

Hochschule Neubrandenburg

**Fachbereich: Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung
Studiengang: Soziale Arbeit (Bachelor)**

Bachelorthesis

*Zur Erlangung des akademischen Grades
Bachelor of Arts (B.A.)*

Maskenarbeit mit Kindern und Jugendlichen

**Die Maske als
„Ich darf ein anderer sein und doch ich selbst“**

vorgelegt von:

Jaqueline Sedat

SS 2012

URN: urn:nbn:de:gbv:519-thesis2012-0551-2

Neubrandenburg, den 20.06.2012

- 1. Gutachter: Prof. Dr. Phil. Ulrike Hanke**
- 2. Gutachter: Prof. Dr. Matthias Tischer**

Inhaltsverzeichnis

VORWORT	1
EINLEITUNG	2
1. KINDHEIT IM WANDEL	3
1.1. DIE „ENTDECKUNG DER KINDHEIT“	4
1.2. KINDHEIT HEUTE	7
1.3. EINE ANDERE SICHT AUF KINDHEIT	11
1.4. EIN EIGENER BLICK AUF JUGEND UND ADOLESZENZ	12
2. ÄSTHETISCHE ERFAHRUNGEN DER KINDER	13
2.1. ÄSTHETISCHE ERFAHRUNG ALS BASIS KINDLICHER BILDUNGSPROZESSE	14
2.1.1. <i>Unterschiedliche Denkformen und wie das Kind seine Welt wahrnimmt</i>	15
2.1.2. <i>Ästhetische Erfahrung aus Sicht der Aisthesis</i>	17
2.1.3. <i>Sinnliche Wahrnehmung</i>	18
2.1.4. <i>Ästhetische Wahrnehmung</i>	19
2.1.5. <i>Ästhetische Erfahrung</i>	20
2.2. ÄSTHETISCHES VERHALTEN VON KINDERN	23
2.3. ÄSTHETISCHES VERHALTEN, ÄSTHETISCHES VERMÖGEN	23
2.3.1. <i>Ästhetische, kulturelle Praxis</i>	25
3. MASKEN	27
3.1. MASKE IM ZUSAMMENHANG MIT SPIEL- UND THEATERPÄDAGOGIK	29
3.2. MASKE UND IDENTITÄT	31
3.2.1. <i>Maske und Person</i>	31
3.2.2. <i>Maske und Identität</i>	32
3.2.3. <i>Kinder und Jugendliche und ihre Identität</i>	33
3.3. MASKENBAU UND MASKENSPIEL	34
3.3.1. <i>Maskenbau</i>	34
3.3.2. <i>Das Maskenspiel mit Ich</i>	36
3.3.3. <i>Maskenspiel als Partner- und Rollenspiel</i>	37
3.3.4. <i>Ich ist ein anderer und doch ich selbst</i>	39
3.4. MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN IM SOZIALEN FELD	40
4. FAZIT	43
5. LITERATURVERZEICHNIS	45
6. EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG	47

Vorwort

„Ich darf ein anderer sein und doch ich selbst“ hat mich dazu bewogen, das Thema „Maskenarbeit mit Kindern und Jugendlichen zu erarbeiten. Der Ursprung meiner Idee liegt in unserem PR2 Projekt. Da ich mir nicht sicher war, welche Maske für unser Schulprojekt die geeignete sein könnte und wir zur gleichen Zeit eine ästhetische Dokumentationsmappe für die Kulturpädagogikprüfung erstellen sollten, kam mir die Idee, beides miteinander zu verbinden. So konnte ich das Bauen einer Maske ausprobieren und meine Idee für die Dokumentationsmappe kreieren. Da das Thema Maskenbau mich inspirierte, setzte ich mich intensiv mit diesem auseinander. Ich entwarf eine Maske und spürte dabei, dass ich die Maske nicht nur einfach nach den Vorgaben von Christoph Riemer nachbaute, sondern dass in mir viele Gedanken und Gefühle entstanden und die Maske dadurch zu dem werden ließen, was sie jetzt ist. Es war mir ein Bedürfnis, meine Erkenntnis und Erfahrungen anderen mitzuteilen und so entwickelte sich das Thema „Maskenarbeit mit Kindern und Jugendlichen“.

Ich möchte mich bei Frau Prof. Dr. Hanke bedanken für die interessanten, kreativen und ästhetisch sehr lehrreichen Veranstaltungen während meiner Studienzeit und mich bedanken für das wache und kritische Auge, für Hinweise und Anregungen während der Zeit der Erarbeitung meiner Bachelorthesis.

Einleitung

In der Bachelorarbeit wird der Frage nachgegangen, was bewirken Masken bei Kindern und Jugendlichen. Werden Kinder in der Maskenarbeit sich selbst bewusst? Finden Jugendliche mithilfe der Maske zu sich selbst? Können Kinder und Jugendliche ihr Inneres mithilfe der Maske nach außen tragen? Dabei werden drei aufgestellte Thesen bewiesen:

These 1: Mit ästhetischen Erfahrungen wächst die Persönlichkeit von Kindern und Jugendlichen und ihr Selbstbewusstsein wird gestärkt.

These 2: Kinder und Jugendliche können mithilfe der Maske ausdrücken und darstellen, was sie sich ohne diese nicht trauen oder was ihnen ohne die Maske verborgen bleibt.

These 3: Über die Maske, ihren Bau, in der Erarbeitung des Maskenspiels finde ich den Zugang zum Kind bzw. Jugendlichen. Sie ermöglicht mir die Beratung des Kindes und des Jugendlichen.

Die Arbeit umfasst drei Themenbereiche. Einführend wird das Thema „Kindheit im Wandel“ aus soziologischer Sicht betrachtet. Es soll erarbeitet werden, was sich von der Entstehung der Kindheit bis zu unserer heutigen Kindheit entwickelt und verändert hat und der Autorin „Kindheit“ ein Stück näher bringen. Dabei wird auf die Entdeckung der Kindheit eingegangen, es wird die Kindheit „heute“ betrachtet, weiterhin eine andere Sicht von Kindheit wahrgenommen und ein eigener Blick auf die Jugend und die Adoleszenz getätigt.

Im zweiten Thema, das sich mit ästhetischen Erfahrungen der Kinder auseinandersetzt, wird die ästhetische Erfahrung im Hinblick auf die kindliche Bildung betrachtet. Es werden die unterschiedlichen Denkformen der Kinder dargestellt und verdeutlicht, wie Kinder wahrnehmen. Dabei werden die Begriffe sinnliche Wahrnehmung, ästhetische Wahrnehmung und ästhetische Erfahrung der Kinder erklärt und unterschieden. Auch das ästhetische Verhalten der Kinder spielt eine Rolle. Verdeutlicht wird hier, woran sich ästhetisches Verhalten messen lässt und was das ästhetische Vermögen der Kinder beinhaltet. Um sich dem Thema „Maskenarbeit mit Kindern und Jugendlichen allmählich zu nähern, soll die Sicht auf die Ästhetische Praxis das ästhetische Handeln verdeutlichen.

Das dritte Thema wendet sich nachfolgend der Maskenarbeit mit Kindern und Jugendlichen zu. Nach einer Einführung in das Thema Masken wird zuerst einmal das Individuum hinter der Maske betrachtet. Hier spielt die Identität eine große Rolle. Da es bei

der Maskenarbeit um Kinder und Jugendliche geht, muss auch auf sie und ihre Identität geschaut werden. Unter dem Punkt Maskenbau wird sich damit beschäftigt, was beim Bauen einer Maske mit den Individuen körperlich und kognitiv geschieht. Im Maskenspiel werden die unterschiedlichen Spielformen, die mit einer Maske möglich sind, erörtert und es wird auf die Spieler selbst eingegangen, auf ihre Gefühle, auf ihre Erfahrungen und ihre Möglichkeiten. Abschließend richtet sich der Blick auf den Spielleiter, den Spiel- und Theaterpädagogen, welche Möglichkeiten ihm mit der Maskenarbeit offen stehen aber auch an welche Grenzen er stößt.

1. Kindheit im Wandel

Einführend wird das Thema „Kindheit im Wandel“ aus soziologischer Sicht betrachtet. Es soll erarbeitet werden, was sich von der Entstehung der Kindheit bis zu unserer heutigen Kindheit entwickelt und verändert hat und der Autorin Kindheit ein Stück näher bringen.

QVORTRUP zit. nach H.-W. Klusemann, schlägt vor, Kind und Kindheit begrifflich zu unterscheiden. Kinder sind biologisch gesehen junge, kleine noch nicht geschlechtsreife Menschen. So wurde und wird z. B. im § 7 des KJHG oder im Jugendschutzgesetz die Lebensphase der „Kindheit“ bis etwa zum 14. Lebensjahr bezeichnet, welches mit der Bedeutung der Pubertät einhergeht. So ist es doch von Kind zu Kind unterschiedlich, wann die Pubertät beginnt oder endet. Es wird ersichtlich, dass „der Begriff „Kind“ sich auf einen konkreten Menschen mit biologischen und sozialen Merkmalen, wie z. B. Lebensalter, Wachstums- und Reifemerkmale bezieht.“ Kindheit bezeichnet hingegen die Phase eines Entwicklungsprozesses, der sich biologisch von der Geburt bis zur Pubertät erstreckt (vgl. Klusemann 2003, S. 3).

Jean Jacques Rousseau vertrat ebenfalls diese Sicht, als Vordenker der Aufklärung schon vor 200 Jahren, dass Kindheit eine eigenständige Lebensphase ist, die es vor schädigenden Mächten zu schützen gilt. „Der Mensch ist von Natur aus gut“ (Honig, zit. nach Klusemann 2003, S. 3).

H.-W. Klusemann beschreibt, dass es Auswirkungen auf die Lebenssituationen von Kindern hat, in welchem Gesellschaftsverständnis Kinder betrachtet werden, das heißt, wie ein Kind aufwächst, wie es erzogen wird, hat etwas mit den gegebenen sozialen und kulturellen Lebensumständen der jeweiligen Zeitalter und mit den milieugeprägten

Wertansichten und Hoffnungen, die die erwachsenen Generationen gegenüber ihren Kindern hegen (vgl. Klusemann 2003, S. 5).

