ein rhythmisches Wechselspiel von gegensätzlichen Teilen.

Zum einen sollen «Aktives Tun» (ebd.: 58), sowie «passives Erleben» (ebd.), in der ästhetischen Erfahrung zu gleichberechtigten Partnern werden. Erst auf diese Weise können einzelne Sequenzen zu einer ganzheitlichen Erfahrung verbunden werden. In der Ruhe kann Erlebtes reflektiert und eingeordnet werden. So bedeutet nach Dewey (ebd. 71) «jeder Ruheplatz in der Erfahrung (...) ein Erleben, bei dem die Folgen des vorherigen Tuns erkannt und verarbeitet werden [kann].» Aus den Ausführungen wird deutlich, dass Dewey den ästhetischen Erfahrungsprozess nicht als geradlinig und gleichförmig, sondern viel eher als abwechslungsreich und der Situation angepasst beschreibt. Durch die Verbindung der beiden Gegensätze: Aktivität und Passivität wirkt Deweys Auffassung einer ganzheitlichen Erfahrung gleichzeitig achtsam und ausgewogen. Dewey verwendet als Veranschaulichung des Prozesses das Bild der Atmung, die sich durch den regelmässigen Wechsel von gegensätzlichen Vorgängen auszeichnet (vgl. ebd.: 70). Die Atmung sei wie eine Erfahrung, durch den «Rhythmus von

Aufnehmen und Abgeben» (ebd.) gekennzeichnet. Dabei stehen die beiden Pole in Korrelation zueinander. Zu viel oder zu wenig auf der einen, wie auf der anderen Seite schwächen Erfahrungen ab und bringen Erlebnisse nicht zu einem Ganzen – der Prozess ist unterbrochen (vgl. ebd.: 58). Wenn stattdessen aus dem passiven Hinnehmen aktives Tun folgen kann; wenn Geschehnisse im alltäglichen Leben genutzt werden, wenn sie positiv verwendet werden und auf sie reagiert wird, liegt der Weg zur ästhetischen Erfahrung frei (vgl. ebd.: 77). Dewey spricht hier von der «Umwandlung einer Haltung (ebd.)».

Zum anderen schreibt Dewey der ästhetischen Erfahrung die Fähigkeit zu, ein Gleichgewicht zwischen dem gegensätzlichen Paar der Zukunft und der Vergangenheit herzustellen. So lange die Vergangenheit den Moment belastet, so lange Menschen mit der Vergangenheit im Konflikt leben und vergangene Missgeschicke oder Fehltritte sie bis in die Gegenwart verfolgen und ängstliche statt optimistische Gedanken an die Zukunft bestimmend sind, ist die Möglichkeit eine ästhetischen Erfahrung zu erleben, verfehlt (vgl. ebd.: 26f.). Denn «das lebendige Geschöpf» (ebd.: 26) nimmt im besten Fall «seine Vergangenheit an; selbst wenn es sie als Mahnung betrachtet, in der Gegenwart grössere Umsicht zu zeigen» (ebd.). Die Ausgewogenheit zwischen Vergangenenem und Zukünftigen färbt den gegenwärtigen Moment und wenn es der Mensch schafft, mit beiden im Guten zu leben, kann «die Gegenwart durch die Vergangenheit neu bestärkt werden und (...) das Bestehende durch die Zukunft belebt (...) [werden] (ebd.: 27).

3.2.5. Absicht und Antrieb

Eine Handlung, die sich zur ästhetischen Erfahrung entwickelt, ist nach Dewey (ebd.: 77) stets von einer «Umwandlung» (ebd.) geprägt. Damit meint Dewey der bewusste Gebrauch einer Handlung zur Erreichung eines Ziels oder einer Absicht. Ein Kleinkind schon beginnt Handlungen bewusst einzusetzen, nachdem erfahren wurde, dass gewisse Tätigkeiten positive Folgen haben. «Es beginnt, sein Handeln im Hinblick auf dessen Konsequenz zu lenken und zu planen.» (ebd.) An dieser Stelle sieht Dewey Kunst in «ihrem frühesten Stadium» (ebd.). Dewey verdeutlicht nochmals, dass er unter der ästhetischen Erfahrung nicht die absichtslose Tätigkeit als ästhetische Erfahrung klassiert, sondern dass im Gegenteil, die ästhetische Erfahrung immer geleitet von einem Ziel oder eines Interessens auftritt. Nach Dewey (ebd.: 79) «bedarf [es] der Umwelt und der widerspenstigen Objekte ebenso wie der inneren Empfindung und des Antriebs, um einen *Ausdruck* des Gefühls zu ermöglichen.» Als Auslöser für eine ästhetische Erfahrung verwendet Dewey (ebd.: 80) ebenfalls den Begriff der «Inspiration». Inspiration definiert er als «für einen Gedanken oder eine Situation zu entbrennen» (ebd.).

3.2.6. Emotionalität

Emotionen spielen beim Erfahren von ästhetischen Momenten immer mit. Dewey stuft Gefühle nicht bloss als begleitende Faktoren ein, sie sind nach Dewey nicht von den eben

beschriebenen Absichten zu trennen. Im Zusammenhang mit der ästhetischen Erfahrung sind es denn zwingend Gefühle, die eine antreibende Wirkung haben. Dewey (ebd.: 64) spricht dabei von Vorfreude: einem «Gespanntsein auf das Kommende» oder einem «Interesse [des Handelnden auf das], was ihm auf seinem Wege begegnet» (ebd.: 52). Ebenso erwähnt er in diesem Zusammenhang das Gefühl der «Unruhe» (ebd.: 22), das durch den Aufprall des Individuums mit der Umwelt entsteht und nötig ist, um einen inneren Prozess in Gang zu setzen. Auf der anderen Seite schreibt Dewey den Emotionen eine verbindende Wirkung zu. Sie durchziehen eine Erfahrung und färben diese ein. Eine ganzheitliche Erfahrung ist nach Dewey niemals nur Wahrnehmung, sie ist in jedem Fall Wahrnehmung und gleichzeitig Emotion (vgl. ebd.: 67). So sind Erfahrungen nach Dewey «ganz und gar von Emotionen durchdrungen» (ebd.).

Im Bezug zu Deweys ästhetischer Erfahrung halten Dietrich et al. (213: 55f.) fest, dass Emotionen niemals total losgelöst auftreten. Sie sind zwar momentaner Ausdruck, beziehen sich aber immer auf Wünsche, Ängste, vergangene Erfahrungen oder auf unsere Zukunftsvisionen. Aus diesem Grund agieren Emotionen als verbindende Elemente zwischen genau diesen diversen Aspekten, die einen momentanen Augenblick beinhaltet (vgl. ebd.)

3.3. Verbindung der Elemente zur ästhetischen Erfahrung

Wie eben festgehalten wurde, sind es Handlungen, also Interaktionen zwischen Individuum und Umwelt welche die die Voraussetzung für Erfahrungen bilden. Sie müssen bewusst erlebt werden, damit sich aus einem Antrieb einen rhythmischen Prozess ergeben kann – geprägt von Aktivität und Passivität, Vergangenheit und Zukunft. Diese vollkommene Verschmelzung aller beteiligten Kräfte führt zu einem *Ganzen*: zur **ästhetischen Erfahrung**. Mensch und Umwelt befinden sich in absoluter *Harmonie* zueinander und es ist der wahrnehmenden Person gelungen, sich eine Situation zu *eigen* zu machen. Die Bestandteile der ästhetischen Erfahrung, welche ausführlich beschrieben wurden, sind allesamt von grosser Bedeutung, wenn es darum geht eine ästhetische Erfahrung zu erleben. Sie bilden die Grundlage für den *Prozess* zur ästhetischen Erfahrung. Der Zusammenschluss dieser Elemente führt nämlich zum angestrebten *Ganzen*. Das ästhetisch wahrnehmende Individuum erlebt in diesem Augenblick ein Moment intensivsten Lebens und steht in absoluter *Harmonie* inmitten seiner Umwelt. Es hat sich eine Situation zu *eigen* gemacht.

3.3.1 Das Ganze

Dewey bezeichnet eine ästhetische Erfahrung als «ganzheitlich» (2018: 53). Eine ästhetische Erfahrung hebt sich durch die Eigenschaft der Einheitlichkeit von anderen Erfahrungen ab. Und zwar deshalb, «weil sie sich von dem Vorangegangenen und dem Nachfolgenden abhebt» (ebd.: 48). So können besonders einschneidende Erfahrungen in einem Lebenslauf,

aber auch scheinbar unbedeutende Momente ästhetische Eigenschaften aufweisen. Im Rückblick wird dieser eine Spaziergang, dieser prägende Konflikt oder jenes Gewitter zum Ereignis, das in Erinnerung bleibt. Wieso? Weil dieser eine Spaziergang so intensiv erlebt wurde und uns so aufgezeigt hat, was ein Spaziergang sein kann. Weil das Gewitter so gut beobachtbar war, dass das Wetterphänomen im Gedächtnis haften blieb als einmaliges Erlebnis (vgl. ebd.: 48). «Jede Erfahrung besitzt eine Einheit, die ihr den Namen gibt.» (ebd.) Hier: dieser Konflikt und dieser Spaziergang. Obgleich die Ereignisse immer aus einzelnen Sequenzen bestehen, gibt es stets eine Qualität, die sich durch die Erfahrung zieht, diese einfärbt und der Erfahrung mit einer unsichtbaren Klammer umgibt (vgl.: 49). Damit eine Abfolge von Ereignissen als Einheit erlebt werden kann, muss der Prozess der Erfahrung aus aufeinander bezogenen Sequenzen bestehen. Dewey verweist bei der Beschreibung dieses ganzheitlichen Prozesses auf die künstlerische Arbeitsweise:

«Wenn wir gestalten, so berühren und fühlen wir; wenn wir betrachten, so sehen wir, wenn wir lauschen, so hören wir. Die Hand führt die Radiernadel oder den Pinsel. Das Auge verfolgt den Vorgang und verzeichnet sein Ergebnis. Durch diese enge Beziehung sind aufeinanderfolgende Handlungen kumulativ und weder willkürlich noch routinemässige Angelegenheiten. Die Beziehung ist bei einem starken künstlerisch-ästhetischen Erlebnis so eng, dass sie Tun und Wahrnehmung gleichzeitig bestimmt.» (ebd.: 63)

Alle Elemente, die im Kap. 3.2 beschrieben und auseinandergehalten wurden, treten in der ästhetischen Erfahrung also in Beziehung. Es folgt eine Gleichzeitigkeit der Kräfte. Also eine intensive Konzentration auf den gegenwärtigen Augenblick, auf das aktuelle Tun, in dem wir mit all unseren Kräften anwesend und aktiv sind. Beim künstlerischen Prozess beeinflusst das Handeln die nächsten Schritte. Taten tragen also immer die Vergangenheit in sich und beziehen sich gleichzeitig auf die Zukunft. Dies erlaubt es dem Individuum ganz in der Gegenwart zu sein.

3.3.2 Form durch Harmonie

So ist es schliesslich auch die in «Harmonie» (ebd.: 22) aufgehende wechselseitige Beziehung zwischen den Energien, die einer Erfahrung «Form» (ebd.) verleiht. Dabei ist es kein «träger Mechanismus» (ebd.), der die Balance einstellt. Nein, der Moment ist von «Spannung» (ebd.) geprägt. Die Beziehungen zwischen den Kräften bilden die Spannung, die die Form erhält. Ebenfalls ist die Form nicht als starre Figur zu denken. Sie kann sich wandeln, sich entwickeln, so lange dass die innere Stabilität – bewahrt durch die Harmonie – gewährt ist (vgl. ebd.). Entsteht die Form der ästhetischen Erfahrung, kann Erkenntnis stattfinden, kann gelernt werden (siehe Kap. 4.2).

Die «eigene» Erfahrung

Die Form, die aus einem ästhetischen Prozess resultiert, ist eine eigene Erfahrung. Der tiefgreifende Prozess, den Dewey unter einer ästhetischen Erfahrung versteht, hinterlässt Spuren; beim Individuum sowie bei seiner Umwelt. Rückbezogen auf die Kunst, stellt Dewey (ebd.: 79) fest, dass im künstlerischen Schaffensprozess erst durch die Interaktion zwischen den beiden Parteien: der Künstlerin, dem Künstler sowie dem gewählten Material ein Werk entstehen kann. Das Kunstwerk an sich ist für Dewey dabei eine «Verlängerung einer Interaktion von etwas Selbst Entstammenden mit konkreten Umständen» (ebd.). Aus dieser Interaktion nehmen beide – ausführende Person und Material, eine «Ordnung und Form» (ebd.) an, die «sie vorher nicht besaßen» (ebd.). Aus den Gegenübern (Individuum und Umwelt) wird durch die Interaktion also eine neue Form und es kommt somit zu tiefgreifenden Prozessen.

4 Die ästhetische Erfahrung als Quelle zum Fortschritt

Wie in den vorangegangenen Textabschnitten mehrfach festgehalten, setzt Dewey die ästhetische Erfahrung mit Erkenntnis und Wissen gleich. Der folgende Teil der Arbeit konzentriert sich deshalb verstärkt auf die Formen des Fortschritts, die eine ästhetische Erfahrung möglich macht. Es wird der Frage nachgegangen, wie der Nutzen genau aussieht, den Dewey der ästhetischen Erfahrung zuschreibt. Um eine Annäherung an die Möglichkeiten des Fortschritts einer ästhetischen Erfahrung zu suchen, wird das Verständnis von Dewey mit der Theorie von Ulrich Oevermann zur Krise in Verbindung gebracht. Die Gegenüberstellung der ästhetischen Erfahrung mit dem Begriff der Krise wird als Ausgangslage genutzt, um die Formen des Fortschritts besser greifen zu können. Im Folgenden findet eine Annäherung an die Gedanken von Ulrich Oevermann zur Begrifflichkeit der Krise statt. Die erarbeiteten Inhalte werden anschließend mit der ästhetischen Erfahrung nach John Dewey in Verbindung gebracht.

4.1 Die ästhetische Erfahrung als Krise

4.1.1 Die Krise nach Oevermann

Der Begriff der «Krise» definiert Oevermann als Eigenschaft, die im Gegensatz zum Tier, nur dem Menschen widerfährt. Während das Tier Stress erlebt, ist der Mensch mit Krisen konfrontiert (vgl.: Oevermann 2008: 9). Zu Krisen fähig sind Menschen durch den Gebrauch von Sprache. Sie verhilft dem Menschen zur Einordnung und Benennung der umgebenden konkreten Wirklichkeit. Oevermann nennt diesen Vorgang die «Prädizierung» (Oevermann 2005: 4). Wenn wir Gegenstände erstmal benannt - also mit Prädikaten versehen haben - können wir diese als Routine abspeichern. Sobald wir aber mit Gegenständen konfrontiert sind, von denen noch kein Prädikat existiert, entsteht eine Krise (vgl. Oevermann 2008: 9). Nach Oevermann bedeutet Krise also «eine Eigenschaft zwischen einem Gegenstand und einem konkreten Erfahrungssubjekt, für das dieser Gegenstand unbestimmt ist» (ebd.). Wie bereits erwähnt, setzt Oevermann den Begriff der «Routine» in Beziehung zur Krise (vgl. ebd.). Eine Krise definiert Oevermann nicht per se als Scheitern, vielmehr sieht er die Krise als unser alltägliches Gegenüber. Die Krise bildet für Oevermann (2005: 7) «den Normalfall, während die Routine «Ausnahmefall bleibt». So entsteht die Routine als Folge einer geglückten Krisenbewältigung: «zur Routine wird, was sich als einstige Krisenlösung bewährt hat» (ebd.). Krisen sind demnach Auslöser für Routinen und bilden wie schon erwähnt, die Normalität ab.

«Krise durch Musse»

Die ästhetische Erfahrung nimmt in Oevermanns Ansichten zur Krise eine bedeutende Rolle ein. Sie zeigt sich nach Oevermann als «Krise durch Musse» (2008: 18f.) und hebt sich von zwei anderen Krisentypen ab: einerseits der «traumatischen Krise» (ebd.), die durch ein unerwartetes Ereignis, wie zum Beispiel eine Schmerzerfahrung, ausgelöst wird, andererseits der «Entscheidungskrise» (ebd.), deren Ursprung eine bedeutende Entscheidungsphase ist. «Ursprungsort» (Oevermann 2005: 1) jeglicher ästhetischer Erfahrung und somit Auslöser zur Krise durch Musse ist nach Oevermann die Wahrnehmung des Menschen. Genauer gesagt, entspricht nach Oevermann «das selbstgenügsame Wahrnehmen» (ebd.) dem Schlüssel zur ästhetischen Erfahrung. Das selbstgenügsame Wahrnehmen ist weder an ein Ziel noch an einen Zweck gebunden, sondern besteht aus der Wahrnehmung selber. Dieses spezifische Handeln versteht Oevermann (ebd.: 1f.) «[als das] Urmodell von zweckfreiem, interesselosen Handeln, von Kontemplation und eben auch von ästhetischer Erfahrung und von Mimesis.» Durch das Einlassen auf den Moment, durch die Vertiefung in die eigene Wahrnehmung kommt es zur Krise. Eine Person lässt sich durch die «Wahrnehmungshandlung (...) freiwillig in die potenziell zur Krise sich öffnende Kontemplation» (ebd.: 8).

4.1.2 Die ästhetische Erfahrung im Vergleich zur Theorie von Oevermann

Wenn man nun Oevermanns Theorie zur Krise durch Musse mit der ästhetischen Theorie Deweys in Verbindung bringt, lässt sich einen Grundkern ästhetischer Erfahrung ausmachen, den beide Theorien ähnlich beschreiben; jedoch kann bezüglich der Definition von ästhetischer Erfahrung ebenso einen wesentlichen Unterschied festgehalten werden.

Beide Theoretiker halten fest, dass einer ästhetischen Erfahrung die Fokussierung der ästhetisch wahrnehmenden Person auf den Moment vorausgeht. Oevermann spricht von einer Vertiefung im «Hier und Jetzt» (ebd.: 11). So lassen wir nach Oevermann während einer Krise durch Musse «ein gegenüberstehendes Anderes, eine Welt ganz auf uns wirken, nehmen wir sie neugierig in uns auf, schmiegen wir uns dem anderen ganz an (...)» (ebd.: 2). Auch nach Dewey braucht es eine ungeteilte Aufmerksamkeit für den gegenwärtigen Augenblick durch die ästhetisch erlebende Person. (siehe Kap. 3.2.2) Ebenfalls sind sowohl Dewey als auch Oevermann der Meinung, dass eine bestimmte Reflexionsleistung nötig ist, um sich eine ästhetische Erfahrung tatsächlich anzueignen. Oevermann (ebd.: 3) bringt die Reflexion deshalb ins Spiel, weil er der Meinung ist, dass nur durch Reflexion eine Situation «bewahrt» (ebd.) werden kann. Im Kapitel 3.2.2 wurde deutlich, dass auch Dewey eine reflektierte Haltung, nämlich das Bewusstsein für die Eingebundenheit des Menschen in seine Umgebung, als Voraussetzung für die Entstehung einer ästhetischen Erfahrung sieht. Beide betrachten ausserdem das positive Grundgefühl als essentielles Mittel zur Entstehung einer ästhetischen Erfahrung. Oevermann spricht von einer offenen Haltung, in der der Mensch seiner Umgebung

«neugierig» (ebd.: 2) begegnet. Ausserdem geht er vom freien Willen eines Menschen aus, wenn er sich in die Krise durch Musse begibt (vgl. ebd.: 8). Dewey braucht eine ähnliche Begrifflichkeit, um den Antrieb zur ästhetischen Erfahrung zu beschreiben. So spricht er vom Gespanntsein auf das Kommende oder auch von Leidenschaft (siehe Kap. 3.2.5). Als Unterschied zwischen beiden theoretischen Auffassungen kann der Gegenstand genannt werden, durch welches die wahrnehmende Person ein ästhetisches Erlebnis erfährt. Oevermann bezeichnet die ästhetische Wahrnehmung als «interesselose Handlung» (ebd.: 2), wobei es um die «blosse Wahrnehmung» (ebd.) geht. Der Auslöser für ästhetische Erfahrung sucht Oevermann denn auch in der klassischen Form der Ästhetik: der Kunst. So schreibt er, dass «die selbstgenügsame, Musse voraussetzende Wahrnehmungshandlung genau jene ist, die uns von der pragmatischen Einrichtung her in Museen und Ausstellungen vor den Exponaten wie selbstverständlich abgenötigt wird (ebd.: 20).» Dewey vertritt eine gegensätzliche Position. Sein Anliegen besteht darin, die Kunst in den Alltag zu rücken und sowohl in kontemplativen als auch in zweckdienlichen Handlungen die Möglichkeit zur Entstehung ästhetischer Momente aufzuzeigen (siehe Kap. 2.2.1).

Obwohl sich hier eine Diskrepanz zwischen den beiden theoretischen Ansichten auftut, konnte die obige Ausführung aufzeigen, dass die Grundstruktur der ästhetischen Erfahrung nach Dewey, die der Krise durch Musse nach Oevermann ähnelt. Wenn dieselbe Intensität, die Oevermann dem Erleben von Kunst zuordnet, auch in alltäglichen, zweckbezogenen Tätigkeiten empfunden werden kann – wie dies Dewey ja behauptet – können auch ästhetische Erfahrungen nach Dewey als Krisenmomente betrachtet werden. Auch wenn Dewey nicht von der Begrifflichkeit der Krise spricht, so kommt er doch auch auf den Umstand der Instabilität zu sprechen, die durch eine neue Situation eintritt. Das «Wiedererkennen» (Dewey 2018: 67) bezeichnet Dewey als Stillstand, als Scheitern einer Vorwärtsbewegung und als eine Wiederholung von Stereotypen. Für die Entstehung einer neuen eigenen Erfahrung muss ein gewisser «Widerstand» (ebd.); also das Bewusstsein der aufnehmenden Person für die Diskrepanz zwischen Vergangenheit und Zukunft vorhanden sein. Genau dieser krisenhafte Moment kann ein Mensch zu einer «Bewegung des Organismus» (ebd.) oder einer «inneren Regung» (ebd.) animieren, sofern die Person sich auf die Ungewissheit dieses Momentes einlässt. Den Moment zwischen Vergangenheit und Zukunft definieren also beide Theoretiker als einerseits instabiles Moment, das andererseits eine Kraft zur Weiterentwicklung des Menschen und zum Fortschritt im Allgemeinen in sich trägt. Dewey betrachtet dies als eine Chance durch ästhetische Erfahrungen auf tiefgreifende Erkenntnisse zu stossen oder sich persönlich weiterzuentwickeln.

4.2 Die positiven Folgen des instabilen Moments

Die Erkenntnisse aus Kap. 4.1 zeigen auf, dass Oevermann und Dewey die ästhetische Erfahrung als instabiles Moment, das Raum für Weiterentwicklung schafft, begreifen. Folgend wird auf die Möglichkeiten des Fortschritts oder der persönlichen Entwicklung fokussiert. Dazu werden ebenfalls die Sichtweise von Oevermann, als auch die von Dewey separat beleuchtet.

4.2.1 Die Folgen einer Krise nach Oevermann

Krisen sind nach Oevermann (2005: 15) der Grund, wieso überhaupt Erfahrungen gesammelt werden können. Denn, «nur in Krisen macht man neue Erfahrungen» (ebd.). Dabei schreibt Oevermann der Krise durch Musse eine besondere Qualität zu. Die durch selbstgenügsame Wahrnehmung entstandene Krise entwickelt sich nicht durch Ereignisse, die unerwartet auftreten und so ein Menschenleben umkrepeln. Vielmehr ist es ein Zustand, den Oevermann (ebd.: 15) als «äusserliche möglichst krisenfreie Bedingung der Musse» bezeichnet. Es ist dann auch exakt diese Form von freiwilliger Kontemplation, die Oevermann als «Grundmodus ästhetischer Erfahrung» (ebd.: 9) einstuft. Die krisenhaften Momente, die durch freiwilligen Mussegang entstehen, schätzt Oevermann gerade «für die moderne Alltagspraxis einer durchrationalisierten Gesellschaft» (ebd.) als besonders wertvoll ein. Denn auch rationales Denken kann die Unsicherheit, die beispielsweise eine bedeutende Lebensentscheidung mit sich bringt, nicht untergraben. Die auf vorgefertigtem Wissen basierende Denkform kann sogar verhindern, dass sich Menschen auf die entscheidende Situation und die damit verbundene Ungewissheit der Zukunft einlassen können (vgl. ebd.). Die Krise durch Musse, also inhärent die ästhetische Erfahrung, hat nach Oevermann die Kraft, eine Krise zu «simulieren» (ebd.: 15). Der Wert solcher freiwilliger Krisenmomente kann umso höher gewichtet werden, wenn man Oevermann in seiner Annahme folgt, dass die ästhetische Erfahrung «die Basis jeder Erkenntnis und Erkenntniserweiterung» (ebd.) bildet. Mittels der künstlerischen Wahrnehmung wird die betrachtende Person das Gegenüber, neu oder völlig bekannt, in einem neuen Licht betrachten können. Das Gegenüber offenbart sich auf eine Weise, die nicht einfach in ein schon gefestigtes Routinen-Schema passt (vgl. ebd.: 2). Indem sich Menschen also Unbekanntem und Neuem öffnen, können sie zu Erkenntnissen gelangen und greifen nicht auf routiniertes, rationales Denken zurück.

4.2.2 Die Folgen einer ästhetischen Erfahrung nach Dewey

Erkenntnis

Wie Oevermann sieht auch Dewey die ästhetische Erfahrung als Weg hin zur Schöpfung von Erkenntnissen. Eine Erkenntnis bildet nach Dewey die Krönung des ästhetischen Prozesses, er nennt die Erkenntnis den «Gipfel und der Brennpunkt langer, allmählicher Reifungsprozesse» (Dewey 2018: 33). Eine Erkenntnis tritt laut Dewey nämlich nicht isoliert und plötzlich, als «blosser Punkt in der Zeit» (ebd.) auf. Dewey definiert das «Erkennen» (ebd.), viel mehr als Zusammenhang von vergangenen Erlebnissen und einer momentanen Situation. In einer Erkenntnis nach Deweys Verständnis werden die Verbindungen zwischen Mensch und Umwelt, zwischen Vergangenheit und Zukunft auf den Punkt gebracht (vgl.: ebd.). Denn «ohne die Kausalbeziehungen in der Natur gäbe es weder Verständnis noch Erfindung» (ebd.: 35).

Lebendigkeit/ Erfülltheit

In Kap. 3.2.8 wurde auf die Gefühle eingegangen, die eine ästhetische Erfahrung nach Dewey als Einheit erscheinen lassen und zudem antreibend wirken. Gefühle sind nicht nur während des Prozesses einer ästhetischen Erfahrung von Bedeutung, sie resultieren ebenfalls in positiver Ausprägung aus einer ästhetischen Erfahrung. Durch die Verbindung zwischen Mensch und Umwelt, die aufgrund der ästhetischen Erfahrung eingegangen wird, berichtet Dewey ähnlich wie Schiller vom «ästhetischer Zustand» (Kap. 2.2.2), von einem Zustand «innerer Harmonie» (ebd.: 25). Die innere Harmonie ist verbunden mit den Gefühlen des «Glücks» und der «Freude» (ebd.: 25f.). Diese stellen sich nicht einfach so ein. Nach Dewey entstehen sie eben aufgrund einer ästhetischen Verbindung mit der Umwelt: «Glück und Freude (...) entstehen aus einem Gefühl des Erfülltseins, das bis in die Tiefen unseres Wesens reicht – einer Erfüllung, die in der Angleichung unseres gesamten Seins an die Bedingungen des Daseins besteht (ebd.). Die Verbindung mit der Gegenwart in der ästhetischen Erfahrung ruft nach Dewey (ebd.: 27) neben den Gefühlen der Freude und des Glücks, auch eine Lebendigkeit der ästhetisch erlebenden Person hervor. Auf die Lebendigkeit Bezug nehmend werden ästhetische wahrnehmende Personen dann von Dewey auch als «lebendige Geschöpfe» (ebd.: 26) bezeichnet.

Weiterentwicklung

Wer sich nach Dewey dem Leben hingibt, nimmt die Chance wahr, sich weiterzuentwickeln. Dass die lebendige gegenwärtige Welt im Zusammenwirken mit dem menschlichen Körper die Basis für Weiterentwicklung bildet, beweist nach Dewey (ebd.: 35) die Kunst. «Die Tatsache, dass es Kunst gibt, ist der konkrete Beweis (...), dass der Mensch Stoffe und Energien der

Natur in der Absicht nützt, sein Leben zu erweitern, und dass er dies gemäss der Struktur seiner Organe tut – des Gehirns, der Sinnesorgane und des Muskelsystems.» (ebd.: 35)

Wie in Kap. 2 eingehend beleuchtet wurde, setzt Dewey in seinen Texten zur «Kunst als Erfahrung» (2018) Kunst ins alltägliche Leben. Die Verbindung zwischen den verschiedenen Kräften (siehe Kap. 3.3) des menschlichen Lebens führen nach Dewey zur ganzheitlichen Erfahrung und damit zu einer Offenheit gegenüber dem Leben. Dies ist seiner Aussage, dass die Abkoppelung von «Geist und Körper, Seele und Materie, Geistlichkeit und Fleischlichem» (ebd.: 32) mit einer «Angst vor dem Leben» (ebd.) zu tun hat, abzuleiten.