Die Bedeutung dessen wird in den nächsten Abschnitten zu Kindheit näher betrachtet und verdeutlicht, und es wird versucht, dem Verständnis von Kindheit in den zukünftigen Sichtweisen in den Themen „Ästhetische Erfahrungen“ und „Masken“ näher zu kommen.

1.1. Die „Entdeckung der Kindheit“

„Zweifellos beginnt die Entdeckung der Kindheit im 13. Jahrhundert und findet in der Kunstgeschichte und der Ikonografie des 15. und 16. Jahrhunderts ihren Niederschlag. Doch werden die Zeugnisse dieser Entdeckung erst ausgangs des 16. Jahrhunderts und im 17. Jahrhundert besonders zahlreich und signifikant.“ (zit. Aries 1998 S. 108).

Bis zum 13. Jahrhundert gibt es keine Kinder, sondern kleinwüchsige Erwachsenen Darstellungen. Menschen des 10. und 11. Jahrhunderts widmen sich nicht dem Bild des Kindes. Dies zeigt, dass Kindheit nicht nur in der ästhetischen Darstellung, sondern auch in der Realität eine Zeit ohne Beachtung und ohne Erinnerung war (vgl. Aries 1998, S. 93).

H. von Hentig äußert im Vorwort von Aries Buch „Geschichte der Kindheit“, dass es Kindheit, wie von uns wahrgenommen, als prinzipiellen Abstand zwischen Erwachsenen und Kindern nicht immer gegeben hat (vgl. Hentig 1998, S. 9f).

H.-W. Klusemann leitet die Entwicklung der Kindheit als eigenständige Lebensphase mit der These ein, dass „mit dem Prozess der Zivilisation und der Kulturwerdung Europas das Quasi Tötungsrecht des Vaters (in Rom bis 374 und noch im 13. Jahrhundert) zur Strafgewalt des Züchtigungsrechtes (ab dem 16./17. Jahrhundert, im BGB 1900 verankert, die elterliche Gewalt) humanisiert“ und die Sorgspflicht erst 1977 im BGB und 1989 im SGB VIII (KJHG) als elterliche Sorge festgesetzt wurde (vgl. Klusemann 2003, S. 15).

Im 17. Jahrhundert entwickelte sich mit dem christlichen Verständnis von Kindheit, ein Verständnis kindlicher Unschuld, dass das Unwissen der Sexualität bearkundete (vgl. Aries 1998, S. 187).

Unwissen bedeutete eine Schwäche, einen Mangel zu haben. Dies wurde auf das Kindsein projiziert und hatte Folgen für die weitere Zukunft der Kinder. Wegen der kindlichen Unschuld müsse man die Kinder vor sexuellen Eindrücken und Wissen behüten und Kinder in eigener Art auf die Welt der Erwachsenen vorbereiten. Es galt, die

Unschuld der Kinder zu erhalten und diese durch Erziehung zu kompensieren. Mit Erziehung wurden jetzt die Kinder auf die Welt der Erwachsenen vorbereitet. Seit dem 17. Jahrhundert waren so vier Prinzipien kennzeichnend:

1. dass Kinder der ständigen Beaufsichtigung bedürfen,
2. dass Kinder streng erzogen werden müssen, ohne verhätschelt zu werden,
3. dass sie zur Sittsamkeit und Schamhaftigkeit erzogen werden und
4. in Demut vor Erwachsenen (Aries, zit. nach Klusemann 2003, S. 19).

Diese Prinzipien erinnern stark an den Film „Das weiße Band“ von M. Haneke aus dem Jahr 2009. Er spielt in einem Dorf im protestantischen Norden Deutschlands 1913/14 am Vorabend des Ersten Weltkriegs. Er stellt dar, welche Unfreiheiten und Demütigen die Kinder durch diese Erziehung erfahren mussten und vor allem zeigt der Film, wohin diese Erziehung führte. Deutlich erkennbar ist, über welchen langen Zeitraum sich diese Erziehung erstreckte. Noch bewusster wird dies in der Umbenennung der elterlichen Gewalt in die Sorgspflicht im BGB erst 1977.

Offensichtlich wird, dass sich mit der Entstehung von Kindheit und der Entwicklung der Erziehung nicht kausal auch eine Freiheit und Unbeschwertheit für Kinder entwickelte, sondern eher das Gegenteil.

H.-W. Klusemann nennt das Generationenverhältnis autoritär. „Maßstab für Wertewelt und Sittsamkeit waren ideologische Indoktrinationen über die Lebensweise und – situation der Kaiserlichen Familie bzw. die Tugenden des Bürgertums und des Adels.“ (zit. Klusemann 2003, S. 22).

Als Beleg für einen Wandel der Erziehungskonzeptionen nennt er das Kinderbuch „Struwelpeter“ von Heinrich Hoffmann, das 1847 erschienen ist und benennt es als „eines der modernsten Erziehungsbücher bis in die Gegenwart“. Hier grenzen sich die Geschichten durch neue Erziehungsmuster, wie „Bedenke die Konsequenzen Deines Handelns“, von den alten Erziehungsmethoden, wie „Straft unartige Kinder“, ab.

Man kann sagen, dass es ab dem 19. Jahrhundert in der Erziehung als zweckmäßig empfunden wurde, mit Hilfe von Empathie, sich selbst zu prüfen aus der Sicht der Eltern und damit Selbstzwänge zu entwickeln. Dies sollte bewirken, soziale Normen zu verstehen und besser zu verinnerlichen (vgl. Klusemann 2003, S. 22f.). Gelernt wird durch Selbsterfahrung und Selbstwahrnehmung.

H.-W. Klusemann betrachtet das 19. Jahrhundert als das Jahrhundert des Kindes, nach dem gleichnamigen Buch von Ellen Key, die sich kritisch mit den Lebensverhältnissen der Kinder auseinandergesetzt hat und auf eine Pädagogik „vom Kinde aus“ hoffte. So

gab es mehrere Entwicklungen mit einem neuen, anderen Blick auf die Kinder, immer mit Sicht auf die zur jeweiligen Zeit bestehende Gesellschaftsform. Als Beispiel möchte ich die pädagogische Hinwendung und Berücksichtigung der Interessen der Kinder angeben. Es entstanden Spielplätze (als Ersatz für das Spiel auf der Straße), für Kinder wurden Freizeitvergnügungen und Sportveranstaltungen organisiert. Die kostenlose Gesundheitsfürsorge für Kinder entwickelte sich sowie der Arbeitsschutz und der gesetzliche Kinderschutz.

Im Gegensatz hierzu entwickelte sich im Nationalsozialismus die Gesundheitsfürsorge zwar weiter, aber die Kinder und Jugendlichen wuchsen ab jetzt mit dem Machtverhältnis „Du bist nichts, dein Volk ist alles“ auf. Der Erziehungsstil hier zielt auf „Befehl und Gehorsam und Angehöriger der Herrenrasse zu sein“ (vgl. Klusemann 2003, S. 24). Auch hier zeigt sich, dass die Nuancen von einer „guten Kindheit“ durch Machtinteressen der Gesellschaft zerstört werden und dadurch eine Selbstentfaltung des Kindes in Freiheit nicht möglich ist. Es ist immer gefangen von Fremdwängen. Die größte Freiheit, die ich aus den Aufzeichnungen des Themas „Kindheit im Wandel“ entdeckte, kommt den Kindern in der Nachkriegszeit des Zweiten Weltkrieges zugute. Aus der Not heraus, durch häufig notdürftig reparierte und meistens überfüllte Wohnräume, vollzog sich der Zeitvertreib auf der Straße. Die Kinder konnten in ihrer neuen Umgebung zwischen den Trümmergrundstücken und den leeren Straßen, frei von elterlicher Kontrolle, ihren Fantasien freien Lauf lassen und sich so frei entfalten. Dadurch, dass der Mutter die Mutter- und Vaterrolle zugleich zugeschrieben wurde, weil die Väter noch nicht aus dem Krieg zurückgekehrt waren und alle Erwachsenen mit der Lebenssicherung zu tun hatten, entstand die große Freiheit der Kinder. Es handelte sich um ein sogenanntes „Kontrollloch“. Kontrolle fand nur in sofern statt, dass die Kinder gemeinsam mithalfen, den Lebensunterhalt herbeizuschaffen, eine Form der Kontrolle durch Zusammenarbeit (heute Teamwork). Die Kinder mussten sich allein erziehen. Es fand eine Art „Selbstsozialisation“ statt durch Eigensteuerung. Dies erforderte die Entwicklung von Kompetenz und führte zu mehr Selbstbewusstsein (vgl. Rolff, Zimmermann 1990, S. 46).

Auch im Spiel ist diese Freiheit zu erfahren. Rolff, Zimmermann schreiben dazu, dass in der Nachkriegszeit bestimmt nicht weniger gespielt wurde als heute, trotz, dass es weniger Spielzeug gab. Früher hat man mit Fantasie und Entdeckungsgabe, Alltagsgegenstände zu Spielzeug gemacht. Die Kinder haben häufiger miteinander und in größeren Gruppen als heute gespielt (vgl. Rolf, Zimmermann 1990, S. 93).

„Doch diese „Kontrolllücke“ war eine Ausnahmeerscheinung, die bald durch ein enger werdendes Netz wieder zugezogen wurde.“ (zit. Rolff, Zimmermann 1990, S. 114).

Diese Erkenntnis werde ich im nächsten Abschnitt „Kindheit heute“ näher betrachten.

Zum Thema Kindheit finden sich noch weitere nicht weniger wichtige, geschichtliche Aspekte, wie die Zeit der 68er als Aufbruch und auch Aspekte der Kindheit in der DDR als „Schulkindheit“ zum Vergleich der Kindheit in der BRD als Wertetradition der Vorkriegszeit mit dem Erziehungsmuster „Befehlen und Gehorchen“. Hierzu ist zuzusagen, dass auch diese Zeitepochen stark von ihren gesellschaftlichen Strukturen geprägt waren und auch hier die Kinder sich mit ihrem Gesellschaftssystem auseinander setzten und sich in ihm zurechtfinden, was mit den ausführlich dargestellten Zeitepochen bereits versucht wurde zu verdeutlichen und aus diesem Grund auf weitere Ausführungen verzichtet wird.