Sich dem Leben zu öffnen, zahlt sich aus. Die Interaktion, die in der ästhetischen Erfahrung zwischen der aufnehmenden Person und ihrer Umwelt entsteht, wird im Kap. 3.3.2 als Transformation, und demnach Weiterentwicklung, beider beteiligten Parteien beschrieben. Durch die ästhetische Erfahrung kann die Umwelt jedes Menschen genutzt werden, um Erfahrungen zu sammeln und sich weiterzuentwickeln (vgl. ebd.: 33). «Raum wird so zu mehr als einem blossen Leerraum, in dem man umherwandert (...). Er wird zur umfassenden und abgegrenzten Szenerie, in der menschliches Handeln und Erleben in seiner Vielfältigkeit geordnet sind.» (ebd.) Durch die Aktivierung der beschriebenen Merkmale einer ästhetischen Erfahrung kann also ein Zugang zu den unbeschränkten Ressourcen der konkreten Umgebung geschaffen werden. Auch der Zeit kann sich auf diese Weise neu angenähert werden. Sie kann mittels der ästhetischen Herangehensweise bewusst und aktiv genutzt werden und ist, statt unbeteiligtes Gegenüber, das Ereignisse vorbeifliessen lässt, ebenfalls Ressource für Weiterentwicklung (vgl. ebd.). Denn, «Zeit, verstanden als gelenkter Wandel, bedeutet Wachstum (...)» (ebd.).

Selbstbewusstsein/ Bewusstheit im Allgemeinen

Wer eine ästhetische Erfahrung macht, kann sich nach Dewey als «ganze Person» erleben. Freude am Leben, Motivation und Interesse sind nicht abgekoppelt von Tätigkeit (vgl. ebd.: 30). Dieses ganzheitliche Erleben wirkt sich auf mehreren Ebenen aus:

Sinne

Durch die ästhetische Erfahrung werden wir uns gemäss Dewey (ebd.: 30) unseren Sinnen bewusst und können sie gezielt einsetzen. Wenn wir glauben, nur durch die Abkoppelung von geistiger Kopfarbeit und körperlicher Betätigung zu wahren Erkenntnissen zu gelangen, bleibt der Zugang zu eigenen Sinnen verwehrt. Der Gebrauch der Sinne birgt ein nicht zu unterschätzendes Potenzial (vgl. ebd.).

Durch die ästhetische Erfahrung wird der Kontakt zu den eigenen Ressourcen, zu den Sinnen gestärkt. Um den Wert unserer Sinne aufzuzeigen, weist Dewey auf den Sprachgebrauch des Begriffs hin. Er macht auf diese Weise deutlich, dass sich hinter der Reduzierung auf die

triebhaften Züge des Menschen, noch viel mehr verbirgt: «Der Begriff 'Sinn' (...) umfasst nahezu alles, angefangen beim rein körperlichen und seelischen Schock, bis hin zum eigentlichen 'Sinn', d.h. bis hin zur Bedeutung der Dinge.» (ebd.: 31)

Bewusstheit der Vergangenheit

Der krisenhafte Moment des sich Einlassens auf eine Situation, also der ästhetischen Wahrnehmung, bedeutet nach Dewey (ebd.: 34) eine Auseinandersetzung mit der Vergangenheit, die, wie in Kap. 3.1 dargestellt wurde, immer in die momentane Situation einwirkt. Nach Dewey (ebd.: 80) treten die vergangenen Erfahrungen nicht einfach nur zu Tage, sie verändern sich mit dem Erleben einer ästhetischen Erfahrung gleichzeitig. Erlebnisse aus dem Unterbewusstsein gelangen mittels der ästhetischen Erfahrung an die Oberfläche und werden so zu «bewussten Gedanken und Empfindungen» (ebd.). Dewey geht noch weiter und spricht der ästhetischen Erfahrung die Kraft zu, das Unbewusste zu verändern. So verdeutlicht er, dass «im Ich aus früherer Erfahrung stammende Elemente in neuen Sehnsüchten, Antrieben und Vorstellungen neu in Aktion [geraten]» (ebd.).

Kongruenz

Auch Beziehungen können nach Dewey zu «Kunstwerken» (ebd.: 77) werden. Und zwar dann, wenn sich «Natürliches und Kultiviertes miteinander verbinden» (ebd.). Wenn also das Innere einer Person und die tatsächlich gezeigte Reaktion nicht voneinander abweichen und sich stattdessen in Balance halten, kann auch so eine ästhetische Erfahrung entstehen (vgl. ebd.: 77f.) Dieser Aussage folgend, erlebt sich die Person in der ästhetischen Erfahrung als kongruente Person.

5 Die Ästhetische Erfahrung im Freispiel

Die Auseinandersetzung mit den Auswirkungen der ästhetischen Erfahrung auf das Leben eines Menschen in Kap. 4 zeigen die Kraft der ganzheitlichen Erfahrung zur positiven Beeinflussung eines Lebens auf. Im folgenden Kapitel wird nun ein erster Schritt zur Verknüpfung der theoretischen Erkenntnisse mit der Praxis vollzogen. Damit die Übertragung der ästhetischen Erfahrung auf das Freispiel gelingen kann, wird im folgenden Kapitel eine Definition der Begriffe des Spiels sowie des Freispiels vorgenommen. Schliesslich wird der Frage nachgegangen, inwiefern sich das Freispiel als Grundlage zur ästhetischen Erfahrung anbietet.

5.1 Definition Spiel

Das Spiel gehört zum menschlichen, wie auch zum tierischen Leben. Dazu herrscht Einigkeit in der Landschaft der Spielwissenschaft. Für Johan Huizinga, der sich dem Spiel aus kulturhistorischer Sicht annäherte, ist das Spiel für den Menschen so bezeichnend, dass er den Menschen nicht als «Homo Sapiens» beschreiben möchte, sondern als «Homo Ludens» (Huizinga 2019: 7), also als «spielenden Menschen» (ebd.). Neben «Homo Faber» («der schaffende Mensch») (ebd.), betrachtet er die Bezeichnung des spielenden Menschen als ebenso bezeichnend für die Ausprägung des Menschen. Das Bild des vernünftigen Menschen, das durch die Benennung des modernen Menschen als «Homo sapiens» gezeichnet wird, ist für Huizinga hingegen nicht stimmig (vgl. ebd.). Huizinga bezeichnet das Spiel nämlich als «unvernünftig» (ebd.: 12). Und weil «wir spielen und wissen, dass wir spielen (...) sind wir mehr als vernünftige Wesen» (ebd.).

Den Begriff des Spiels zu fassen, ist nicht leicht. Im alltäglichen Sprachgebrauch steht das Spiel oft für Vergnügen und Spass und entspricht dem Gegenteil von Arbeit oder vom Ernst des Lebens. Spiel wird ursprünglich für eine Tätigkeit verwendet, die keinem Zweck folgt und der aus Freude nachgegangen wird. Ab dem 18. Jahrhundert wird dann der Begriff des Spiels auch für Naturereignisse, wie z.B. das «Lichtspiel» angewandt (vgl. Heimlich 2015: 20). Huizinga vergleicht für eine Begriffsdefinition die Bedeutungen zum Wort des Spiels verschiedene europäische Sprachen. Folgende Darlegung konkludiert aus der Sprachanalyse:

«Spiel ist eine freiwillige Handlung oder Beschäftigung, die innerhalb gewisser festgesetzter Grenzen von Zeit und Raum nach freiwillig angenommen, aber unbedingt bindenden Regeln verrichtet wird, ihr Ziel in sich selber hat und begleitet wird von einem Gefühl der Spannung und Freude und einem Bewusstsein des «Andersseins» als das «gewöhnliche Leben».» (Huizinga 2019: 37)

Schon in dieser Definition werden Merkmale ersichtlich, die Huizinga als für das Spiel typische Eigenschaften klassifiziert. Als *erstes Merkmal* sieht er die Eigenschaft der Freiheit. Das

Spiel kann jederzeit begonnen und abgebrochen werden und ist an keine Pflicht gebunden. Das *zweite Merkmal* beschreibt das Spiel als Gegensatz zum bedürfnisorientierten Handeln (vgl. ebd.: 16f.). «Es schmückt das Leben, es ergänzt es und ist insofern unentbehrlich (...) kurzum als Kulturfunktion.» (ebd.) Das *dritte Merkmal* beschreibt dann noch die Eigenschaft der Abgeschlossenheit und Begrenztheit des Spiels (vgl. ebd.: 18). Es beginnt an einem Punkt und endet auch wieder. Das Spiel hat nach Huizinga «seinen Verlauf und seinen Sinn in sich selbst» (ebd.).

Auch John Dewey äussert sich zur Thematik des Spiels. Er betrachtet das Spiel in seinem Werk «Demokratie und Erziehung» (1930) als zentrales Mittel zur Förderung von Kindern in der Schule. Betätigungen, wie «Spiel, Sport und schaffende Arbeit» (Dewey 1930: 301) dienen nach Dewey nicht bloss als Ausgleich neben beschwerlicher und erschöpfender Arbeit. Dewey nennt Arbeit und Spiel in einem Atemzug. Beides sind Tätigkeiten, die dem Menschen dazu dienen mit der Umwelt in Kontakt zu treten (vgl. ebd.: 316f.). Dass Arbeit negativ besetzt ist, als «Plackerei» (ebd.) beschrieben wird und über den Zweck von Lohnbeschaffung ausgeht, widerspricht Deweys Auffassung von Arbeit. Denn dieser «gewöhnliche Lauf des Handelns gibt dem Gefühl und der Einbildungskraft keine angemessene Anregung» (ebd.: 317f.). In dieser Art von Tätigkeit fehlt also genau das spielerische Element.

Das Spiel versteht Dewey folglich nicht als zweckfreie aus dem Alltag gelöste Tätigkeit. «Das Kennzeichen des Spiels im psychologischen Sinne ist nicht Vergnügen oder Zweckfreiheit. Richtig ist, dass beim Spiel das Ziel als *weitere* Betätigung in derselben Richtung gedacht wird, ohne dass der Zusammenhang der Handlung durch die hervorgehobenen Erzeugnisse bestimmt wird.» (ebd.: 319) Dass das Spiel für die Entwicklung von Kindern entscheidend ist und somit in der Kindheit eine immense Bedeutung hat, ist als Fakt unumstritten. Die UN-Kinderrechtskonvention legt darum im Artikel 31, Abs. 1 das Recht der Kinder «auf Ruhe und Freizeit (...), auf *Spiel* und *altersgemässe aktive Erholung* [Hervorhebung durch die Verf.] sowie auf freie Teilnahme am kulturellen und künstlerischen Leben.» (Übereinkommen über die Rechte des Kindes, Art. 31, Abs. 1) fest.

Das Bedürfnis der Kinder nach Bewegung und analogem Spiel wird von der «MIKE-Studie» (2019) der ZHAW klar aufgezeigt. Die «MIKE-Studie» befasst sich mit dem Medienverhalten von Kindern im Primarschulalter und wird alle zwei Jahre durchgeführt. 2019 waren 1103 Kinder und 562 Eltern in Befragungen involviert. Die meisten teilnehmenden Kinder nannten Sport als ihre liebste Freizeitbeschäftigung (842 Nennungen). Gefolgt vom «nonmedialen Spiel» als Freizeitaktivität (638 Nennungen). Dabei wurde das «Draussen Spiel» häufiger gewählt, als das allgemein formulierte «Spiel» An dritter Stelle folgt dann eine mediale Tätigkeit: das «Gamen», das von 280 Kindern genannt wurde (vgl. ZHAW 2019: 20). Die Befragung zeigt den Autorinnen und Autoren der Studie, dass «Kinder weiterhin nonmediale Freizeitaktivitäten bevorzugen und Medienaktivitäten zwar beliebt sind, aber im Primarschulalter nicht dominieren.

Hausaufgabenmachen, draussen und drinnen Spielen sowie Sporttreiben gehören [ausserdem] zu den häufigsten ausgeführten Freizeitaktivitäten» (ebd.: 21).

5.1.1 Begriffsdefinition Freispiel

Es existieren verschiedene Spielformen. Heimlich (2015: 33) verweist hierzu auf die ökologische Sichtweise von Urie Bronfenbrenner (1989). Gemäss Bronfenbrenner hat Heimlich (ebd.) eine Übersicht der verschiedenen Spielformen nach Alterskategorie ausgearbeitet. Es ist der Darstellung zu entnehmen, dass die Altersgruppe, die in dieser Arbeit beleuchtet wird, neben dem Explorationsspiel, das vor allem Kleinkinder ausüben, alle Formen des Spiels betreffen.

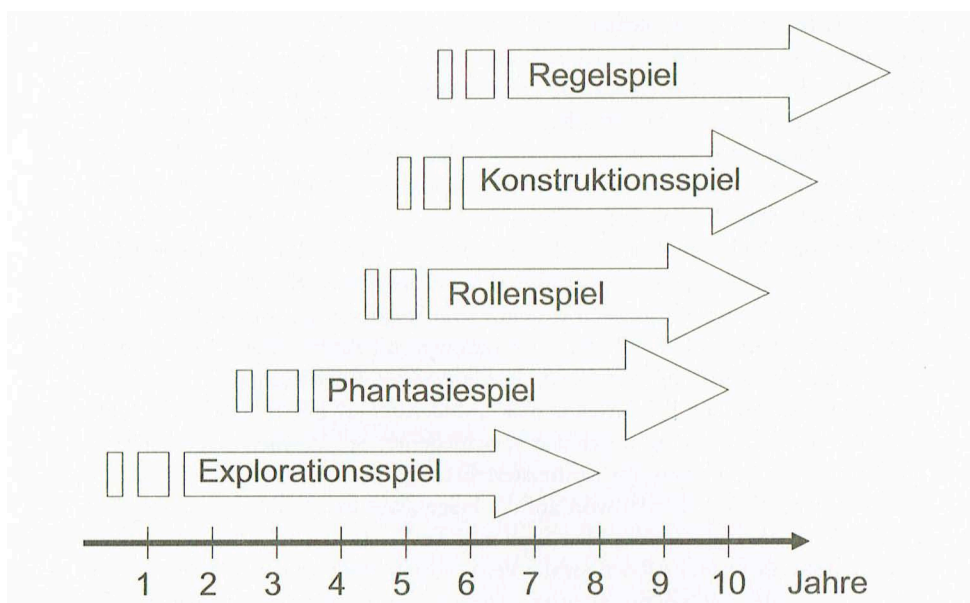


Abb. 1: Entwicklung der Spielformen (Heimlich 2015: 33)

Das Freispiel ist vor allem aus dem Kontext von Schule und Kindertagesstätten bekannt. Es bezieht sich nicht auf eine explizite Spielform, wie Bronfenbrenner dies unterscheidet. Es kann Aspekte von allen Formen aufweisen.

Freispiel im Schul-Kontext

Im Lehrplan der Volksschule des Kantons Zürich zum Zyklus 1, der sich auf die Stufe des Kindergartens inklusive 1. und 2. Klasse bezieht, wird betont, dass das Spiel besonders zu Beginn des Zyklus als ein zentrales Mittel zur Vermittlung von Inhalten begriffen werde (vgl. Kanton Zürich Bildungsdepartement o.J.). Das freie Spiel nehme im Unterricht eine besonders zentrale Rolle ein, weil es ein «zentrales und vielschichtiges Lernfeld dar[stelle], das emotionale, soziale und kognitive Prozess miteinbezieht, anregt und herausfordert» (ebd.). Dabei existieren verschiedene Begrifflichkeiten, die sich auf das von Kindern motivierte Spiel

beziehen. So führen Wannack et al. «Spiel, Freispiel, freies Spiel, spontanes Spiel, freie Aktivitäten usw.» (Wannack et al. 2011: 7) als im Kontext des Kindergartens geläufige Begrifflichkeiten auf. Die Autorinnen schlagen vor, den Begriff des «freien Spiels» nicht wie üblich als Platzhalter für Unterrichtssequenzen zu verstehen, sondern direkt als «Bezeichnung einer kindergartenspezifischen Unterrichtsform» (ebd.).

Der Lehrplan des Kantons Zürich definiert das freie Spiel als Tätigkeit, die von den Kindern initiiert wird: «*Kinder [können] ihre Tätigkeiten wählen, initiieren, gestalten* [Hervorhebung durch die Verf.] und darin Autonomie erleben. Sie zeigen dabei eine hohe und vielfältige emotionale, soziale und kognitive Aktivität.» (Kanton Zürich Bildungsdepartement o.J.).

Zur Rolle der Lehrperson im Freispiel halten Wannack et al. (2011: 12) gemäss Johnson, Christie und Yawkey (1987) fest, dass es «Aufgabe der Lehrperson [ist], den Kindern zu helfen in ein qualitativ hochstehendes Spiel hineinzufinden.» Dazu soll sich die Lehrperson verschiedener Methoden im Spektrum zwischen Beobachtung und konkreter Interventionen bedienen. Ebenfalls mit Bezug auf Johnson et al. verweisen Wannack et al. (ebd.: 11) auf die folgenden Varianten zur Spielbegleitung im Spektrum zwischen Beobachtung und konkreter Interventionen. Beim «Parallelspiel» (ebd.) soll durch die simultane Spieltätigkeit der Lehrperson die Kontaktaufnahme mit dem Kind gesucht werden. Das «Mitspiel» (ebd.) beinhaltet schon mehr Initiative der Lehrperson, während sich «Spiel-Tutoring» (Anleitung von Spielsituationen) (ebd.) ganz durch das Angebot der Lehrperson kennzeichnet.

5.2. Das Freispiel als geeigneter Rahmen für ästhetische Erfahrungen

5.2.1 Ästhetik als Charakteristikum für das Spiel

Für Huizinga wie auch für Dewey, hat das Spiel ästhetischen Charakter. Huizinga verbindet das Spiel mit der Ästhetik, aufgrund seiner «eigenen und unbedingten Ordnung» (Huizinga 2019: 19). «Diese innige Verknüpfung mit dem Begriff der Ordnung ist vielleicht der Grund, dass das Spiel (...) zu solch grossem Teil innerhalb des ästhetischen Gebiets zu liegen scheint.» (ebd.: 19) Durch die Freiheit wird ein Spiel charakterisiert: es muss kein Ziel erreicht werden oder eine bestimmte Pflicht erfüllt sein; durch das Spiel können sich eigene Räume entwickeln, wo auch eigene Regeln gelten (vgl. ebd.: 18f). Huizinga bezeichnet diese als «zeitweilige Welten, innerhalb der gewöhnlichen Welt» (ebd.: 19). Es sind also abgeschlossene Formen: zeitlich, wie auch räumlich. Das Spiel schafft durch die Kreation dieser autonomen und eignen Welten Ordnung, mehr noch das Spiel «ist Ordnung» (ebd.). Die Meinung, dass Ästhetik Form und Ordnung ist, teilt Huizinga mit Dewey.

Begrifflichkeiten, wie «Spannung, Gleichgewicht» (ebd.) oder «Kontrast, Variation, Bindung und Lösung» (ebd.) mit denen Spiele gefasst und umschrieben werden, deuten nach Huizinga ebenfalls auf eine klare Zugehörigkeit des Spiels zur Ästhetik hin. Es sind Begriffe, die in der

Kunst geläufig sind und in Beschreibungen von Werken häufig in Anwendung sind. Ausserdem hält Huizinga fest, dass der Mensch durch das Spiel seine «edelsten Eigenschaften» (ebd.) entwickeln und ausleben kann. Es sind dies Wesenszüge, die auch Schiller dem Menschen ästhetischen Zustand zuschreibt: die totale Harmonie (siehe Kap. 2.2.2). Huizinga beschreibt den Zustand als «Erfüllung von Rhythmus und von Harmonie» (ebd.).

Wie eingangs beschrieben hat das Spiel auch für Dewey ästhetischen Charakter. Nach Dewey macht das Spiel die Arbeit zur Kunst. Er hält fest, dass «Arbeit, die von der Spielhaltung durchdrungen bleibt, (...) Kunst [ist], wenn auch nicht nach der üblichen Bezeichnung, so doch ihrem Wesen nach» (Dewey 1930: 319).

5.2.2 Die Elemente der ästhetischen Erfahrung im Spiel

Der Rahmen, der für das Erleben einer ästhetischen Erfahrung nach Dewey gegeben sein muss, wurde anhand der Elemente einer ästhetischen Erfahrung in Kap. 3.2 beschrieben. Folgend werden diese mit den Eigenschaften des Spiels in Verbindung gebracht.

Die erste zentrale Grundvoraussetzung zur ästhetischen Erfahrung ist die *Beziehung zwischen Mensch und Umwelt* (siehe Kap. 3.2.1), die durch die Interaktion mittels konkreter Handlungen entsteht. Das Spiel steht immer in einer räumlichen Beziehung. Raum kann hier konkreter Raum im Sinne einer Spielumgebung bedeuten, oder sich auch auf einen immateriellen Raum, wie z.B. die vorher ausgehandelten Regeln beziehen (vgl. Huizinga 2019: 18). Das Spiel entsteht wie auch die ästhetische Erfahrung durch die Einwirkung auf die Umgebung mittels Handlungen. Aus diesem Grund können aus beiden Tätigkeiten: mit Spiel und Arbeit, Erkenntnisse gewonnen werden. «Spiel und Arbeit entsprechen in allen Punkten der ersten Stufe des Erkennens, die darin besteht, dass man lernt irgend etwas zu tun, und aus diesem Tun heraus mit gewissen Dingen vertraut wird.» (Dewey 1930: 302) Die Nähe zur direkten Tätigkeit wird auch bei der Betrachtung des sprachlichen Gebrauchs des Wortes «Spiel» deutlich (vgl. Heimlich 2001: 20) So wird häufig den «Handlungsbegriff im Spielbegriff» (ebd.) betont und das Spiel somit als «Tätigkeit» (ebd.) verstanden.

Die zweite Grundvoraussetzung bezieht sich auf das «*Bewusstsein*» (siehe Kap. 3.2.2). Darunter wird das Bewusstsein für den Moment, sowie die Fähigkeit, Handlungen bewusst einzusetzen, verstanden. Auch hier bietet das Spiel optimale Voraussetzungen, einerseits die Vertiefung des Moments zu erleben und andererseits die Bewusstheit für Handlungen zu trainieren oder zu vertiefen. Im Kontext des Spiels wird oft auf den Begriff des «Flow-Erlebnis» verwiesen, der geprägt wurde durch den Glücksforscher Mihaly Csikszentmihalyi. Das «Flow-Erlebnis» beschreibt die Versunkenheit und das «völlige Aufgehen des Handelnden in seiner Aktivität» (Csikszentmihalyi 1985: 58) und ein «Fließen von einem Augenblick zum nächsten» (ebd.: 59). Csikszentmihalyi ist der Meinung, dass «Flow» in jeder Tätigkeit erlebt werden kann, dass es jedoch Tätigkeiten gibt, die eher prädestiniert sind diesen Zustand der

Verschmelzung mit der Umwelt zu erleben. Darunter erwähnt er das Spiel, das Klettern oder Basketball (vgl. ebd.).

Auch die dritte Voraussetzung: der *Antrieb* aus Interesse und positiven Emotionen sind bei Spiel und ästhetischer Erfahrung ähnlich. Das Spiel entsteht nämlich hauptsächlich aufgrund von positiven Gefühlen. Huizinga (2019: 16) bemerkt, dass «das Kind und das Tier spielen, weil sie Vergnügen daran haben.» Die ästhetische Erfahrung, hervorgerufen durch das Spiel, entwickeln sich ausserdem nur aufgrund von intrinsischer Motivation. Wie im Kapitel 5.1 festgestellt wurde, wird das Spiel nicht durch extrinsische Anreize, wie Belohnung oder durch sonstigen äusseren Druck angetrieben. Es kann nur aus einem inneren Antrieb entstehen. «Die Motivation zum Spielen liegt (...) nur *im* Selbst (...).» (Wetzel 2005: 63) Man geht also der Tätigkeit des Spiels um des Spiels Willen nach. Heimlich hält ebenfalls fest, dass sich die Mehrheit der Spielforschenden darüber einig ist, dass spielerische Tätigkeiten aus einer intrinsischen Motivation entstehen, dass sie also «aus eigenem Antrieb aufgenommen und (...) in der Regel spontanen Charakter [haben]» (Heimlich 2015: 30).

6 Die ästhetische Erfahrung im Freispiel der offenen Kinder- und Jugendarbeit

Die Essenz der Erkenntnisse aus dem vorhergehenden Kapitel zeigt auf, dass das Spiel einen Rahmen für ästhetische Erfahrung bietet: Für Experimente, für Entdeckungen und Bewusstwerdung. Im nachfolgenden Kapitel wird die Erkenntnisgrundlage weiter spezifiziert und auf das Berufsfeld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit bezogen. Um das Teilgebiet der Kinderanimation, bzw. der offenen Angebote für Kinder innerhalb der Offenen Kinder- und Jugendarbeit genauer fassen zu können, wird zur Grundlage vorerst die Definition zentraler Begrifflichkeiten sowie die Grundprinzipien des Berufsfeldes erarbeitet. Ebenfalls werden in diesem Kapitel Möglichkeiten aufgezeigt, wie eine ästhetische Erfahrung im Freispiel entstehen kann. Dazu dienen die erarbeiteten Elemente (3.2) als Ausgangslage. Schliesslich werden die Erkenntnisse in einen gesellschaftlichen Rahmen gesetzt. Dies mit dem Ziel, Antworten auf die Frage nach der gesellschaftlichen Relevanz von Spielförderung in der Sozialen Arbeit zu finden.

6.1 Definition Kinderanimation/ Offene Angebote für Kinder

Der Begriff «Offene Angebot für Kinder» (OAK) ist gleichzusetzen mit dem Begriff der «Kinderanimation», wobei bei der Definition unterschieden werden muss zwischen der deutschschweizerischen und der westschweizerischen Auffassung der offenen Arbeit mit Kindern (vgl.: Gerodetti/Fuchs 2017: 8). Die Westschweiz ist stark geprägt vom Handlungskonzept der «soziokulturellen Animation», die per se alle Alterskategorien in ihre Angebote involviert. So werden in städtischen Umgebungen in der Westschweiz Kinder schon seit einem halben Jahrhundert aktiv in die soziokulturelle Arbeit integriert (vgl.: Tironi 2017: 6). Der Begriff der Offenen Angebote für Kinder kennt man somit in der Westschweiz nicht. In der Deutschschweiz hingegen ist die Kinderanimation oder OAK genannt, Bestandteil der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (OKJA). Kinder ab dem Kindergartenalter bis zu zwölf Jahren bilden dabei die Zielgruppe der Angebote (vgl.: Gerodetti/ Fuchs 2017: 8). Dieses spezifische Feld der OKJA ist noch relativ jung und wurde erst 2013 durch das Kinder- und Jugendförderungsgesetz (KJFG) auf die Zielgruppe der Altersgruppe Kindergarten bis zwölf Jahre ausgeweitet und gesetzlich verankert (KJFG Art. 4a und Art. 5a). Die offenen Angebote für Kinder finden vor allem im städtischen Kontext statt und befinden sich im Aufbau (vgl. Gerodetti/Schnurr 2013: 836) Aktuelle Herausforderungen bestehen in der Ausarbeitung von «möglichst bedarfsorientierten Offenen Angeboten» für Kinder. Dazu muss der fachliche Diskurs auf das Feld der Kinder in der OKJA ausgeweitet werden. Nach der Gesetzesänderung fanden nur sehr wenige Schritte in Richtung einer Veränderung des Konzeptes der OKJA statt. Gerodetti und Fuchs

bemängeln diese Situation, weil bisherige Methoden und Konzepte, die auf die Zielgruppe der Jugendlichen zugeschnitten sind, nur sehr bescheiden auf die Altersgruppe der Kinder übertragen werden können. Für eine professionelle Entwicklung der OKJA mit Erweiterung auf die Zielgruppe der Kinder sind demnach noch finanzielle, wie auch personelle Ressourcen nötig (vgl.: Gerodetti/ Fuchs 2017: 8f.).

6.1.1 Angebote der OKJA für Kinder

Die Angebote unterscheiden sich zwischen «mobilem» und «stationären» Charakter. Zudem existieren ausserdem themenspezifische Angebote, wie Ferienlager (vgl.: Sidler/Chen-Christen 2010: 9). Mobile Angebote sind unter anderem durch Spielbusse bekannt. Durch die Mobilität können Spielangebote im direkten Nahraum der Kinder stattfinden. Pro Juventute beispielsweise reagiert mit dem Konzept der Spielbusse auf die Situation in Asyl- und Durchgangszentren, wo geeignete Spielmöglichkeiten für Kinder oft fehlen und unterstützt vor Ort mit den Spielbussen partizipative Prozesse zum Aufbau von Spielmöglichkeiten (vgl.: Pro Juventute o.J.a). Stationäre Angebote finden sich zum Beispiel auf Abenteuerspielplätzen, auch Robinson-Spielplätze genannt. Spielplätze dieser Art existieren in der Schweiz schon seit den 1950er Jahren ebenfalls aus der Initiative der Pro Juventute, die durch diese Angebote das freie Spiel der Kinder fördern wollte (vgl. Pro Juventute o.J.b). Ebenfalls als stationäre Angebot gelten sogenannte «Kindertreffs» (Sidler/Chen-Christen 2010: 9).