Wie sieht die Kindheit heute aus. Welche Freiheiten oder auch Unfreiheiten erfahren die Kinder heute und wie gehen sie damit um. Dies wird in dem Kapitel „Kindheit heute“ näher erläutert.

1.2. Kindheit heute

Dass sich die „Kontrolllücke“ als Ausnahmeerscheinung erwies und bald diese neu gewonnene Freiheit verloren ging, hat einerseits mit der veränderten gegenständlichen Ausstattung der Kindheit zu tun. So traten anstelle der freien Straßenspiele und der eigenen Bastelideen und –Kreativitäten, Spielwaren aller Art in Hülle und Fülle in den Vordergrund. Dies führte und führt zu Tendenzen des vereinzelt Spiels anstelle des Gruppenspiels, des drinnen anstelle des draußen Spielens und der Pädagogisierung als Lerneffekt im Spiel sowie vor allem der Verlust der Eigentätigkeit und Fantasie. Was die Extremität des Ganzen ausmacht, zeigen Rolff und Zimmermann an dem Beispiel des Drachen. Sie verdeutlichen, dass es von höchster sozialisatorischer Bedeutung ist, wenn die Eigentätigkeit nicht mehr stattfindet (vgl. Rolff, Zimmermann 1990, S. 97).

„Denn aktive, auf Gegenstände bezogene Tätigkeit ist nach dem Ansatz der kulturosoziologischen Sozialisationstheorie die Basis für die Aneignung gesellschaftlicher Erfahrung.“ (zit. Rolff, Zimmermann 1990, S. 97).

Der Drache, den das Kind im Spielwarenhandel kauft, wird bloß konsumiert, rezipiert und getauscht. Das Kind, das den Drachen eigentätig baut, lernt, indem es sich manuell und kognitiv etwas aneignet, es kooperiert mit anderen, es regt seine konstruktive Fantasie an und es stärkt sein Selbstbewusstsein unabhängig von anderen, im Ergebnis sei-

ner Eigentätigkeit (vgl. Rolff, Zimmermann 1990, S. 97). Es ist stolz darauf, etwas Eigenes geschaffen zu haben.

Rolf und Zimmermann betonen aus diesem Zusammenhang, dass Kinder in ihrer jetzt eingeeengten und zugeschnittenen Welt trotzdem versuchen ihre Eigentätigkeit zu wahren, indem sie das Vorgegebene durchbrechen und dies durch eigene Kreationen für sich passend umzugestalten. Als Beispiel ist hier das „Fahrstuhlblockierspiel“ genannt. Sie verändern Gebrauchsgegenstände zu Spielgegenständen (vgl. Rolff, Zimmermann 1990, S. 98).

Der zweite Hinweis auf die verlorene Freiheit beinhaltet den Wandel der Kontrolle. Im Gegensatz zu den 50er Jahren entstand in den 60er Jahren Kontrolle, die sich „zunehmend zu Betreuung, zum fürsorglichen Verwaltungshandeln und zu organisierten Orten des Kinderspiels wandelte“ (Riedmüller zit. nach Rolff, Zimmermann 1990, S. 114).

Auch die kontrollierende Form der Erziehung wandelte sich vom personenbezogenen, autoritären Erziehungsstil zu einem personalen, häufig direkten und weicheren Erziehungsstil. Das Kinderspiel veränderte sich zu einer sanft kontrollierten Aneignung, die sich in professionellen Einrichtungen, wie Kindergärten oder pädagogisch behüteten Spielplätzen vollzog. Die intensive Betreuung der Kinder geht heute auch schon von den Eltern aus. In dem sie für die Kinder neben den Einrichtungen ihren Alltag organisieren, in dem sie für ihre Kinder kaufen, was sie denken, es sei gut für die Kinder und fördert sie, greifen sie stark als Kontrollorgan in die Welt des Kindes ein. Dies liegt zum einen daran, dass sie ihre Kinder vor „schädlichen Einflüssen“ der Außenwelt schützen wollen, zum anderen lassen sie sich einfach vom Strom der Gesellschaft mitziehen und schauen eher weniger auf die eigentlichen Bedürfnisse des Kindes (vgl. Rolff, Zimmermann 1990, S. 116).

H. von Hentig schreibt dazu im Vorwort von Aries, dass es falsch ist, die gesellschaftlichen Einrichtungen, die Familienerziehung und die Schulbildung als Fortschritt zu mehr Freiheit und sozialer Offenheit zu offerieren (zit. Hentig, 1998, S.11). „Die Offenheit, Promiskuität und Sozialität des Mittelalters ist nicht, wie erhofft und behauptet, durch die Selbstbestimmung der Aufklärung, sondern durch die Herrschaft der Kleinfamilie und das Lerngetto ersetzt worden.“ (zit. Hentig 1998, S.11).

Hentig rückt „Kindheit heute“ in kein gutes Licht. Er nennt sie pädagogische Kindheit, Schulkindheit, weil durch die Schule stark geprägt, Zukunftschildheit, weil die Kinder auf die Zukunft von Anfang an vorbereitet werden, die Stadtkindheit, eine Kauf- und Verbrauchkindheit, eine Spielplatzkindheit, eine Verkehrsteilnehmerkindheit. Es ist

keine Kindheit, die die Kinder noch elementare Erfahrungen machen lässt, wie z. B.: Offenes Feuer machen, auf einem Ast schaukeln, oder ein großes Tier beobachten. Von den Erwachsenen bekommen sie nicht mehr gezeigt, wie z. B. Natur entsteht oder vergeht oder wie man sich richtig intensiv streitet (vgl. Hentig 1998, S. 34f.).

Hentig fragt sich, wie es anders gehen könnte, und findet in Aries Buch Geschichte der Kindheit wichtige Argumente. Es soll zugleich gelebt werden und gelernt werden, wie man lebt. Er nennt es menschenwürdige Lebenseinheiten herstellen, wie z. B. im „Großen und Ganzem Haus“. Kinder sollen eine starke, bleibende Beziehung erfahren können und merken, was schützende Gruppen sowie selbst geschaffene Ordnungen vermögen. Sie sollen Chance bekommen, gemeinsam, überlegt zu handeln. Als Erstes jedoch und damit ergeben sich viele Dinge von selbst, sollen die Grundbedürfnisse Verlass und Freundlichkeit eingesetzt werden. Hierzu ist es notwendig, nicht weiter zwischen professioneller Erziehung und persönlichem Umgang zu trennen. Mit dem Begriff Freundschaft kann man lernen, etwas für andere unentgeltlich zu tun. Weiter nennt Hentig, die Vielfalt des Zusammenwirkens anzubieten. Nicht nur eine Wissenschaft ist richtig, wie z. B. Individualismus kann es auch Sozialität geben, nebeneinander. Zumutung als Herausforderung, Einübung als Gewöhnung und Vorbild als Möglichkeit der Identifikation sind charaktervollere pädagogische Einordnungen als die der „progressiven Pädagogik“. Kinder und Jugendliche sollen in Arbeit und Politik mit einbezogen werden. Zeit haben ist ein weiteres ausschlaggebendes Argument. So sollen die Tätigen Zeit für die Lernenden, die Eltern Zeit für ihre Kinder haben und es soll Zeit bleiben für offene Fragen und Probleme der Kinder (vgl. Hentig 1998, S. 41f.).

„Kindheit und Jugend sind mit Notwendigkeit offene, bewegliche Größen im Gesellschaftsprozess.“ (zit. Hentig 1998 S. 42) Andere Kulturen zeigen, dass dies gut miteinander vereinbar ist. Kinder, die man erwachsen (vernünftig und moralisch) machen will, weil man sie für kindlich (unvernünftig und unmoralisch) hält, werden erst dadurch zu „Kindern“. Man verlängert auf jeden Fall die Kindheit. Man würde viel Zeit gewinnen, würde man Kinder beteiligen und mitwirken, mitbestimmen lassen an ihrem Leben (vgl. Hentig 1998, S. 43).

Bronfenbrenner, zit. nach Hentig, dass sich die Kinder und Jugendlichen den Peergroups, von denen nicht viel zu lernen sein, nur deshalb zuwenden, weil die Erwachsenen die Kinder und Jugendlichen im Stich lassen (1998, S. 43).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass sich auch in der jetzigen Gesellschaft weiterhin ein Wandel vollziehen muss, damit es in ferner Zukunft überhaupt noch weiterhin eine

Kindheit geben wird. Es muss sich viel im pädagogischen und gesellschaftlichen Handeln ändern, um die gewünschte Freiheit und Eigentätigkeit von Kindern zu fördern. Gute Ansätze zeigen sich seit der Zeit von 1998 bis heute an einigen Gesichtspunkten. So entstanden hier in Neubrandenburg z. B. Privatschulen, die andere lerntheoretische und methodische Ansätze vertreten als staatliche Schulen. Dadurch ist eine individuellere, spezifischere Auswahl möglich, da nicht für alle Kinder die staatliche Schule bzw. die Privatschule, die geeignete ist. Ein Kind benötigt mehr den strukturierten, klassischen Unterricht, ein anderes ist für das offene Lernen prädestiniert. Optimal wäre es, beide Systeme an beiden Schulformen anzubieten. Kritisiert werden muss auch, dass nicht alle Kinder bzw. die Eltern für ihre Kinder die freie Schulwahl nutzen können, sei es aus Konfessionsgründen oder häufig aus finanziellen Gründen.

Ein anderes positives exemplarisches Beispiel an Wandel findet sich darin, dass ein Kind, welches an einem „Schnupperkurs für das Musikinstrument Melodica“ teilgenommen hat, freiwillig dieses Instrument erlernen wollte, ohne dass die Eltern irgendwelche musikalischen Vorkenntnisse haben und es beeinflussten. Das Kind hat so viel Freude und Ehrgeiz, dass es jetzt bereits mit dem Akkordeon und jetzt auch dem Keyboard weiter übt, was die Eltern ihm auch gerne ermöglichen. Das heißt Lernen in Freiheit.

Ein letztes Beispiel an positivem Wandel erkennt man in der Arbeit einer guten Tagesmutter. Hier besteht die Möglichkeit, die Kinder in einer familienähnlichen Umgebung mit allen Sinnen, nach ihren Bedürfnissen, ihre Umwelt wahrnehmen zu lassen. Sie sind noch nicht eingesperrt in Einrichtungen mit eingezäuntem Spielplatz, sondern mit ihnen kann der Wald zum Klettern,erspüren und Austesten körperlicher Fertigkeiten genutzt werden, der See und der Sand zum Fühlen und Matschen sowie Lebensräume und eine Atmosphäre, in der die Kinder ihre Neigungen ausleben und Neues ausprobieren können. Andererseits können die Kinder auch die Gegenwartswelt mit ihren Fahrzeugen, Grenzen durch Ampeln sowie die Einkaufswelt erfahren, also die heutige Wirklichkeit, in die sie spätestens ab dem Kindergarten hineinwachsen. Hierzu ist anzumerken: immer in der Voraussicht, dass dies auch vollzogen wird!

Eine andere Sichtweise auf Kindheit hat Dieter Baacke. Der Autorin erscheint es wichtig, auch diese darzulegen, weil sie dem eigentlichen Thema „Masken in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, Ich darf ein anderer sein und doch ich selbst“ noch ein zusätzliches Verständnis von Kindheit eröffnet.

1.3. Eine andere Sicht auf Kindheit

Dieter Baacke kommt zu dem Schluss, dass eine sehr hohe Einigkeit darin besteht, dass es eine „eigentliche“ bzw. „mittlere“ Kindheit gibt und die sich einerseits abgrenzt von der frühen Kindheit, dem Klein- oder auch Vorschuldkind und andererseits der Adoleszenz, dem Teenager oder Jugendlichen. Diese Altersabgrenzung liegt zwischen 4/5- und 12/13 Jahren. Hierfür expliziert er folgende Begründungen:

1. Kindheit ist neben qualitativen und quantitativen psychischen Veränderungen auch kulturell definiert. Das Kind stellt noch keine Konkurrenz für den Erwachsenen dar, sondern ist noch völlig, akzeptierend abhängig vom Erwachsenen (Montana / Örter, zit. nach Baacke 1984,S.46).
2. Baacke bezeichnet Kindheit als „selbstverständliche Welthinnahme“, Kleinkinder hingegen nehmen nur Ausschnitte der Welt wahr, wobei Jugendliche sich von sich selbst und von erlernten Verhaltensmustern abgrenzen (Baacke 1984, S. 46).
3. Kinder erfahren ihre Umwelt als sinnlich zusammenhängend und sind noch stark kontextbezogen (ebd.).
4. Piaget erläutert Kindheit als Periode der „konkreten Operationen“. Das meint, das Kind ist jetzt in der Lage, einzelne Handlungen zu internalisieren und zu Schemata zusammenzufassen. Jetzt ist es möglich, bestimmte Handlungen ebenso gut im Denken wie in der äußeren Wirklichkeit zu vollziehen (ebd.).
5. Stone/Curch z.B., neben vielen anderen, bezeichnen die Kindheit als „Latenzperiode“. Sie scheint die Phase der Beruhigung und Vorbereitung zu sein, wobei in der frühen Kindheit das Sprachvermögen und die Strukturierung des Ich, Es und Über-Ich erarbeitet werden und die Jugend den schwierigen Prozess der Identitätsbildung charakterisiert (ebd.).

Stone/Church zit. nach Baacke, dass die Kinder andererseits viel über die Geheimnisse des Lebens nachdenken und sich mit ihnen auseinandersetzen und er verdeutlicht die „mannigfachen Widersprüchlichkeiten“, die eine schöpferische Reaktion der Kindheit aufzeigt, die es pädagogisch zu schützen gilt. Die Kinder leben intensiv im Jetzt, wie dies später nie mehr möglich ist. „Ihr Leben hat einen eigenen Wert, der freilich nicht mit Formeln einfach zu fassen ist.“ (1984, S. 46).

Dies zeigt, dass Kinder ihre Welt so sehen, wie sie ist. Es wird nichts weggelassen und auch nichts beschönigt. Mit Kindern ist es möglich, ganz rational zu arbeiten. Andererseits hinterfragen Kinder schon ihr Leben und setzen sich mit ihm auseinander. In der Kindheit wird bereits von Stimmungsschwankungen gesprochen, die Eltern irritieren.

Hier anzusetzen, aufmerksam zu sein, zu zuhören und Lösungen zu finden, die für alle Beteiligten hilfreich sind, ist eine Herausforderung.

1.4. Ein eigener Blick auf Jugend und Adoleszenz

Irene Kummer nennt das Jugendalter „eine Zeit des Gestaltwerdens, des Übergangs“. Die Adoleszenz oder auch das Erwachsenwerden gehört zu einer der wichtigsten Schwellen im Leben eines Menschen. Die Totalität ist allen Wandlungen gemeinsam. Die Adoleszenz bedeutet zuerst die tiefgreifende Veränderung der biologischen Ebene. „Die hormonellen Veränderungen sind nur Motor der energetischen Wandlung, in der der genitale Bereich zum wichtigen unteren Pol des Energiestromes wird.“ (zit. Kummer 1986, S. 18).

Alles, was der Jugendliche bisher erlebt und gelebt hat, wird in Frage gestellt, wird neu hinterfragt, wird neu erlebt. Die Gefühle bzw. auch Gefühlsausbrüche sind für Jugendliche nicht begreifbar und darum auch kaum zu gestatten. Sie wollen gar nicht so sein und stellen sich selbst in Frage. Auf der einen Seite wirken sie subversiv und auf der anderen Seite sind sie in Beziehungen schüchtern und unsicher und sehr leicht angreifbar. Sie sind im ständigen Wechselbad der Gefühle. Jugendliche erleben für sich positive, sich entwickelnde Seiten und im nächsten Moment erfahren sie Starre (vgl. Kummer 1986 S.20).

Diese Vorgänge passieren dann auch noch unkontrolliert bzw. ungewollt. Das verunsichert Jugendliche extrem, und mit dieser Verunsicherung treffen sie dann noch auf Unverständnis und Ablehnung. Für ihr Umfeld ist diese Veränderung oft kaum erträglich, warum kann nicht alles so bleiben, wie es war oder die Jugendlichen schon so sein, wie sie irgendwann nach ihrem Entwicklungsprozess sein werden, erwachsen. Zu wissen, dass die Adoleszenz auch eine „Chance der Gestaltwerdung“, der Neuentdeckung von sich selbst ist, ermöglicht dem Berater, den Erziehern und auch der Gesellschaft sich der Aufgabe zu stellen, mit jeweiligen Angeboten dem Jugendlichen gerecht zu werden und ihm den Raum für seine Entfaltung zur Verfügung zu stellen (vgl. Kummer 1986 S.20f). Dieter Baacke spricht von einer länger ausgeweiteten Phase einer Altersgruppe, die umgangssprachlich als „Jugendliche“ zusammengefasst werden. Er zitiert nach Rosenmayr die physiologisch-biologischen Veränderungen, die Phase der Pubertät, die mit der allmählichen Ablösung vom Elternhaus einhergeht. Diese Zeit wird Phase genannt, da die zeitlichen Grenzen verschwimmen. Mit 13 Jahren beginnt der „puberale Wachstumsschub“, der durch die Geschlechtsreifung begleitet wird. Mit etwa 15 Jahren findet er

sein Optimum. Mit 17/18 Jahren ist die physiologisch – geschlechtliche Entwicklung in der Regel beendet, jedoch nicht die sozialen und emotionalen Folgen, die Baacke als Adoleszenz bezeichnet. Es entkeimt eine neue Ganzheit aus „physisch-psychischen Erlebnis- und Selbsterfahrungen, die zur wachsend bewussten Entwicklung eines Ich-Gefühls führen.“ Der Jugendliche hat jetzt die Möglichkeit, sich von anderen Menschen abzugrenzen und wird fähig, selbstständig Beziehungen aufzubauen. Diese Entfaltung kann schon vor dem 13. Lebensjahr beginnen und vollzieht sich häufig noch weit über das 18. Lebensjahr hinaus (vgl. Baacke 2000, S.37).

Rosenmayr zit. nach Baacke eine „begünstigte“ und eine „benachteiligte“ Adoleszenz. Begünstigt ist sie, wenn z. B.: Einzelne Bezugspersonen beständig „erreichbar“ sind, wenn die Jugendlichen befähigt worden sind, vorausschauend für künftige Vorteile etwas zu tun – „also eine Triebkontrolle mit belohnendem Charakter erfolgt“, wenn die Eltern Interesse an ihrem jugendlichen Leben zeigen und dieses Verstehen, wenn die Jugendlichen ständig motiviert werden, kulturell höheren Freizeitbeschäftigungen nachzugehen und wenn die Findungsphase ausreichend lange erfolgen kann, um ihre „vollwertige Kultur- und Gesellschaftsfähigkeit zu erreichen“ (2000, S.40).

Dem schlussfolgert die Autorin, dass Jugendliche unbedingt begleitet werden müssen auf ihrem Weg zum Erwachsenwerden. Wenn dies nicht durch die eigenen Eltern möglich ist, sollten andere Bezugspersonen, wie Lehrer oder auch Sozialarbeiter ihnen mit Antworten auf Fragen, mit Hilfestellungen zur Selbstfindung oder vielleicht nur zum Anlehnen zur Seite stehen, damit sie sich ein Stück weit in ihrer „schwierigen“ Welt zurechtfinden.

Kinder und Jugendliche setzen sich intensiv mit sich und ihrer Umwelt auseinander. Dabei empfinden sie Gefühlsschwankungen und sind sie sich vielen Fragen ausgesetzt, auf die es Antworten zu finden gilt. Wie ästhetische Erfahrungen, ästhetische Bildung und die Aisthesis von den Kindern wahrgenommen werden und wie sie ihnen helfen, in ihrer Welt zurechtzukommen soll der nächste Abschnitt verdeutlichen.

2. Ästhetische Erfahrungen der Kinder

Wo reizvolle Landschaften ausgesucht und geformt werden, wo sich Bewunderung und Begeisterung ausbreiten, wo Attraktives und Unerreichtes ausgekundschaftet und in Erneuerungen durchlebt wird, wo Konstellationen ins Übertriebene entwickelt und Grenzerfahrungen hervorgerufen werden – in diesen Augenblicken paart sich ästheti-

sche Erfahrung nicht nur mit Lernbedürfnis und Erkenntnisabsicht, sie schärft sich zu im Anliegen, das Leben selbst auszuprobieren und sich mehr als die Normalität einzuverleiben.