6.1.2 Grundprinzipien der Offenen Kinder- und Jugendarbeit

Die Grundsätze der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sind allgemein gefasst und gelten sowohl für die Arbeit mit Jugendlichen als auch mit Kindern. Die OKJA ist als Teilbereich der Sozialen Arbeit zu verstehen. Die Aufgabenbereiche liegen sowohl im Feld der Sozialpädagogik wie auch der Sozialpolitik und der soziokulturellen Animation (vgl.: Dachverband Offene Kinder- und Jugendarbeit Schweiz DOJ/AFAJ 2018: 3). Der Dachverband für die Offene Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) (ebd.) definiert dieses Berufsfeld weiterführend folgendermassen:

«Die OKJA versteht sich als wichtige Akteurin der ausserschulischen Bildung. Sie begleitet, unterstützt und fördert Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene im Rahmen von Beziehungsarbeit auf dem Weg zur Selbstständigkeit. Ihre Angebote schaffen Freiräume, in denen Kinder und Jugendliche ihre spezifischen Bedürfnisse und ihre Andersartigkeit in Abgrenzung zur Erwachsenenwelt leben und eigene kinder- und jugendkulturelle Initiativen entwickeln können.»

Die OKJA orientiert sich an der «soziokulturellen Vielfalt» (ebd.: 5) sowie an den «verschiedenen Lebenslagen, -stile und -bedingungen von jungen Menschen» (ebd.). Die Angebote

wiederspiegeln die *Offenheit* für die immer höher differenzierte und pluralisierte Gesellschaft und sind somit breit ausgelegt. Die Angebote basieren auf *Freiwilligkeit*, sind also an keine Pflichten geknüpft. Dies setzt die zentrale Grundlage für den Anspruch an eine möglichst hohe *Partizipationsmöglichkeit* der Kinder und Jugendlichen. Die OKJA sieht ihren Auftrag ausserdem in der Schaffung von Bildungsräumen, wobei das spontane und beiläufige Lernen, sprich die informelle *Bildung* gemeint ist. Die Angebote sollen unkompliziert und möglichst *niederschwellig* zu erreichen sein und sich an den Bedürfnissen, sowie an der alltäglichen Umgebung der Kinder und ihrer Lebenswelt orientieren (vgl.: ebd).

6.2 Möglichkeiten zum Erleben von ästhetischen Erfahrungen im Freispiel der OKJA

6.2.1 Ich – Umwelt

Bewegung und Sinne

Kinder rennen, hüpfen, klettern, balancieren und rollen ständig. Die Bewegungsformen sind dabei Ausdrucksmittel für Emotionen. Richard-Elsner hält fest, dass sich Kinder aus der Zielgruppe der vorliegenden Arbeit, also im Alter der «mittleren Kindheit» (Richard-Elsner 2017: 114) von sechs bis zwölf Jahren, am meisten bewegen. Bewegung liegt also in der Natur der Kindheitsjahre. Im Spiel kann die Bewegung permanent involviert werden. Das natürliche Ausdrucksmittel der Bewegung kann im Spiel von den Kindern genutzt werden, um mit der Umwelt in Kontakt zu treten und das Spiel fortlaufend zu gestalten (vgl. ebd.).

Wie im Kap. 3.2.1 festgestellt wurde, ist die Sinneswahrnehmung essentielles Mittel zum Erleben einer ästhetischen Erfahrung. Durch den Einsatz des Körpers ist die Sinneswahrnehmung im Spiel stets involviert. Nach Richard-Elsner kommt der Einsatz von Körper und Sinne im «Draussenspiel», also im Spiel, das sich im Freien ereignet besonders zur Geltung. Sie erwähnt es als charakteristisches Merkmal des von ihr beschriebenen «Draussenspiels» (vgl. ebd.: 20- 23).

Raumaneignung durch Fantasie

Im Spiel wird die Umgebung genutzt, um eigene Ideen zu verwirklichen. Im Bezug zu Funke (2013) hält Richard-Elsner fest: «dass Kinder die ihnen bekannten oder zugänglichen Strukturen, soziale Rolle, Materialien aus der natürlichen oder sozialen Umwelt nutzen, um sie in einen für sie bisher unbekanntem Kontext zu stellen.» (ebd.: 125) Durch die Fantasie gelingt es also zusätzlich, Interaktionen zwischen Mensch und Umwelt anzukurbeln und die konkrete Umwelt zu nutzen, um etwas Eigenes, Neues zu kreieren.

Soziale Interaktionen

Zum freien Spiel gehören soziale Interaktionen fest dazu. Durch die sozialen Interaktionen schaffen und formen Kinder nämlich den Rahmen, in dem sich das Spiel entfalten kann. Nach Huizinga gehören dazu zwingend Regeln, die natürlich ausgehandelt werden müssen (siehe Kap. 5.1.1). Für das Festsetzen von Regeln sind zum Teil auch Konflikte nötig. Ebenfalls gehört die Rollenklärung – innerhalb von Rollenspielen oder in «Tobespielen» – zur Schaffung eines sozialen Rahmens. Dabei gilt der gesamte Prozess des Spiels als Raum, um soziale Interaktionen auszuüben oder zu testen (vgl. ebd.: 137). Die Kinderanimation, die in dieser Arbeit genauer beleuchtet wird, richtet ihre Angebote immer auf Gruppen von Kindern. Damit wird eine soziale Umgebung geschaffen, worauf Kinder auch im Spiel Bezug nehmen können.

6.2.2 Bewusstsein

Bewusstwerdung von Bedürfnissen

Wichtiges Merkmal des Spiels ist die Freiwilligkeit (siehe Kap. 2.6) Dieser offene Rahmen des Spiels, ohne Druck zur Leistung oder zur Erfüllung eines Ziels bietet sich besonders gut an, um Vorlieben, Wünsche und Träume auszuleben. «Im Spiel versucht ein Kind, seine Vorstellungen und Wunschträume umzusetzen. Diese müssen zu konkreten Wünschen werden und in konkretisierbare Ziele verwandelt werden.» (Richard-Elsner 2017: 124) Gemäss Obrecht hält Geiser (2015: 56) fest, dass Wünsche bewusst-gewordene Bedürfnisse sind. Genau hier passiert also eine Bewusstwerdung. Folglich wird im Spiel das Bewusstsein gefordert und trainiert.

Bewusstwerdung von kulturellen Aspekten

Richard-Elsner hält mit Bezug auf Zinnecker (2001: 84f.) fest, dass Kinder durch das freie Spiel in die «Kultur hineinwachsen» (ebd.) können. Das Spiel gibt einerseits Raum, sich mit schon gemachten kulturellen Erfahrungen oder Beobachtungen auseinanderzusetzen; das Spiel kann aber auch Raum für neues kulturelles Wissen sein. Im Zusammenspiel mit anderen Kindern treffen Kinder aus verschiedenen Familien und vielleicht auch aus verschiedenen sozialen Milieus aufeinander. Dies bedeutet die Chance, den eigenen kulturellen Horizont zu erweitern (vgl. ebd.: 138). Huizinga schreibt dem Spiel «Kulturfunktion» (Huizinga 2019: 17) zu. Das Spiel schafft es nach ihm, verbindend zu wirken und ist somit «unentbehrlich für die Gemeinschaft» (ebd.).

Bewusstsein des Momentes

Csikszentmihalyi bezeichnet eine Flow-Tätigkeit, unter die das Spiel fällt, als Aktivität der völligen Versenkung im Moment (siehe auch Kap.: 5.2). Dies passiert durch die totale Konzentration auf die Handlung und durch die «Schwebe zwischen Langeweile und Angst» (Csikszentmihalyi 1975: 58).

6.2.3 Absicht/Antrieb

Ungewissheit

Das Ergebnis oder der Ausgang eines freien Spiels sind immer offen und ungewiss (vgl. Richard-Elsner: 130). Durch diese dem Spiel innewohnende Eigenschaft, werden Handlungen nicht durch das Ziel animiert, sondern entwickeln sich ganz aus eigenem Antrieb. Selbstinitiative und der Sinn für Kreativität werden durch das charakteristische Merkmal der Ungewissheit im Spiel gefördert. So können Zeiten der Langeweile beispielsweise immer auch Auslöser für Kreativität sein (vgl. ebd.: 125).

Umwandlung

Wie in Kap. 3.2.2 beschrieben wurde, ist für Dewey der bewusste Einsatz einer Handlung zur Erreichung eines Ziels eine Form von Kunst. Handlungen, die mit Absicht eingesetzt werden, sind für die ästhetische Erfahrung zentral. Im Spiel passiert diese Form der Lenkung von Handlungen ständig. Eine Spielwelt muss im Freispiel immer wieder neu geschaffen werden. Dazu können keine automatisierten Handlungen eingesetzt werden. Vielmehr braucht es die Kreativität, sprich die Eigenleistung der Kinder, Umgebung auf eigene Art und Weise zu interpretieren. Erst so kann der Raum als Kulisse und die Gegenstände als Requisiten eingesetzt werden. Übliche Nutzungsweisen von Gegenständen gelten in den Spielsituationen oft nicht mehr, sie erhalten eine neue Funktion. So kann ein Eimer plötzlich als Hut verwendet werden, oder eine Wiese im Spiel zum Dschungel werden. Diese Auseinandersetzung mit der Umgebung nennt Richard-Elsner mit Verweis auf Retter ebenfalls «Umdeutung» (ebd.: 126), oder auch «Umlebung» (ebd.). «Umdeutung bedeutet [dabei] neutral, dass ein Perspektivenwechsel vorgenommen wurde.» (ebd.) Diese kreative Auseinandersetzung mit der Umgebung lässt sich ebenfalls gut mit dem Begriff der Krise nach Oevermann verbinden, welcher in Kap. 4.1.1 eingehend beleuchtet wurde. Werden Gegenstände nicht routiniert angewendet oder Handlungen nicht wie gewohnt ausgeführt, können krisenhafte Momente entstehen, die wesentlich zur Weiterentwicklung eines Menschen beitragen (siehe Kap. 4.2) Wie eben beschrieben, sind Momente, die sich ausserhalb des Gewohnten bewegen, nicht die Ausnahme, sondern die Regel im Spiel.

6.2.4 Emotionalität

Intrinsisch motivierte Tätigkeit

Gefühle sind im freien Spiel fest verankert. Richard-Elsner bemerkt, dass im Spiel den «Stress und die grosse Freude, die die Bewältigung eines Risikos mit sich bringt» (ebd.: 132) gesucht wird. Es werden also nicht bloss Situationen anvisiert, die Glücksgefühle garantieren. Herausforderungen und Risikobehaftete Handlungen werden gezielt angestrebt. Diese lösen dann bei positiver Bewältigung indirekt auch wieder Gefühle der Freude und des Glücks aus (vgl. ebd.). Csikszentmihalyi versucht in seiner Studie zum «Flow-Erlebnis» Tätigkeiten, aus denen Gefühle der Freude resultieren, genauer zu fassen und zu charakterisieren. Typische Flow-Tätigkeiten sind intrinsisch motiviert (vgl. Csikszentmihalyi 1975: 31f.). Somit gehört auch das Spiel zu den Flow-Aktivitäten, das ja nicht durch den Anreiz äusserer Ziele oder Belohnungen entsteht (siehe Kap. 5.1). «Die Hauptgründe dafür, dass Zeit und Energie für das Schachspielen, Tanzen oder Komponieren aufgewendet werden, liegen darin, dass diese Aktivitäten in sich selber lohnend sind und dass sie eigene kleine Welten eröffnen, welche Freude bedeuten.» (ebd.: 35f.) Csikszentmihalyi beschreibt die intrinsisch motivierten Tätigkeiten als «autotelische Aktivitäten» (ebd.: 42). Dies sind «Handlungsmuster, welche unmittelbare intrinsische Belohnungen maximieren.» (ebd.: 42) Ausserdem hält Csikszentmihalyi fest, dass autotelische Tätigkeiten meist mit «durch eine Nähe zu kreativem Entdecken und Explorieren» (ebd.: 56) in Verbindung gebracht werden. Wenn man also Csikszentmihalyi folgt, kann auch das freie Spiel als Aktivität mit besonders viel Potenzial zu Emotionen der Freude und mit grosser Nähe zur Kreativität beschrieben werden.

6.2.5 Rhythmus/Gleichgewicht/Prozess

Vergangenheit und Zukunft

Wie schon im Kapitel Bewusstsein erwähnt, umschreibt Csikszentmihalyi das Spiel als Flow-Erlebnis und somit als Zustand «zwischen Langeweile und Angst» (Csikszentmihalyi 1975: 58). Dieser charakterisiert sich durch die Intensität des Moments, wo Vergangenheit und Zukunft ineinander übergehen und sich im Augenblick vereinen (vgl. ebd.).

6.2.6 Abgeschlossenheit

Fantasie

Im Kapitel 3.2.1 wurde die Fantasie als zentrales Element zur Kontaktaufnahme zur Umwelt beschrieben. Mittels der Fantasie wird auch die Bildung einer abgeschlossenen Erfahrung unterstützt, weil die Fantasie eine eigene Welt innerhalb der Realität schafft. Mit Bezug auf

Joseph Levy (1978), bemerkt Heimlich, dass im Spiel «die Alltagswelt (...) ausser Kraft gesetzt [ist], aber sie (...) weiter wirksam [bleibt].» (Heimlich 2015: 31) Die Fantasie schliesst die Realität folglich nicht aus, es wird jedoch dennoch eine Distanz zum Alltag eingenommen, was die Qualität einer besonderen und eigenen Erfahrung unterstützt.

Innere Logik

Im Flow-Zustand nach Csikszentmihalyi (1975: 59) «folgt Handlung auf Handlung, und zwar nach einer inneren Logik, welche kein bewusstes Eingreifen von Seiten des Handlenden zu erfordern scheint.» Der Zustand wird als «einheitliches Fliessen von einem Augenblick zum nächsten» (ebd.) wahrgenommen. Diese Aussage von Csikszentmihalyi verdeutlicht, dass im Spiel eine in sich geschlossene Handlungsabfolge erlebt werden kann, wodurch ein Erlebnis an Intensität gewinnt und leichter als 'ein Erlebnis' in Erinnerung bleiben kann.

6.3 Gesellschaftliche Relevanz von Spielförderung in der OKJA

Bildung beschränkt sich nicht auf die Schule und ist nach Schulschluss nicht beendet. Informelle Bildung im Wohnumfeld von Kindern trägt wesentlich zur Weiterentwicklung von Kindern bei. Die folgenden Punkte sollen die Relevanz von Freispiel-Angebote durch Sozialarbeitende aufgrund der Bildungschancen für Kinder verdeutlichen. Es wird der Frage nachgegangen, welche gesellschaftlichen Faktoren die Begleitung und Förderung des Freispiels durch Sozialarbeitende relevant machen. Die Erkenntnisse sollen dazu beitragen, die Unterstützung der OKJA zur Förderung ästhetischer Erfahrungen in das aktuelle Zeitgeschehen einzubetten und momentane gesellschaftliche Tendenzen zu berücksichtigen.