Interessant für die Pädagogik ist es, wie sich unsere zukünftige Menschheit der Realität in ästhetischer Art öffnet und ihr Wege aufzeigt, neue Erfahrungen zu erarbeiten (vgl. Duncker 1999, S. 9).

2.1. Ästhetische Erfahrung als Basis kindlicher Bildungsprozesse

Als Ausgangspunkt des folgenden Abschnitts stellt sich die Frage, ob man überhaupt von Bildung in der Phase zwischen früher und mittlerer Kindheit sprechen kann. Übereinstimmende Fachdiskussionen aus Entwicklungspsychologie, Pädagogik und Soziologie erkennen diesen Entwicklungsprozess allenfalls als Sozialisation, Enkulturation oder Lernen an (vgl. Schäfer 1999, S. 21).

Dem muss entgegengehalten werden, dass eine Verortung der Bildung in das Jugend- und Erwachsenenalter, eine reduzierte Sichtweise des Bildungsprozesses darstellt. Man würde somit annehmen, dass Bildung sich allein auf kognitiv-rationale Prozesse bezieht, also die Phase, die erst mit dem Eintritt in die höhere Schulbildung beginnt. Diese Sichtweise steht aber nicht nur im Widerspruch zu neuesten Erkenntnissen sondern auch zum klassischen pädagogischen Bildungsbegriff. Wilhelm von Humboldt charakterisierte den Bildungsbegriff entsprechend (vgl. Hentig 1996, S. 40).

„Bildung sein die Anregung aller Kräfte eines Menschen, damit diese sich über die Aneignung der Welt in wechselseitiger Ver- und Beschränkung harmonisch proportionierlich entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität oder Persönlichkeit führen, die in ihrer Individualität und Einzigartigkeit die Menschheit bereichere“ (Humboldt zit. nach Hentig 1996, S. 40).

Humboldt arbeitet mehrere grundlegende Aussagen über den Begriff Bildung heraus. So spricht er von der „Anregung von menschlichen Kräften“ und schließt dadurch pädagogische Interventionen und Übertragungen aus. Weiter stellt er dar, dass diese Kräfte bereits im Menschen angelegt sind, sie aber zur Entfaltung gebracht werden müssen. Das Wesen des Bildungsprozesses bestimmt Humboldt als „Aneignung von Welt“, womit er die „Anverwandlung“ einer noch fremden Umwelt in einem aktiven Vorgang verbindet. Er bestimmt im Folgenden Merkmale dieses Aneignungsprozesses. Dieser geschieht in „wechselseitiger Ver- und Beschränkung“, das heißt, die Welt wird umgestaltet, und dies vollzieht sich nach einem sich entwickelnden Regelwerk. „Harmonie

und Proportionalität“ verdeutlichen, dass der Aneignungsprozess Konflikte zu vermeiden sucht, und ein Ausgleich zwischen sinnlichen und sittlichen, zwischen intellektuellen und spirituellen Ansprüchen des Menschen stattfindet (vgl. Hentig 1996, S. 41).

Humboldt beschreibt abschließend auch das Ziel von Bildung als die sich selbst bestimmende „Individualität“ des Menschen, wodurch wiederum die „gesamte Menschheit bereichert wird“. Folglich zielen Bildungsprozesse nicht nur auf das Einzelindividuum ab. Sie vollziehen sich in sozialer Interaktion. Aus dieser Sicht ist ein entscheidendes Merkmal erkennbar. Bildung ist ein selbsttätiger Prozess und hat zum Ziel, dass sich Persönlichkeit herausbildet. Dies geschieht in der Auseinandersetzung mit der den Menschen umgebenden personalen und dinglichen Welt.

Kinder denken und nehmen ihre Welt wahr, wie sie denken und wahrnehmen, wird im nachfolgenden Punkt erläutert.

2.1.1. Unterschiedliche Denkformen und wie das Kind seine Welt wahrnimmt

Den Beginn des Bildungsprozesses kann man auf der Grundlage des klassischen Bildungsbegriffes bereits an der frühen Kindheit erschließen. Bereits im Grundschulalter sollte in der Arbeit mit Kindern ein besonderes Augenmerk auf ästhetische Denk- und Bildungsprozesse gelegt werden, da sich erst während der mittleren Kindheit und Jugend die rational-kognitive Denkentwicklung vollzieht.

Gerd E. Schäfer erläutert im Rahmen des Bildungsprozesses zwei unterschiedliche Denkformen:

Erstens das ästhetische Denken als Grundlage jeglicher Erfahrung, die von der eigenen Wahrnehmung ausgeht. Man kann von einer grundlegenden ästhetischen Erfahrung sprechen, in der sich die Verarbeitung des Wahrgenommenen vollzieht. Diese Form des Denkens durchzieht das gesamte menschliche Leben und wird immer dort umgesetzt, wo der Mensch eigenständig Wirklichkeit wahrnimmt und individuell verarbeitet. Im Laufe des Lebens wird ästhetisches Denken kontinuierlich weiterdifferenziert.

Zweitens das kognitiv-rationale Denken, das die Aufnahme und Weiterführung von bereits Vorgedachtem involviert. Dafür erweist sich ein gewisses Maß an Abstraktionsfähigkeit als notwendig und der Mensch muss dabei nicht auf die eigene Wahrnehmungsgeschichte zurückgreifen (vgl. Schäfer 1999, S. 22).

Versteht man die beiden unterschiedlichen Denkformen des kindlichen Bildungsprozesses als Aneignung von Wirklichkeit, darf man die zwei unterschiedlichen Formen von Lernprozessen nicht außer Acht lassen (vgl. Duncker, 1999, S.10).

Gemeint ist erstens das Erfahrungslernen, das die selbstständige Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit meint. Es tritt das auslesende und instruierende Weisen durch Erwachsene zum Vorteil von einer eigenaktiven Konfrontation mit der Welt zurück, wo die Bemächtigung von Realität die Eigenschaft von Erfahrungsprozessen voraussetzen soll. Die Wirkung dieser Erfahrungsprozesse ist jedoch noch nicht erschlossen, da sie Abweichungen und Stillstände, auch Rückschritte und Nachforschungen zu meistern versuchen (vgl. Duncker 1999, S. 10).

„In Erfahrungen tritt eher das Widerständige und Anstößige der Realität hervor, die damit gleichsam zur Reibungsfläche werden, an dem sich Lernvorgänge entzünden.“ (zit. Duncker 1999, S. 10).

Entlockt werden können die Einblicke in die Realität von Erfahrungsprozessen nur durch vielgestaltige Arten des Entdeckens und Versuchens, des Nachforschens und Explizierens. Sie stehen nicht als abrufbare Kenntnisse zur Verfügung. Für die eigene Erkenntnis, das eigene Wahrnehmen und Verstehen muss das Widerständige identifiziert, begriffen und verständlich gemacht und in seinen Wesensmerkmalen ermittelt werden. Duncker erläutert auch, dass Erfahrungsprozesse vorangetrieben werden z. B. durch eine Empfänglichkeit für „das Andere und Andersartige“, für planvollen Einfallsreichtum, für Sinnsuche und abwechslungsreiche Sichtweisen. Die Erreichung dessen setzt eine intensive Auseinandersetzung mit dem Erziehungsziel voraus (ebd.).

Weiterhin nennt Duncker das methodisch-systematische Lernen. Den Lernstoff wählen Lehrende aus und strukturieren ferner die Aneignung des Materials. Durch linear und kleinschrittig organisiertes Lernen sollen die angestrebten Lernzuwächse erzielt werden. Die Begegnung mit der Wirklichkeit geschieht planvoll und ergebnisorientiert. Als abrufbares Wissen liegen dann bereits die daraus abgeleiteten Einsichten vor. Kognitiv-rationales Denken wird durch methodisch-systematisches Denken gefordert und gefördert. Dazu ist es aber notwendig über die Fähigkeit zur Abstraktion zu verfügen (ebd.).

Es ist wichtig dabei zu beachten, dass sich beide Lernformen gegenseitig ergänzen können, auch wenn in schulischen Bildungsprozessen die zweite Form dominiert, und es kann nur methodisch-systematisch gelernt werden, wenn bereits selbständig erworbene Erfahrungen von Wirklichkeit vorliegen. Wenn spezifische Erfahrungen vorliegen ist nur eine Abstraktion von Erscheinungen der Wirklichkeit möglich. Erfahrungslernen, welches vor allem die frühe Kindheit prägt hängt überdies sowohl mit dem Denken zusammen und gehört zum Teil des Bildungsprozesses.

„Das kleine Kind ist in ungleich höherem Maße sein eigener Lehrmeister, als es später der Schüler sein wird – und vieles davon ist nicht nur Entdeckung und Üben von Fähigkeiten, sondern deren eigentümliche Gestaltung, die „sich bilden“ genannt zu werden sehr wohl verdient: in der Sprache, in der Aufmerksamkeit für andere Menschen, im Spiel der Einbildungskraft, in der Empfänglichkeit für Musik, für die Schönheit der Dinge, für die Rätsel und Wunder der Natur.“(zit. Hentig 1996, S.39). Dieses Zitat ist bereits am exemplarischen Beispiel der Tagesmutter und ihrer Kinder verdeutlicht worden.

2.1.2. Ästhetische Erfahrung aus Sicht der Aisthesis

Jäger und Kuckhermann beschreiben, dass sich bereits früh zwei Bedeutungen des Begriffs „Ästhetik“ in der Geschichte und der Wissenschaft durchgesetzt haben und auch bis in die Gegenwart von Bedeutung sind. Einmal meint Ästhetik im engeren Verständnis als „ganz besonderes und wertvolles Sinnliches“ bezogen auf die „Vollkommenheit, Anmut, Harmonie..., die Schönheit eines Gegenstandes“ (Lehnerer zit. nach Jäger/Kuckhermann 2004, S.11) oder auch als Theorie und Praxis der Kunst. Zum Zweiten ist die Ästhetik im umfassenden Sinn gemeint, als Lehre der menschlichen Sinneswahrnehmung, (vgl. Jäger/Kuckhermann 2004, S.11) womit alles gemeint ist, „was unsere Sinne beschäftigt, in uns Empfindungen und Gefühle entstehen lässt und auf solchen Wegen unser Bewusstsein prägt. Zugleich sind alle Eindrücke, Empfindungen, Wirksamkeiten ästhetische darin, dass Bewusstsein sie menschlicher Geschichte verbindet. Bewusstsein ist dabei selbstverständlich im weitesten Sinne seelische Beteiligung, nicht als „bewusste“ Kontrolle zu verstehen. So wurzelt das Ästhetische in der sich bewegenden und erlebten Einheit des Lebens und weist auf den Anspruch, sie ebenso bewegt und vereinigend auf alle Stufen der geschichtlichen Weltentwürfe wiederzufinden.“ (zit. zur Lippe 1987, S.17).