6.3.1 Informelle Bildung

Die Geschichte der Menschheit zeigt: die informelle und spielerische Vermittlung von Wissen charakterisierte lange Zeit die Bildung von Kindern. Richard-Elsner weist mit Anlehnung auf Hewlett/Lamp (2005: 3- 6) darauf hin, dass sich Kinder in Jäger- und Sammlergesellschaften meist selber beschäftigten oder ihrer Spieltätigkeiten nachgingen, während die Eltern arbeiteten (vgl. Richard-Elsner 2017: 40). In Ackerbaugesellschaften, die vor circa 10'000 Jahren entstanden, lernten Kinder gemäss ethnologischen Studien «vor allem durch Beobachtung, Spiel und Einbindung der Kultur (...)» (ebd.: 43). Im Gegensatz zu den Jäger- und Sammlergesellschaften wurden Kinder vermehrt in die Arbeit der Erwachsenen miteinbezogen, die vorwiegend im Freien ausgeübt wurde. Dies eröffnete den Kindern genug Freiraum, damit die Aufträge mit Spielen verbunden werden konnten (vgl. ebd.: 42f.). Spiel und Arbeit waren demnach noch nicht strikt voneinander getrennt. Auch noch «zu Beginn des modernen Leistungsdenken» (Sting/Sturzenhecker 2013: 377), also um 1800, standen Schulen noch nicht für die

Hauptinstanz der Bildung. Bildung wurde noch viel stärker mit dem alltäglichen Leben verbunden. Sting und Sturzenhecker verweisen auf Humboldt, der Bildung «als Begleiterscheinung aller unserer Tätigkeiten» sah (ebd.). Ein Bildungsverständnis, das mit Deweys Denkweise der ganzheitlichen Erfahrung, die sich durch die Nähe zum konkreten Handeln und zum Leben charakterisiert, einhergeht. Heute ist Bildung institutionalisierter und formaler denn je. Die Ansicht, dass die Schule vor allem dem Auftrag nachkommen soll, die Kinder auf den leistungsorientierten Arbeitsmarkt vorzubereiten, prägen die Bildungsdiskussionen (vgl. ebd.: 376) «Vor-, neben- und ausserschulische Bildungsorte haben in dieser Perspektive einen vorbereitenden, ergänzenden oder kompensatorischen Charakter.» (ebd.) Die Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit unterscheidet sich von der klassischen Bildungsstätte der Schule durch einen viel höheren «Lebensweltbezug und die Selbstbildungsperspektive» (ebd.: 378). Bildungsprozesse in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit finden informell und eingebettet in alltägliche Erfahrungen statt. Zudem ist die OKJA mit den Strukturmerkmalen der «Freiwilligkeit» und der «Offenheit» auf die Initiative der Kinder und Jugendlichen angewiesen und Bildungsprozesse ergeben sich nur aus dieser Grundlage heraus. (siehe Kap. 6.1) Die OKJA kann somit die informelle und alltagsbezogene Bildung unterstützen und einen wesentlichen Beitrag leisten zur Aufwertung der Bildung hin zu einer ganzheitlicheren Bildung. Zur Entstehung eines Spiels, im Sinne eines Freispiels ist die Selbstinitiative der Kinder sowie einen freiwilligen Rahmen zwingend nötig (siehe Kap. 5.1). Da die Schule, wie in Kap. 5.1.1 festgestellt, vorwiegend im ersten Zyklus des Lehrplans die Methode des Spiels einsetzt, kann die informelle Bildung der OKJA einen zentralen Beitrag leisten, damit das Spiel auch bei Kindern von sechs bis zwölf Jahren ausgelebt werden kann.

6.3.2 Nahraum als zentrale Bildungs- und Sozialisationschance

Wie in Kap. 5.1 festgehalten wurde, beinhaltet das freie Spiel von Kindern immer eine Auseinandersetzung mit der konkreten Umgebung. Gemäss dem Modell von Baacke, das folgend vorgestellt wird, bietet sich die direkte Umwelt des Kindes; also das Wohnquartier als besonders geeigneter Raum für ganzheitliche und eigenständige Erfahrungen durch das freie Spiel.

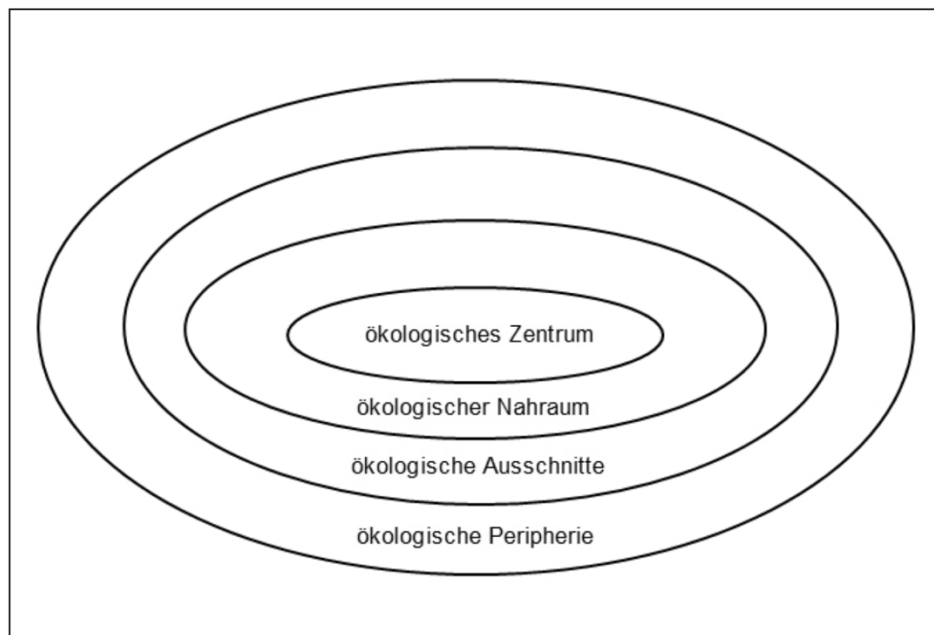


Abb. 2: Das Modell der ökologischen Zonen nach Dieter Baacke, 1984 (Spatscheck/Wolf-Ostermann 2016: 20)

Deinet hält gemäss Baacke fest, dass vier sozialökologische Zonen die Kinder- und Jugendjahre prägen, wobei diese nacheinander an Bedeutung gewinnen. Das Kind erweitert also seinen Erfahrungsraum sukzessive. Im Kern steht die Familie (vgl. Deinet 2010: 5). Diese wird vom «Nahraum» umfasst, der das Wohngebiet und die unmittelbare Umgebung der Familie beinhaltet. Neben der Schule als dritte Kategorie, finden sich dann in der Kategorie der «ökologischen Peripherie» alltagsferne Räume (vgl.: ebd.). Deinet verdeutlicht mit dem Modell von Baacke die Bedeutung des Nahraums und folglich die Relevanz von offenen Angeboten der OKJA auf die kindliche Entwicklung, die oft in Wohngegenden, also im Nahraum der Kinder angesiedelt ist (siehe 6.1). Die OKJA kann Kindern in der Aneignung ihres Nahraumes unterstützen, damit sie diesen im «Sinne eines Resilienzfaktors» (ebd.) nutzen können. Gemäss Deinet wird nämlich die Selbständigkeit, sowie die Motorik der Kinder besonders durch die Möglichkeit der Nutzung ihrer unmittelbaren Lebenswelt positiv beeinflusst. Gerade in der heutigen Zeit, in der durch die Zersiedelung Freiräume knapp werden, ist die Soziale Arbeit gefordert Entfaltungsmöglichkeiten für Kinder im Nahraum zu unterstützen (vgl.: ebd.).

6.3.3 Verdichteter Städtebau

Es ist allgemein bekannt, dass sich in der Schweiz Wohnflächen, sowohl in der Stadt als auch auf dem Land stark verdichtet haben. Zudem haben sich Aussenräume zunehmend differenziert. Städtebauliche Tendenzen folgten seit Beginn des 20. Jahrhunderts dem Trend der Trennung von verschiedenen Lebensbereichen; wie dem Wohnen, der Freizeit oder dem Verkehr (vgl. Richard-Elsner 2017: 74). Richard Elsner (ebd.) hält fest, dass «aufgrund der Spezialisierung (...) viele Räume für Kinder verriegelt [sind]» Die grösste Einschränkung des Freiraums für Kinder erfolgt jedoch durch den Strassenverkehr. Gemäss Destatis (2017) hält Richard-Elsner fest, dass in Deutschland 2013 durchschnittlich vier Autos auf ein Kind fielen (vgl. ebd.: 77). Die Strasse als Aufenthaltsort für Kinder ist zunehmend gefährlich geworden. Zudem zerstückeln Strassen Freiflächen und machen diese unbespielbar (vgl. ebd.).

Die Spezialisierung der Lebensbereiche kann man auch im Umgang mit Spielplätzen feststellen. Diese sind zwar in städtischen, wie auch in ländlichen Umgebungen häufig anzutreffen, leider lassen aber auch diese sehr wenig Freiraum. Spielgeräte sind fix installiert und die Plätze sind überschaubar. Wo sich Kleinkinder noch wohl fühlen, langweilen sich ältere Kinder schnell. Es fehlt die Wandelbarkeit, also die Möglichkeit sich den Raum auf eigene Art und Weise anzueignen und mit Kreativität darauf einzuwirken (vgl. ebd.: 78). Es lässt sich also festhalten, dass sich Räume, die multifunktional genutzt werden können und Raum für die Entfaltung von Kindern mittels kreativer Raumeignung bieten, sich in der Schweiz nur noch wenig finden lassen.

6.3.4 Stress und Bewegungsmangel

Entschleunigung und Stressreduktion ist heutzutage in aller Munde. Diese Themen scheinen auch schon die Kindheit und Jugend zu betreffen. Studien zeigen nämlich, dass Stress für viele Jugendliche, wie auch schon Kinder Realität ist. Pro Juventute hält gemäss der HBSC-Studie fest, dass sich Schlafprobleme oder Nervosität bei 11-jährigen in der Schweiz gemehrt haben. 2014 zeigten rund 27% der Alterskategorie Symptome von Schlafproblemen. Im Vergleich lag die Anzahl von Kindern mit Schlafproblemen im Jahre 2002 noch bei 19% (vgl. Pro Juventute o.J.c: 4) Pro Juventute (ebd.: 5) hält ausserdem mit Verweis auf eine Studie von Juvenir fest, dass 46% der Jugendlichen in der Schweiz unter «Stress, Leistungsdruck und Überforderung» (ebd.) leiden. John Dewey hat in seinem Werk «Demokratie und Erziehung» (1930) bemerkt:

«dass die Erziehung (...) keine grössere Verantwortung [hat] als die, für den zweckmässigen Genuss der erholsamen Musse zu sorgen; nicht nur um der Gesundheit willen, sondern noch mehr – wenn das möglich ist – wegen der dauernden Wirkung auf die Gewöhnungen des geistigen Lebens.» (Dewey 1930: 318)

Diese Aussage scheint aufgrund der eben genannter Stressproblematik in der heutigen Zeit ebenso dringlich, wenn nicht noch dringlicher. Das freie Spiel erfüllt die Kriterien der «erholsamen Musse», da es sich wie in Kap. 5.1 erwähnt, von pflichtorientiertem Handeln unterscheidet und mit positiven Gefühlen verbunden – also frei von Leistung und Ergebnis ist. Dewey folgend, kann man behaupten, dass die Erziehung ihrer Verantwortung zur «erholsamen Musse» nicht genügend nachkommt. Die Förderung von Freispiel-Möglichkeiten durch die Profession der Sozialen Arbeit bekommt so weiteren Zuspruch.

Als weitere gesellschaftliche Problematik kann der Bewegungsmangel aufgeführt werden. Richard-Elsner erwähnt mit Verweis auf Manz et al., dass nur rund ein Viertel der Kinder in Deutschland, die von der WHO empfohlene Mindestzeitdauer von einer Stunde an Bewegung erreichen (vgl. Richard Elsner 2017: 114). Sie führt weiter aus, dass das freie Spiel Draussen gegen diesen Bewegungsmangel und somit für die Stärkung des Immunsystems oder der Motorik wirken kann (vgl. ebd.: 160).

6.3.5 Digitalität

Digitale Medien sind aus unserem Alltag nicht mehr wegzudenken. Wir nutzen sie als Kommunikationsmittel, zur Informationsbeschaffung oder zum Vergnügen. Die MIKE-Studie der ZHAW, auf die schon an anderer Stelle dieser Arbeit verwiesen wurde (siehe Kap. 5.1.), stellte fest, dass sich der Medienkonsum von Primarschülerinnen und Primarschüler zum grössten Teil auf das Fernsehen bezieht. Der zeitliche Medienkonsum, sowie die Spannbreite an verschiedenen digitalen Medientypen nehmen gemäss der Studie mit dem Alter der Kinder stark zu. Während ein Drittel der Kinder in den «unteren Klassen» ein Handy benützt, sind es bei den 10/11-jährigen Kindern schon 61% (vgl. ZHAW 2019: 45f.).

In digitalen Welten ist die körperliche Wahrnehmung über die Sinne wenig aktiv. Wie in Kap. 3.2 festgehalten wurde, ist die tätige und sinnliche Auseinandersetzung mit der Umgebung zentrales Mittel zur ästhetischen Erfahrung. Das Spiel bietet die Möglichkeit, Kindern sinnliche Erlebnisse zu ermöglichen und eine Alternative zum digitalen Erfahrungsraum zu schaffen. Wie Picht folgend festhält, verbergen sich in der Sinneswahrnehmung nämlich ungeahnte Bildungschancen: «Es ist ein Irrtum zu meinen, dass wir Sinne 'haben', und dass sie automatisch funktionieren. Wir 'haben' Sinne so wenig wie Verstand. Was der Mensch in seinen Sinnesorganen mitbringt, sind unausgebildete Möglichkeiten». (Picht 1986, zit. in Homfeldt 1991: 20)

6.3.6 Chancengleichheit

Dass die Schule die Ungleichheit der Bildungschancen von Kindern nicht alleine wettmachen kann, beweisen nach Rauschenbach die Ergebnisse der PISA-Studie. In der Studie kristallisierte sich heraus, dass Themen wie Migration oder soziale Herkunft weit entscheidender

waren für das Abschneiden, als die jeweilige Art der Schule. Er folgert, dass die Problematik nicht bloss der Schule zugeschrieben werden kann, sondern ganzheitlicher, im Kontext der Gesellschaft, betrachtet werden sollte (vgl. Rauschenbach 2007: 446). Er macht hierzu auf die «Alltagsbildung» (ebd.) aufmerksam. Diese meint die informelle Form des Lernens, die an Lernorten wie der Familie, in Vereinen oder in der Jugendarbeit stattfindet. Die «Alltagsbildung» ist nach Rauschenbach denn auch entscheidend für die Bildungschancen. «Nicht die formale Bildung, sondern die bislang unbeachteten Formen der Alltagsbildung erzeugen die eigentliche Kluft zwischen den Privilegierten und den sozial Benachteiligten, zwischen den sozialen Schichten und Milieus, zwischen den Bildungsgewinnern und den Bildungsverlierern.» (ebd.: 447) Das Verhältnis von formaler Bildung und «Alltagsbildung» sollte mittels grundlegender Debatte diskutiert werden.

6.3.7 Fazit

Formelle Bildung und verdichtete öffentliche Räume beeinflussen die Möglichkeiten zu Freispiel-Erfahrungen. In Schulen gibt es wenig Chancen zur selbstinitiierten Exploration und informeller Bildung. Schwindende Freiräume in Wohnquartieren und die Erhöhung der Gefahr durch verstärkten Verkehr erschweren Tätigkeiten des freien Spiels für Kinder weiter. Gleichzeitig erhöhen Bewegungsmangel und Stress die Notwendigkeit zur «erholsamen Musse». Es kann demnach konkludiert werden, dass das Freispiel unter den erwähnten gesellschaftlichen Gegebenheiten der heutigen Zeit leidet.

7 Schlussfolgerungen und Beantwortung der Fragestellung

Die Konklusion aus vorangegangenen Erkenntnissen zeigt auf, dass gerade in Anbetracht der positiven Effekte des Freispiels auf die Entwicklung der Kinder, eine Förderung des freien Spiels durchaus Sinn macht. Die Soziale Arbeit kann dazu wichtige Beiträge leisten. Dieser letzte Teil nimmt sich der Frage an, wie eine solche Unterstützung durch die Soziale Arbeit aussehen kann. Der erste Teil des letzten Kapitels soll der Konklusion der zentralsten Ergebnisse dienen. Die Zusammenführung der Erkenntnisse soll im weiteren Verlauf des Kapitels dann die gezielte Suche zur Beantwortung der Fragestellung ermöglichen.

7.1 Zusammenfassung der wichtigsten Erkenntnisse

7.1.1 Grundlegende Erkenntnisse zur Ästhetik

- *Die Ästhetik wird als Grundlage für Fragen zu gesellschaftlichem und individuellem Potenzial genutzt*

Diskussionen zur Ästhetik werden breit geführt. Dies konnte schon zu Beginn der Thesis aufgrund des geschichtlichen Blicks auf die Thematik der Ästhetik aufgezeigt werden. Fragen zur Ästhetik beschäftigte im Mittelalter die Religion und prägen heute sowohl Kunstdebatten als auch die philosophische Auseinandersetzung zur ästhetischen Wahrnehmung des Menschen. Durch die Auseinandersetzung mit der theoretischen Position von John Dewey und der Gegenüberstellung seiner Gedanken mit den Auffassungen von Friedrich Schiller und Ulrich Oevermann wurde deutlich, dass sich die Ästhetik als Grundlage für die Auseinandersetzung mit Themen des individuellen und gesellschaftlichen Wachstums und des Fortschritts anbietet. Gemeinsam vertreten die Theoretiker die Auffassung, dass die Ästhetik als Weg zu einem erfüllten Leben und zu Weiterentwicklung dienen kann. In der Frage wie der Weg beschritten werden soll, gehen die Meinungen jedoch auseinander. Während Dewey die Ästhetik als im Alltag inkludiert sieht, sehen Oevermann wie auch Schiller das Potenzial der Ästhetik auf den Menschen eher mittels äusserer Einwirkung von Kultur und Kunst auf den Menschen. Durch die Konfrontation von Deweys Sichtweise mit den Positionen von Schiller und Oevermann, kann Deweys Auffassung zur Ästhetik sowie seine Anliegen, die mit der Diskussion über ästhetische Erfahrungen verbunden sind, nun deutlicher gefasst werden.

- *Kunst ist intensives Leben*

Durch die umfassende Auseinandersetzung mit Deweys Sicht auf die Erfahrung und die spezifische Form der ästhetischen Erfahrung kann nun ein Bild von Deweys Menschen- und

Weltbild gezeichnet werden. Die Darlegung von verschiedenen Aspekten der ästhetischen Erfahrung, verdeutlichte Deweys Wertschätzung gegenüber dem menschlichen Leben. Erkenntnis, Fortschritt und Glück sucht Dewey nicht im Übersinnlichen, sondern wird auf die menschliche Erfahrung mit der Umwelt zurückgeführt. Es konnte aufgezeigt werden, dass Dewey den Menschen immer in Beziehung zu seiner Umwelt betrachtet und damit auch die Kunst im alltäglichen Leben ansiedelt. Kunst als ästhetische Erfahrung kann also nach Dewey als eine Form von besonders intensivem Leben betrachtet werden.

- *Die Grundlage zur ästhetischen Erfahrung bildet die Bereitschaft, sich auf das Leben einzulassen.*

Durch die Separierung des Vorgangs zur ästhetischen Erfahrung in verschiedene Elemente konnte die Komplexität der Theorie der ästhetischen Erfahrung nach Dewey dargelegt werden. Es gelang einerseits den Vorgang in einzelne Elemente aufzuteilen (Kap. 3.2) andererseits zeigte sich in Kap. 3.3 dass die beschriebenen Elemente doch fest miteinander verwoben werden müssen, damit man von einer ästhetischen Erfahrung sprechen kann. Die Beziehung zwischen Mensch und Umwelt kann dabei als Ausgangslage einer Erfahrung betrachtet werden. (siehe Kap. 3.2.1) Damit eine Erfahrung nach Dewey als ästhetisch bezeichnet werden kann, sind jedoch noch weitere Komponenten nötig. Diese wurden in Kap. 3.2.2- 3.2.6 ausführlich dargestellt. Grundsätzlich ist die Bereitschaft, sich auf die Beziehung zur Umwelt, also auf das Leben einzulassen, erforderlich. Ohne diese Bereitschaft ergibt sich weder ein Bewusstsein für den Moment, noch die Emotionalität oder den Prozess einer Erfahrung. Sich dem Leben zu stellen, wird in allen anderen Elementen deutlich gefordert. Dem Leben offen zu begegnen, kann somit als zentrale Grundlage zur ästhetischen Erfahrung nach Deweys Auffassung betrachtet werden.

7.1.2 Weiterführende Erkenntnisse zum Potenzial ästhetischer Erfahrungen

- *Ästhetische Erfahrung beinhaltet krisenhaftes Moment*

Die Verbindung der ästhetischen Erfahrung nach Dewey mit Oevermanns Krisenbegriff konnte die Verwandtschaft der beiden Auffassungen aufzeigen und die ästhetische Erfahrung somit aus einem weiteren Blickwinkel beleuchten. Durch die Auseinandersetzung und den Vergleich mit den beiden Positionen ergab sich die Erkenntnis, dass die ästhetische Erfahrung nach Dewey ein krisenhaftes Moment in sich trägt. Die weiterführende Suche nach den Formen der Weiterentwicklungsmöglichkeiten, die sich durch die ästhetische Erfahrung ergeben können, erhielt durch diese Erkenntnis noch eine höhere Bedeutung. Der krisenhafte Aspekt in der ästhetischen Erfahrung birgt nämlich die Möglichkeit zur Weiterentwicklung.

- *Die ästhetische Erfahrung ist ein Mittel zum Fortschritt*

Die Bandbreite an möglichen Formen der Weiterentwicklung durch die ästhetische Erfahrung zeigt auf: Dewey sieht die ästhetische Erfahrung als Chance dem Leben zu begegnen und sich daraus weiterzuentwickeln. Aus der Auseinandersetzung mit den Typen von Weiterentwicklung geht klar hervor, dass Dewey in der ästhetischen Erfahrung enormes Potenzial für das menschliche und gesellschaftliche Leben sieht.

- *Das Freispiel bietet sich an, um ästhetische Erfahrungen zu sammeln*

Mit der Übertragung der erarbeiteten Grundlage zur ästhetischen Erfahrung auf das Spiel und das Freispiel im engeren Sinn, konnte aufgezeigt werden, dass sich das Freispiel als Rahmen für ästhetische Erfahrungen anbietet. Wie in dieser Arbeit festgestellt wurde, hat nach Dewey jede Situation eines menschlichen Lebens Potenzial zur ästhetischen Erfahrung zu werden (Verweis...) Mit der Verknüpfung des Freispiels mit aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen (siehe Kap 6.3) wurde jedoch deutlich, dass Räume für Exploration und Experiment durch verschiedene Faktoren für Kinder eingeschränkt sind. Das Freispiel mit seiner charakteristischen Offenheit, kann Kinder dazu animieren, auf die Umwelt einzuwirken und diese aktiv zu gestalten, also schliesslich ästhetische Erfahrungen zu sammeln.

7.2 Beantwortung der Fragestellung

Mit der Feststellung, dass sich das Freispiel besonders eignet, um ästhetische Erfahrungen zu suchen, können nun abschliessend Antworten auf die eingangs gestellte Fragestellung gesucht werden. Um sich der Fragestellung anzunähern, werden vorerst die Fragen aufgeworfen, welche Aspekte besonderer Förderung bedürfen, wo die Förderung stattfinden soll und wie die Unterstützung durch die Soziale Arbeit passieren kann. Auf diese Weise sollen die Erkenntnisse der Arbeit verdichtet werden, damit zum Schluss die eingangs gestellte Fragestellung: *Wie kann der Prozess der ästhetischen Erfahrung durch das Freispiel in der Kindertagesanimation der Sozialen Arbeit professionell begleitet und unterstützt werden?* beantwortet werden kann.

7.2.1 Was sollte gefördert werden?

Bewegung

Wie in Kap. 3.2.1 festgehalten wurde, sieht Dewey die tätige Auseinandersetzung mit der Umwelt als Voraussetzung zur ästhetischen Erfahrung. Der Übertrag auf das Freispiel zeigte auf, dass im Freispiel vorwiegend durch Bewegung eine Handlung und somit eine Beziehung

zur Umwelt entsteht. Die Bewegung funktioniert demnach als Bindeglied zwischen dem Freispiel und der ästhetischen Erfahrung und ermöglicht einen sinnlich-körperlichen Zugang zur Umwelt (siehe Kap. 6.3.1). Konzepte zur Förderung von Freispiel in der Kinderanimation sollten demnach immer die Unterstützung von Bewegungsmöglichkeiten beinhalten. Die Förderung von Bewegung nimmt zudem die aktuelle gesellschaftliche Thematik des Bewegungsmangels von Kindern auf und hat somit präventiven Nutzen für die Entwicklung und Gesundheit von Kindern.

Gruppenaktivitäten

Die soziale Umwelt bildet neben der konkreten Wirklichkeit eine Umgebung, auf die eingewirkt werden kann und somit ebenfalls als Basis für ästhetische Erfahrung betrachtet werden kann. In der Auseinandersetzung mit einer sozialen Umwelt kann der Rahmen des Freispiels, zum Beispiel mittels der Festlegung von Regeln und Zeitspanne des Spiels, konstruiert werden. Auch das kulturelle Bewusstsein, auf das in Kap. 6.3.2 näher eingegangen wurde, kann durch das Aufeinandertreffen von Kindern mit unterschiedlichem Alter und familiären und kulturellem Hintergrund unterstützt werden. Die Auseinandersetzung mit dem Tätigkeitsfeld der Kinderanimation zeigte auf, dass Angebote durch eine sehr grosse Freiheit geprägt sind. Durch die Unterstützung von Gruppenprozessen können Professionelle der Sozialen Arbeit zur Strukturierung der Aktivitäten beitragen und damit wichtige Beiträge leisten, damit aus den offenen Prozessen des Freispiels ästhetische Erfahrungen entstehen können.

Freiraum

Der Freiraum dient als Nährboden für ästhetische Erfahrungen im Freispiel. In der vorliegenden Arbeit wurde der offene Rahmen sowohl im Kontext der ästhetischen Erfahrung als auch im Zusammenhang mit dem Freispiel wiederholt zum Thema. Das Freispiel trägt das Wort der Freiheit schon in sich. Die Definition des Freispiels in Kap. 5.1 zeigte auf, dass Johan Huizinga die Freiwilligkeit als zentrales Merkmal des Freispiels einstuft. Auch nach John Dewey kann die ästhetische Erfahrung nur aus eigenem Antrieb (Kap. 6.3.3) beschrieben, entstehen. Die Auseinandersetzung mit aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen (siehe Kap. 6.2.1) zeigte auf, dass der Alltag der Kinder durch formelle Bildung geprägt ist. Räume für Exploration, Fantasie und Kreativität sind oft rar. Genau diese offenen Räume verdienen in der Förderung der ästhetischen Erfahrung im Freispiel deshalb besondere Beachtung.

7.2.2 Wo sollte die Förderung stattfinden?

Wie eben zusammengefasst, sind Bewegung und Freiraum essentiell für das Erleben von ästhetischen Erfahrungen im Freispiel. Im Kap. 6.3.1 wurde nach Richard-Elsner festgehalten,

dass diese körperlich-sinnliche Auseinandersetzung mit der Umwelt im Spiel; draussen im Freien am besten ausgelebt werden kann. Die Beschreibung des Nahraums als zentraler Sozialisationsraum für Kinder (siehe Kap. 6.2.2) zeigte zudem auf, dass sich die unmittelbare Umgebung von Wohngebieten der Kinder besonders dafür eignet, um ästhetische Erfahrungen im Freispiel zu sammeln. Durch die Verdichtung und Differenzierung von Wohngebieten, wie dies in Kap. 6.2.3 beschrieben wurde, werden Freiräume knapper. Die Förderung des Freispiels durch die OKJA sollte sich aus diesem Grund vermehrt auf besonders verdichtete Wohngebieten konzentrieren.