Mit dieser Aussage zeigt zur Lippe, dass die philosophische Aisthesis bereits alle Komponenten enthält, die ästhetische Erfahrung darstellen können. Ästhetik basiert auf der durch die Sinne wahrgenommenen äußeren Wirklichkeit. In dem wir an die menschliche Wahrnehmungsgeschichte (subjektiv und intersubjektiv) anschließen, ist Wahrnehmung überhaupt nur möglich. Dies ist bereits ein Bewusstseinsprozess, der sich darin ausdrückt, dass sich die wahrgenommenen Informationen zu einem Gesamtbild verdichten. Unterschiedliche Wahrnehmungsprozesse verbinden sich dabei mit Erinnerung und diese bereichern sich durch emotionale Konnotationen an. Man kann davon ausgehen, dass die

wahrgenommene äußere Welt mit einer daraus abgeleiteten inneren Welt korrespondiert. Diese ist jedoch kein identisches Abbild der äußeren Welt wird von wahrgenommener Wirklichkeit gesprochen, so sind damit alle Erscheinungsformen gemeint, die das Subjekt sensuell infizieren. Dies hat seine Bedeutung nicht nur für das Schöne und Faszinierende, sondern auch für Hässliche, Grausame und Langweilige und ist abhängig von der persönlichen Wahrnehmungsgeschichte (vgl. Schäfer 2011, S. 245).

Ästhetische Erfahrung ist verbunden mit einem ästhetischen Vermögen, dessen Voraussetzungen zwar durch die Sinnesorgane vorhanden sind, es bedarf jedoch einer kontinuierlichen Entwicklung und Ausdifferenzierung (vgl. Kirchner 1999, S. 305).

Es folgt der Bezug auf neuere Untersuchungen von Gerd. E. Schäfer, der ästhetische Erfahrung in Hinblick auf kindliche Bildungsprozesse analysiert und diskutiert. Es werden die einzelnen Teilbereiche näher erläutert und der Sinnzusammenhang zwischen diesen hergestellt (vgl. Schäfer 2011, S. 247ff).

Um Aisthesis genauer zu beschreiben, ist es sinnvoll eine differenzierte Untergliederung in drei aufeinander bezogene Teilbereiche vorzunehmen. Schäfer untergliedert sie in

1. sinnliche Wahrnehmung: Sie beschreibt die Vielfältigkeit der Wahrnehmungskanäle, die die Einflüsse der äußeren Wirklichkeit erfassen können
2. ästhetische Wahrnehmung: Hier werden sinnliche Reize durch komplexe Wahrnehmungsverarbeitung verdichtet.
3. ästhetische Erfahrung: Das ästhetisch Wahrgenommene wird in die subjektive Wahrnehmungsgeschichte integriert und kann als Erfahrung verständlich werden.

2.1.3. Sinnliche Wahrnehmung

Sinneseindrücke sind Ausgangspunkt einer ästhetischen Erfahrung. Nicht jede sinnliche Wahrnehmung zieht jedoch auch eine Erfahrung mit sich. Hierbei ist das Moment der Überraschung entscheidend. Die gewohnte Wahrnehmung muss von etwas Besonderem, Außergewöhnlichem gestört werden, um so einen ästhetischen Erfahrungsprozess auszulösen. „Es muss also etwas sein, was nicht in der Kontinuität alltäglicher Wahrnehmungen liegt und aufgrund seiner Überraschungsqualität die Sinne in besonderer Weise zu affizieren vermag (zit. Duncker 1999, S. 11).

Als Grundvoraussetzung der Aisthesis teilt sich die sinnliche Wahrnehmung nach Schäfer wiederum in drei Formen der Wahrnehmung:

Erstens, in die Wahrnehmung über die Fernsinne, wie Augen, Ohren und Nase, zweitens, über die Innenwahrnehmung des Körpers und

drittens, über die emotionale Wahrnehmung.

Schäfer beschreibt die drei Wahrnehmungsformen als: „Die Fernsinne interpretieren die Wirklichkeit als Wirklichkeit außerhalb des Selbst. Die Wahrnehmungen über den Körper – coenästhetische Wahrnehmung – registriert die Wirkungen, die eine Wirklichkeit auf unseren Körper ausüben. Die Realität des Wahrgenommenen bleibt dabei relativ unklar. Im Vordergrund steht die Antwort des Körpers. Die emotionale Wahrnehmung schließlich richtet sich auf ein Dazwischen sein, auf die Beziehungen zwischen einem Subjekt und einem wahrgenommenen Anderen.“ (zit. Schäfer 2011, S. 247).

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die sinnliche Wahrnehmung des Menschen ein vielschichtiger Verlauf der Verarbeitung von Eindrücken der äußeren Wirklichkeit ist. Aus den unterschiedlichen Wahrnehmungen, die miteinander in Beziehung gesetzt werden entwickelt der Mensch ein eigenes konstruktreiches Bild der Wirklichkeit. Wichtig ist hierbei, dass dieser Prozess von Offenheit geprägt ist, d.h.: Ein Bild von wahrgenommenen Reizen kann durch das Erfassen von neuen Reizen ein neues Bild, ein abgewandeltes Bild von Wirklichkeit entstehen lassen. Gerade Kinder verfügen über ein großes Maß an Offenheit, was bereits bei Dieter Baacke „Eine andere Sicht auf Kindheit“ dargestellt wurde.

2.1.4. Ästhetische Wahrnehmung

Zwischen sinnlicher und ästhetischer Wahrnehmung besteht die Beziehung darin, dass die komplexen sinnlichen Wahrnehmungen in einem Gesamtzusammenhang vereinigt und gedeutet werden. Wahrnehmung von komplexen Zusammenhängen ist also gleichzusetzen mit ästhetischer Wahrnehmung. Schäfer bezeichnet sie auch als Gesamtmuster. Wo die sinnliche Wahrnehmung sich vor allem auf das Erfassen von Details konzentriert, vernachlässigt die ästhetische Wahrnehmung Einzelheiten zu Gunsten von Zusammenhängen. Hierzu bedarf es gleichsam eines „Blickes“ auf diese Welt mit zusammengekniffenen Augen. Die Wirklichkeit wird, ähnlich wie die eines impressionistischen Malers, gerade durch die Richtungslosigkeit von Aufmerksamkeit in Zusammenhängen und Mustern aufgenommen.

Durch die ästhetische Wahrnehmung findet eine Wahrnehmung von Wirklichkeitsmustern statt. Diese werden Teil einer inneren Wirklichkeit des Individuums durch das einfühlende Nachvollziehen mit den Mitteln des Körpers und der Vorstellungskraft (vgl. Schäfer 2011, S. 248f.).

Schäfer sieht in der Wahrnehmung des Kindes die Doppelbödigkeit. Das Kind sieht die Welt ein Stück in der Realität und ein Stück, wie es ihm bedeutungsvoll erscheinen will. Es nimmt die Wirklichkeit nicht nur als etwas Äußeres wahr, sondern auch als etwas, das Gefühle, Gedanken und Vorstellungen in ihm auslöst, die über die Wahrnehmung hinausgehen (vgl. Schäfer 1999, S. 28). Zum Beispiel hat ein Kind einen imaginären Freund, den er Puckes nennt und mit dem er sich die für ihn noch nicht immer verstehbare Welt erklärt, den er als Schutzpatron oder auch als Trostersatz benutzt.

Martin Seel, zit. nach Mattenklott ein „interesseloses“ sinnliches Erwachen, welches einem häufig im Alltag während des routinierten Ablaufs des Lebens widerfährt, als „ästhetische Wahrnehmung“, in des ist das zum Selbstzweck sinnliche Erspüren erst dann eine ästhetische Erfahrung, wenn es zu einer Einmaligkeit wird (2004, S. 14). Diese Aussage wird aus der Sicht von Gundula Mattenklott und Gerd E. Schäfer im nächsten Abschnitt näher erläutert.

2.1.5. Ästhetische Erfahrung

Gundel Mattenklott kommt zu der Erkenntnis, dass selten ein Begriff im Hintergrund ästhetischer Debatten so vielfach gedreht und gekehrt wurde wie der der ästhetischen Erfahrung (vgl. Mattenklott 2004, S. 12).

So erschließt sich ihr nur eine grobe, rationalisierte Form einer Erklärung des Begriffs. Sie stellt fest, dass das Subjekt mit einem ihm individuellen, signifikanten ästhetischen Engagement und Ausdruck in den Vordergrund tritt und bezieht sich auf Kants „Kritik der Urteilskraft, in dem sie nach ihm zit.: „Schönheit ist kein Begriff vom Objekt“. Hier stellt sich die Frage nach der Unterscheidbarkeit zu anderen Erfahrungsmodi. Die Auseinandersetzung umfasst das Wesen der „ästhetischen Differenz“. Die unterschiedlichen Ansichten unterscheiden sich von der Angleichung bis hin zur starken Akzentuierung der Differenz. Weiterhin differieren die Zielrichtungen „ästhetische Erfahrungen auf Kunsterfahrungen zu begrenzen oder sie auf sinnliche Wahrnehmungsbereiche aller Art auszudehnen...“ (zit. Mattenklott 2004, S.13).

Es ist nicht ausreichend, für ästhetische Erfahrung die Wahrnehmungserlebnisse als bestimmend anzusehen. Im Sinne Kants ist ihr das sinnlich Wahrgenommene ohne jeden brauchbaren Zweck des Interesses wichtig, der ästhetisch Erfahrende greift kein auf praktische Nutzbarkeit gezieltes Anliegen am Wahrgenommenen auf (vgl. Mattenklott 2004, S. 14).