7.2.3 Wie sollte die Förderung stattfinden?

Freiraum

In der vorliegenden Arbeit konnte aufgezeigt werden, dass der räumliche Freiraum im Nahraum von Kindern essentielle Grundvoraussetzung zur ästhetischen Erfahrung darstellt, dass dieser in der gegenwärtigen Zeit jedoch durch gesellschaftliche Faktoren, wie z.B. dem verdichteten Städtebau oder dem Strassenbau eingeschränkt wird. Diese Tendenzen haben somit negative Auswirkungen auf das Erleben ästhetischer Erfahrungen von Kindern. Die Ressourcen von ästhetischen Erfahrungen für die Entwicklung eines Kindes können folglich nicht ausgeschöpft werden. Die Soziale Arbeit hat stets sowohl das Individuum wie auch die Gesellschaft im Blick. Hochuli Freund und Stotz (2017: 35) stellen mit Verweis auf Heiner fest, dass der Auftrag der Sozialen Arbeit darin besteht, «zwischen Individuum und Gesellschaft zu vermitteln.» Laut den Erkenntnissen der vorliegenden Arbeit setzt sich die Gesellschaft im Hinblick auf die Schaffung von Spielräumen im Freien zu wenig für die Bedürfnisse der Kinder ein. Die Position der Sozialen Arbeit als Vermittlern zwischen Kindern und Instanzen des Städte- und Landschaftsbaus würde sich im vorliegenden Fall folglich lohnen. Weil städtebauliche und landschaftsarchitektonische Fragen über die Grenzen der Sozialen Arbeit angegangen werden müssen, würde sich eine interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen der Sozialen Arbeit und dem Feld der Architektur anbieten. Ein konkretes Beispiel, das die interdisziplinäre Ausrichtung in der Förderung von Spielflächen aufzeigt, ist das Angebot der Fachstelle SpielRaum in Bern. (<https://www.spielraum.ch>) Ein Fachteam mit Vertreterinnen und Vertretern der Bereichen Soziale Arbeit, Soziokulturellen Animation, sowie Landschaftsarchitektur widmen sich der Förderung von Freiräumen und fokussieren sich dabei nicht nur auf «definierte Spielplätze». Die Fachstelle SpielRaum ist an der Entstehung von «kindergerechten Freiräumen» involviert. Dazu entwickeln sie Spielraumkonzepte, sind aber auch an Prozessen der Quartierentwicklung und Mobilitätskonzepten beteiligt. Stets mit dem Ziel, die Sicht und die Bedürfnisse der Kinder in diese Themenfelder zu transportieren.

Angebote

Während der Einsatz für Freiflächen auf einer konzeptuellen und politischen Ebene erfolgen muss, kann die OKJA ihre Ausrichtung auf Angebote nutzen, um mit pädagogischen und animatorischen Mitteln zur Stärkung von Freispielsequenzen beizutragen und Freiflächen erfahrbar zu machen. Auf diese Weise kann die Bildung von neuen «habits» (siehe Kap. 3.1), also neuen Gewohnheiten von Kindern im Umgang mit Freiraum unterstützt werden. Die vorliegende Arbeit konnte aufzeigen, dass der Umgang mit Freiraum nach John Dewey erlernt werden muss und die «habits», also schon gemachte Erfahrungen dabei das Fundament für weitere Erfahrungen bilden. Ebenfalls wurde durch die vorliegende Arbeit ersichtlich, dass aktuelle gesellschaftliche Phänomene wie der Fokus auf die formelle Bildung, die Digitalisierung und der fehlende Freiraum in Städten (siehe Kap. 6.3.3), erschwerend auf die Möglichkeiten zur Entfaltung von Erfahrungen mit Freiraum wirken. Diese Aspekte zeigen auf, dass der Handlungsspielraum von Kindern momentan eingeschränkt ist und sie somit über wenige «habits» im Umgang mit dem Freispiel in ihrer Freizeit verfügen. Es kann demnach nicht darauf vertraut werden, dass sich Kinder die wichtigen Erfahrungen im Umgang mit Freiraum von sich aus aneignen und erweitern können. Die professionelle Unterstützung durch die OKJA mittels der Gestaltung von konkreten Angeboten kann dabei helfen, Kinder für den Umgang mit Freiräumen in ihrem Nahraum zu sensibilisieren und Gruppenprozesse durch die Strukturierung der Angebote zu unterstützen. Aus den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit folgend, sollen die Angebote inspirierende und animierende Wirkung haben und sich von den formellen Bildungsstrukturen der Schule unterscheiden. Konkret kann die Spielbegleitung bei der Bewusstwerdung von Wünschen (siehe 6.2.2) unterstützend wirken. Ebenfalls können Professionelle der OKJA Hilfestellung bei Gruppenprozessen, wie zum Beispiel bei Gruppenfindungsprozessen bieten. Auch sind Hilfestellungen zur Reflexion von Spielprozessen denkbar. Die Anlehnung am Prinzip der Partizipation, nach dem sich die OKJA sowieso ausrichtet, ist auch bei der Anleitung von Spielsequenzen passend.

7.2.4 Ausblick

In der vorliegenden Arbeit konnte der Nutzen der ästhetischen Erfahrung, der sich anhand von positiven Auswirkungen auf das Befinden sowie die Entwicklung von Menschen zeigt, dargelegt werden. Diese Erkenntnis zeigt auf, dass die Auseinandersetzung mit der ästhetischen Erfahrung für die Soziale Arbeit im Allgemeinen relevant und wichtig sein kann. Es stellt sich die Frage, wie die Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit: die Unterstützung von Freiraum und die Förderung von angeleiteten Sequenzen in der Kinderanimation, für andere Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit oder die Arbeit mit Menschen in der Sozialen Arbeit überhaupt bedeuten könnte. Zentral scheint zur Förderung von ästhetischen Erfahrungen die Einbeziehung von sowohl freien als auch angeleiteten Anteilen. Folgt man dieser Konsequenz ist beispielsweise

der Einsatz von vorwiegend standardisierten Verfahren, wo jeglicher Freiraum untergraben wird, kritisch zu hinterfragen. Gleichzeitig darf Struktur, Anteilnahme und gezielte Einwirkung auf den Arbeitsprozess mit Klientinnen und Klienten durch Sozialarbeitende nicht verachtet werden.

Die Kunst besteht sicherlich darin, sich auch als Professionelle der Sozialen Arbeit auf den Prozess zwischen Klientin und Sozialarbeiter, zwischen Klient und Sozialarbeiterin einzulassen, um die gewünschte Balance zwischen Freiheit und Einflussnahme, zwischen Pause und Frage, zwischen Raum und Struktur zu finden. Schliesslich ist die Soziale Arbeit immer eine Interaktion zwischen Menschen und somit eine Auseinandersetzung eines Individuums mit seiner Umwelt; nach Dewey demzufolge also mögliche Grundlage, als Sozialarbeitende alltägliche ästhetische Erfahrung und somit Kunst zu erleben.

Literaturverzeichnis

Buchquellen:

- Csikszentmihalyi, Mihaly (1985). Das Flow-Erlebnis: jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Dewey, John (1930). Demokratie und Erziehung. Breslau: Ferdinand Hirt Verlag.
- Dewey, John (2018). Kunst als Erfahrung. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Dietrich, Cornelia/ Krinninger, Dominik/Schubert, Volker (2013). Einführung in die Ästhetische Bildung. Weinheim: Beltz Verlag.
- Engelke, Ernst (1992). Soziale Arbeit als Wissenschaft. Eine Orientierung. Freiburg: Lambertus.
- Festl, Michael G. (2018). Handbuch Pragmatismus. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.
- Geiser, Kaspar (2015). Problem- und Ressourcenanalyse in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung in die Systemische Denkfigur und ihre Anwendung. Freiburg i. Br.: Lambertus Verlag.
- Gerodetti, Julia/Schnurr, Stefan (2013). Offene Kinder- und Jugendarbeit in der Schweiz. In: Deinet Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hg.). Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: Springer VS Verlag. S. 827- 841.
- Hamburger, Käte (2013). Nachwort – Ästhetische Utopie und schöner Stil. In: Schiller, Friedrich. Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen: mit den Augustenburger Briefen. Stuttgart: Reclam Verlag.
- Homfeldt, Hans-Günther (Hg.). Sinnliche Wahrnehmung, Körperbewusstsein, Gesundheitsbildung: praktische Anregungen und Reflexionen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Hohr, Hansjörg/Retter, Hein (2009). Gesellschaft, Religion und Ästhetik in der Erziehungsphilosophie John Deweys. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Heimlich, Ulrich (2015). Einführung in die Spielpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Hochuli Freund Ursula/Stotz Walter (2017). Kooperative Prozessgestaltung in der Sozialen Arbeit. Ein methodenintegratives Lehrbuch. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Huizinga, Johan (2019). Homo Ludens: vom Ursprung der Kultur im Spiel. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Richard-Elsner, Christiane (2017). Draussen spielen: Lehrbuch. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.

Schiller, Friedrich (2013). Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen: mit den Augustenburger Briefen. Stuttgart: Reclam Verlag.

Schneider, Norbert (2010). Geschichte der Ästhetik von der Aufklärung bis zur Postmoderne: eine paradigmatische Einführung. Stuttgart: Reclam Verlag.

Sting, Stephan/Sturzenhecker, Benedikt (2013). Bildung und Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hg.). Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: Springer Verlag. S. 375-388.

Wetzel, Konstanze (2005). Spielpädagogik – Spezielle Grundlagen: Lebenspraxis und Spielpraxis. In: Braun, Karl-Heinz/Wetzel, Konstanze/Dobesberger Bernd/Fraundorfer Andrea (Hg.). Handbuch Methoden der Kinder- und Jugendarbeit: Studien zur pädagogischen Entwicklungsforschung und Qualitätssicherung. Berlin, Münster, London, Wien, Zürich: Lit Verlag. S. 62- 77

Zeitschriftenartikel:

Deinet, Ulrich (2010). Offene Jugendarbeit mit Kindern – warum Kinder und jüngere Jugendliche Jugendeinrichtungen stärker nutzen. In: Zeitschrift *InfoAnimation* Dachverband Offene Kinder- und Jugendarbeit Schweiz (DOJ) 3. Jg. (22). S. 4- 7.

Gerodetti, Julia/Fuchs, Manuel (2017). Offene Arbeit mit Kindern in der Deutschschweiz. In: Zeitschrift *InfoAnimation* Dachverband Offene Kinder- und Jugendarbeit Schweiz (DOJ). 3. Jg. (41). S. 8-9.

Sidler, Rita/Chen-Christen, Nicole (2010). Die Jugendarbeit im Kanton Bern muss sich für die Zielgruppe der Kinder öffnen. In: Zeitschrift *InfoAnimation* Dachverband Offene Kinder- und Jugendarbeit Schweiz (DOJ). 3. Jg. (22). S. 8-11.

Tironi, Yuri (2017). Zusammenfassung: Soziokulturelle Animation und Kinder. In: Zeitschrift *InfoAnimation* Dachverband Offene Kinder- und Jugendarbeit Schweiz (DOJ). 3. Jg. (41). S. 6.

Onlinequellen:

Avenir Social (2010). Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz: Ein Argumentarium für die Praxis. URL: https://avenirsocial.ch/wp-content/uploads/2018/12/SCR_Berufskodex_De_A5_db_221020.pdf [Zugriffsdatum: 21. Dezember 2020]

Bundesgesetz über die Förderung der ausserschulischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, Art. 4a und Art. 5a. URL: <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20092618/index.html> [Zugriffsdatum: 17. Juli 2020].

Dachverband Offene Kinder- und Jugendarbeit DOJ/AFAJ (2018). Offene Kinder- und Jugendarbeit in der Schweiz – Grundlagen für Entscheidungsträger*innen und Fachpersonen. URL: https://doj.ch/wp-content/uploads/Grundlagenbrosch.DOJ_2018_web.pdf [Zugriffsdatum: 17. Juli 2020].

- Fachstelle SpielRaum. URL: (<https://www.spielraum.ch>) [Zugriffsdatum: 17. Dezember 2020].
- Kanton Zürich Bildungsdepartement (Hg.) (o.J.). Lehrplan Volksschule Kanton Zürich: Schwerpunkte des 1. Zyklus. In: <https://zh.lehrplan.ch/index.php?code=e|200|5>) [Zugriffsdatum: 17. Juli 2020].
- Oevermann, Ulrich (2005). Krise und Musse: Struktureigenschaften ästhetischer Erfahrung aus soziologischer Sicht; Vortrag vom 19.06.2005 in der Städel-Schule. URL: <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/4953> [Zugriffsdatum: 17. Dezember 2020].
- Oevermann, Ulrich (2008). «Krise und Routine» als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften (Abschiedsvorlesung). URL: <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/58> [Zugriffsdatum: 17. Dezember 2020].
- Pro Juventute (Hg.) (o.J.). Spielen ohne Grenzen in Asyl- und Durchgangszentren. In: <https://pj.projuventute.ch/Spielen-ohne-Grenzen.3826.0.html> [Zugriffsdatum: 17. Juli 2020]. (a)
- Pro Juventute (Hg.) (o.J.). Geschichte. In: <https://freiraumdev.projuventute.ch/Geschichte.3451.0.html> [Zugriffsdatum: 17. Juli 2020]. (b)
- Pro Juventute (Hg.) (o.J.). Factsheet: Kampagne "Weniger Druck. Mehr Kind." In: https://stress.projuventute.ch/de/wp-content/uploads/2017/10/Factsheet_Kampagne-Weniger-Druck-Mehr-Kind_Pro-Juventute_2017-1.pdf [Zugriffsdatum: 17. Juli 2020]. (c)
- Rauschenbach, Thomas (2007). Im Schatten der formalen Bildung. Alltagsbildung als Schlüsselfrage der Zukunft. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung. S. 439-453. URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2009/1024/pdf/Rauschenbach_Im_Schatten_Diskurs_2007_4_D.pdf [Zugriffsdatum: 17. Dezember 2020].
- Übereinkommen über die Rechte des Kindes, Art. 31, Abs. 1. URL: <https://www.ad-min.ch/opc/de/classified-compilation/19983207/index.html> [Zugriffsdatum: 17. Juli 2020].
- Wannack Evelyne/ Arnaldi Ursula/Schütz Annalise (2011). Die Bedeutung des Spiels in der Kindergartendidaktik. In: 4bis8 Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe. Spezialausgabe. URL: <https://www.4bis8.ch/file/180/4bis8-spezialausgabe2011-low.pdf> [Zugriffsdatum: 17. Juli 2020].
- ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (2019). MIKE: Medien, Interaktion, Kinder, Eltern: Ergebnisbericht zur MIKE-Studie 2019. URL: https://www.zhaw.ch/storage/psychologie/upload/forschung/medienpsychologie/mike/Bericht_MIKE-Studie_2019.pdf [Zugriffsdatum: 17. Dezember 2020].

Abbildungsverzeichnis:

Abb. 1: Das Modell der ökologischen Zonen nach Dieter Baacke, 1984. In: Spatscheck, Christian/ Wolf-Ostermann, Karin (2016). Sozialraumanalysen ein Arbeitsbuch für soziale, gesundheits- und bildungsbezogene Dienste. Leverkusen, Berlin: Barbara Budrich Verlag.

Abb. 2: Entwicklung der Spielformen. In: Heimlich, Ulrich (2015). Einführung in die Spielpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.