Ästhetische Erfahrung steht im Zusammenhang mit der Selbstreflexion. Zur Bestimmung ästhetischer Erfahrung gehört eine reflexive Distanz des Menschen zu den Dingen seines Erlebens wie zu sich selbst (ebd.).

Viel Zustimmung in der Erziehungswissenschaft und Pädagogik findet nach wie vor John Dewey mit seiner Kontinuitätsauffassung aus seinem Buch „Kunst als Erfahrung“. Mattenklott nennt sie Erfahrung in emphatischem Sinn. Diese Erfahrung ist eine Abhandlung, bei der „sich durch die aufeinanderfolgenden Taten hindurch ein Gefühl wachsender Bedeutung zieht, das in Richtung auf ein als Entwicklungsabschluss empfundenes Ende bewahrt und vermehrt wird.“ (Dewey, zit. nach Mattenklott J, S. 15).

Sie ist dennoch unvollkommen. Erst das formvollendete Meisterwerk, in dem sich schöpferische und aufnehmende Engagements, Wirken und Betrachten vereinen, zeigt die vollkommenste Form der Erfahrung. Sie unterscheidet sich jedoch nicht generell von einem in sich geschlossenen Erleben glücklichen Lebens und gesteigerten Ausmaßes, wie z.B. ein ausgefallenes Essen oder ein faszinierendes Naturereignis (ebd.).

Zum Abschluss führt Mattenklott die Autoren auf, die die Position der grundsätzlichen Differenz ästhetischer Erfahrung vertreten. „Sie verstehen sie als Überwältigungserfahrung, als seltenen Augenblick intensivster Gegenwart, der gerade durch seine Diskontinuität zum alltäglichen Erleben gekennzeichnet ist.“ (zit. Mattenklott, S.16).

Sie verweist auf Karl Heinz Bohrer und Hans Ullrich Gumbrecht, die in ihren Aufsätzen einen ausgedehnten Bereich von alltäglich-sinnlichen bis hin zu subtilen Kunsterfahrungen unter dem Begriff „Überwältigungserfahrungen“ verdeutlichen (Bohrer, Gumbrecht zit. nach Mattenklott, S. 16).

Zusammenfassend lässt sich als ästhetische Erfahrungen das Besondere, Einmalige entweder als Prozess oder als Momentaufnahme, entweder im alltäglich-sinnlichen oder in der differenzierten Kunsterfahrung interpretieren. Ich lenke, als mein Verständnis, auf zwei exemplarische Beispiele ästhetischer Erfahrung aus meinem persönlichen Lebensumfeld. Zu den alltäglich-sinnlichen Erfahrungen als hinreißende Augenblickserfahrung zähle ich die Aussage meiner Tochter, die auf dem Schulhof der evangelischen Schule saß, und wahrnahm, welche angenehme Atmosphäre mit seinen frisch begrünten Bäumen, die die Strahlen des Sonnenlichtes durchbrachen, und auf sie so harmonisch wirkten, dass sie das Genießen uns unbedingt mitteilen musste, was dieser Innenhof verströmte und sie diese Erfahrung nicht durch das Spiel mit Freunden unterbrechen mochte, sondern sie eher an ihren Empfindungen mit teilhaben lassen wollte. Das zweite Beispiel befasst sich mit der als Prozess differenzierten Kunsterfahrung eines Studen-

ten in unserem Kreativkurs „Plastisches Gestalten und Modellieren mit Ton“ bei Johanna Fitzer, der sich mit dem Thema „Maske und Körper“ auseinandersetzt und dies im Prozess beim Fertigen einer Vase zu einer ästhetischen Erfahrung werden ließ, da es sich zu einem Kunstwerk entwickelt hat, welches Erstaunen, Bewunderung aber auch Erschütterung hervorgerufen hat, wie es Thomas Baumeister in „Kunst als Erfahrung“ auch beschreibt.

Schäfer schreibt, dass man von ästhetischer Erfahrung sprechen kann, wenn man in die Entwicklungsgeschichte eines Individuums, den vielschichtigen Verlauf ästhetischer Wahrnehmung integriert, basierend auf den sinnlichen Wahrnehmungen (vgl. Schäfer 2011, S. 251).

Er erläutert in zehn Thesen der basalen ästhetischen Bildung ästhetische Erfahrungen, wie folgt:

1. Die Ausgangsbasis ästhetischer Erfahrung bilden sinnliche Erfahrungen über die Fernsinne, den Körper und die Gefühle. Mit Hilfe von Vorstellungen, Bildern, Imaginationen und Fantasien baut sich ein „Denken“ dieser Wahrnehmungserfahrungen auf.
2. Ästhetische Erfahrungs-Bildung ist die viel sinnliche Wahrnehmung und das imaginative Denken dieser Wahrnehmungserfahrung. „Ästhetische Erfahrung bildet den Ausgangspunkt aller Selbst- und Welterfahrung jedes neuen Erdenbürgers.“
3. Damit das Kind nicht auf das „Kennen lernen aus zweiter Hand“ zurückgreifen muss, ist es unerlässlich die Vorstellungs-, Fantasie- und Denkwelt als eigenständige Erfahrung zu verarbeiten. Es ist deshalb sinnvoll einer Wahrnehmungs- und Vorstellungstätigkeit genauso viel Aufmerksamkeit zu schenken wie dem urteilenden Denken.
4. Schäfer sagt, dass in der frühen Kindheit der ästhetische Denk- und Tätigkeitsbereich der wichtigste Bildungsprozess ist.
5. Ästhetische Erfahrung ist dafür bedeutend, dass ein Kind sich seine Welt aus eigener Erfahrung heraus erklären kann und dazu muss es eigene Wahrnehmungen gemacht haben.
6. Durch die Möglichkeit des Erwachsenen in den Erfahrungsraum des Kindes eingreifen zu können, in dem man ihn fördert oder einengt, stört oder unterstützt, wird auch das Erfahrungsfundament jedes Kindes unterschiedlich ausfallen.
7. Ästhetische Erfahrungsmöglichkeiten sind Sammeln, Fantasieren, Spielen und Gestalten, in denen sich die Kinder vieldimensional erproben können. Dieser Aspekt ist unter anderen in Hinsicht auf die Maskenarbeit mit Kindern und Jugendlichen zu berücksichtigen.

8. Ästhetische Erfahrung ist die Grundlage für das rationale Denken, wobei die Ausdifferenzierung über die Qualität dessen entscheidet. „Denken beginnt mit der Frage, was nehme ich überhaupt wahr?“

9. Die Wahrnehmungs- und Erlebnisfähigkeit der Kinder bleibt unentwickelt, wenn Lernprozesse nur die Realitätsgerechtigkeit und Rationalität des kindlichen Denkens im Vordergrund stehen. Die Sinnfindungs- und Glücksmöglichkeiten gehen verloren. Das Kind lernt viel leichter und Dinge bleiben viel eher in der Erinnerung, wenn im Lernen wahrnehmbare Fehler eingebaut werden oder „Witzeleien“ mit im Spiel sind. Weiterhin ist es für das Kind leichter, sich zu merken, was eine Eiche ist, wenn das Kind sie fühlt und spürt, als wenn das Kind sie in einem Buch betrachtet (vgl. Schäfer 1999, S. 29f)

10. „Lernen wir besser wahrnehmen, das scheint die wichtigste Forderung zu sein, wenn wir ästhetische Erfahrung als Grundlage von kindlicher Bildung anerkennen wollen. U.a. verhilft uns die Kunst zu solchem vertieften Wahrnehmen“ (zit. Schäfer 1999, S. 29f.).

Wie verhalten sich Kinder im Umgang mit der Ästhetik? Dies soll im Weiteren untersucht werden. Dabei werden das ästhetische Verhalten der Kinder sowie ihr ästhetisches Vermögen näher betrachtet. Wie Kinder ästhetisch Handeln, soll ein Blick auf die ästhetische Praxis verdeutlichen.

2.2. Ästhetisches Verhalten von Kindern

Um das ästhetische Verhalten von Kindern zu fokussieren, muss sowohl das unverfälschte, „anthropologisch bedingte ästhetische Tun“ der Kinder hinterfragt werden als auch das produktive, rezeptive ästhetische Vermögen (vgl. Kirchner 1999, S. 303).

Im Folgenden wird der Begriff „Ästhetisches Verhalten“ näher erläutert, es wird ein Blick auf die ästhetische Praxis geworfen und an exemplarischen Beispielen erklärt.

2.3. Ästhetisches Verhalten, ästhetisches Vermögen

Staudte zit. nach Kirchner, ästhetisches Verhalten zeigt sich in der Auseinandersetzung mit sinnlich wahrnehmbaren Objekten und Phänomenen (1999, S. 303).

Sinnliche Wahrnehmung, Handeln sowie die emotionale und kognitive ästhetische Erkenntnis umfasst das ästhetische Verhalten. In ihm ist der Umgang mit der gegenständ-

lichen und personellen Umwelt des Kindes enthalten. Ästhetisches Verhalten kann sich im Spielen und Gestalten oder im musikalischen, rhythmischen, literarischen etc. Tun, äußern und trägt als Inhalt einen individuellen, sinnlichen Zugang zur Wirklichkeit.

In der Voraussetzung, dass ein ästhetisches Vermögen vorhanden ist, kann sich nur das ästhetische Verhalten einstellen. Als Aspekte für ästhetisches Vermögen sind Fantasie und Einbildungskraft aber auch symbolische und mimetische Fähigkeiten zu nennen (vgl. Kirchner, 1999, S. 305).

Kirchner schildert, dass Malen und Zeichnen als Ausdrucksweisen bildnerischen Gestaltens gelten. „Doch alle Gestaltungsprozesse, die sich im handelnden Tun mit Gegenständen und Materialien ergeben, wie Bauen, Formen, Basteln, Sammeln und Ordnen -, können in eine symbolische Äußerung münden. Jede Vergegenständlichung im Material ist Ausdruck ästhetischen Verhaltens.“ (zit. Kirchner, 1999, S. 305).

Am deutlichsten zeigen sich die Gesetzmäßigkeiten der Kinderzeichnung vom Kopffüßler zur differenzierten Menscharstellung bei veränderbaren Materialien, wie z. B. beim Formen mit Ton.

Die Forschungen zum kindlichen Spiel lassen eine Schnittmenge zwischen spielerischen und bildnerischen Ausdrucksformen feststellen. Kinder arbeiten häufig nicht zweckorientiert gestalterisch. Ihnen geht es mehr um die Interaktion, die Tätigkeit und die Beschäftigung mit dem Material und ergebnisverändernd (vgl. Kirchner 1999, S. 305).

Spiel, wie auch Gestalten sind von Intensität und Flexibilität, von Vergnügen und bezeichnender Intentionalität sowie von ideenreicher Vorstellungskraft geprägt. Beide haben für das Kind aus psychologischem Blickwinkel die handelnde Auseinandersetzung mit der Lebensumwelt zu eigen (Oerter, zit. nach Kirchner 1999, S. 306).

Die Verarbeitung von Lebensgeschichten sowie die Aneignung und die symbolische Konstruktion von Wirklichkeit sind Sinnbild für dieses Verhalten. Möglichkeiten zum Anderssein, zum Probehandeln und zur Antizipation von Wirklichkeit werden sichtbar (vgl. Kirchner 1999, S. 305).

Die erläuterten Ausführungen ermöglichen es in der Praxis, eine der aufgestellten These anzuwenden. These 3: Über die Maske, ihren Bau und in der Erarbeitung des Maskenspiels finde ich den Zugang zum Kind bzw. Jugendlichen. Sie ermöglicht mir die Beratung des Kindes und des Jugendlichen.

Um sich dem Thema „Maskenarbeit mit Kindern und Jugendlichen allmählich zu nähern soll die Sicht auf die Ästhetische Praxis das ästhetische Handeln verdeutlichen.

2.3.1. *Ästhetische, kulturelle Praxis*

Jäger und Kuckhermann vertreten die These, dass ästhetische Erfahrung in der Beziehung zwischen Subjekt und Gegenstand entsteht und auf der Ebene des unmittelbaren emotionalen Erlebens, auch Elementarästhetik genannt sowie auf der Ebene des bewussten Empfindens und Erkennens als Erkenntnisästhetik vollzogen wird. Es geht um die subjektive Wahrnehmung als zugleich Sinnesaktivität und Deutungsarbeit (vgl. Jäger/Kuckhermann 2004, S. 13).

Zu jedem Gegenstand (Musik, Bild, Tanz o. Theater) gibt es unterschiedliche Handlungsformen, die sich zu drei Hauptformen zusammenfassen lassen:

Erstens die ästhetische Produktion,
zweitens die ästhetische Rezeption und
drittens die ästhetische Kommunikation.

Hierin zeigt sich die wechselseitige Verständigung der Ästhetik. Jäger und Kuckhermann beschreiben die „Ästhetik als Theorie und Praxis der Beziehung des wahrnehmenden Menschen zur gegenständlichen Welt.“ Sie zeigt, wie Dinge und Erlebnisse auf die menschlichen Sinne wirken, mit dem Ergebnis der daraus entstehenden Empfindungen, Deutungen und Urteile (vgl. Jäger/Kuckhermann 2004, S. 13f).

Ästhetik ist ein Mittelpunkt des Handelns geworden, seitdem ein spezieller Bereich kultureller Praxis mit der Entwicklung der Künste entstanden ist. Das ästhetische Verhältnis des Menschen zur Welt repräsentieren am deutlichsten die Künste und ihre jeweiligen Medien.

In der ästhetischen Produktion, also der künstlerischen Tätigkeit wird die entdeckte Welt nach ästhetischen Normen verändert. Empfindungen, Deutungen und Urteile werden mithilfe der Gestaltung von Gegenständen und Ereignissen geformt und erklärt.

Im Gegensatz zur ästhetischen Praxis, die auf die allgemeine Wahrnehmungsdimension des Handelns verweist, charakterisiert ästhetische Praxis einen nach der Struktur der Kunst geregelten, signifikanten Bereich von Medien, Tätigkeiten und Erfahrungen. Jäger und Kuckhermann beschreiben diesen als „Zusammenwirken von drei Ebenen“, die im Folgenden beschrieben werden und die der Erklärung ästhetischen Verhaltens von Kindern dienlich sind (vgl. Jäger/Kuckhermann 2004, S. 14).

Als Erstes wird die gegenständliche Ebene betrachtet. Zum Beispiel zeigt sich in der Struktur, Farbe und Ausdruck einer Plastik oder im Aufbau, Klang und Rhythmus eines Musikstückes die charakteristische Symbolik (präsentative Symbolik) ästhetischer Me-

dien. Dessen herausragende Eigenschaft ist die unmittelbare und ganzheitliche Wirkung auf die menschlichen Sinne.

Als Zweites lässt sich ästhetische Praxis auf der Handlungsebene mit den Begriffen Mimesis und Poiesis beschreiben, Mimesis als Annäherung an die gegenständliche Welt durch ihre Nachahmung bzw. Nachbildung und Poiesis als die schöpferische Neugestaltung der Welt. Zu verstehen sind beide als nicht voneinander getrennte Handlungsformen, sondern als „zwei Grundströmungen ästhetischer Tätigkeit“. Es wird eine reale Welt nachgebildet und durch einen schöpferischen Akt eigener Gedanken, eigener Wahrnehmung zu einer neuen Kultur geformt (ebd.). Mit der ästhetischen Produktion, Rezeption und Kommunikation werden unterschiedliche Zugänge zu den präsentativen Symbolsystemen, wie der Gestaltungs- und Ausdrucksarbeit, der Wahrnehmungs- und Deutungsarbeit sowie der Dialog- und Sinnverständigung eröffnet (vgl. Jäger/Kuckhermann 2004, S.15).

Als dritte Ebene nennen Jäger und Kuckhermann die Subjektebene, in der sich die ästhetische Erfahrung beim Rezipienten oder Produzenten durch die Begegnung mit den ästhetischen Objekten oder Ereignissen als elementarästhetische Reaktion und als erkenntnisästhetische Verarbeitung einstellt. Diese führt schlussfolgernd zur Urteilsbildung. In der Auseinandersetzung mit der Ästhetik von Objekten und Ereignissen entwickelt das Subjekt eigene Formen der Realitätswahrnehmung. Genau wie Kleidung, Schmuck und Körperpflege symbolisieren auch die entstehenden Deutungsmuster, Denk- und Verhaltensformen die ästhetische Seite der Selbstdarstellung (ebd).

„Sie sind auch Ausdruck persönlicher Stilisierungen und wichtige Bausteine der Persönlichkeitsentwicklung.“ (zit. Jäger/Kuckhermann 2004, S. 15).

Diese Aspekte werden an zwei exemplarischen Beispielen verdeutlicht. In Vorbereitung auf eine Prüfung in Kulturpädagogik setzte sich eine Studentin mit dem präsentativen Symbolsystem der Maskenarbeit auseinander. In Anlehnung an Christoph Riemer und seinem Buch „Maskenbau und Maskenspiel“ baute sie unter seiner Anleitung die Maske nach. Durch die Einarbeitung eigener Gefühle und Gedanken und der schöpferischen Neugestaltung der Maske zu einer Dokumentationsmappe entstand aus der Nachbildung (Mimesis) das Neue, Eigene (Poiesis). Die Präsentation der Dokumentationsmappe, unter Einbezug von Hilfsmitteln aus dem Bereich des Theaters und der Musik und das Auftreten vor den Dozenten symbolisierte die ästhetische Seite der Selbstdarstellung.

Das zweite exemplarische Beispiel befasst sich ebenfalls mit der Maskenarbeit. Hier geht es um die Erarbeitung einer Spaltmaske von Schülern einer Stammgruppe einer

evangelischen Schule im Rahmen eines Schulprojektes zu dem Thema „Emotionen“. Die Schüler im Alter von 9- 12 Jahren bauten unter Anleitung und anhand von Beispielen die Spaltmasken nach (Mimesis). Indem sie sich ihre eigene Farbe jeweils für eine positive und eine negative Ausdrucksmaske aussuchten, sie ihre eigenen Ausdrucksgeichter entwarfen und so auch ihre eigenen Gefühle und Gedanken zu dieser Maske mit einfließen lassen konnten, entstanden ganz individuelle, schöpferisch neu gestaltete Spaltmasken (Poiesis). Im Spiel mit den Masken vor einem Publikum nahmen die Kinder die Realität intensiv wahr. Sie setzten sich durch die Veränderung der Wirklichkeit mit sich selbst auseinander und in ihnen wuchs ein Stück Persönlichkeit. Als sie die Masken von ihren Gesichtern genommen haben, kamen sie zurück in die Normalität. Diese Äußerungen und Vermutungen werden im Kapitel Masken zum Ausdruck gebracht.

3. Masken

„Der Maske wird völlig zu Unrecht unterstellt, dass sie „falsch“ ist: Sie ist eher „verräterisch“. In der Befreiung zu „ungehemmtem“ Verhalten... eröffnet sie dem Spieler einen tiefen Einblick in verborgene, unterdrückte, nicht ausgelebte Wünsche ...“ (Krieger, zit. nach Nickel 2004, S. 10).

M. Kramer zeigt zwei Funktionen einer Maske auf, die im historischen Zusammenhang wie auch heute ihre Berechtigung finden. Zum einen dient die Maske als Abschreckungsobjekt gegen die Außenwelt, gegen Geister, Dämonen und Feinde, zum anderen dient sie als Medium zur Entfaltung nicht gelebter Fantasien, Gefühle und Eigenschaften.

Zu den Masken als Abschreckungsobjekt oder als Schutzschild gehören neben Gasmasken, Faschingsmasken, Masken beim Sport zum Schutz vor Schlägen, Gesichtsmasken, um die Haut zu straffen, Schminke als Maske, um seine innere Gemütslage zu verstecken, die radikalste Maskierung, das Facelifting. Diese erinnert an Charlie Chaplin, der sich in seiner Kabarettveranstaltung das Lachen verkneifen muss, um die Zerstörung seiner inhaltsleeren Maskierung zu vermeiden und damit die Absurdität dieser Art von Maskierung aufzeigt (vgl. Kramer 1988, S. 10).

„Sie zeigt eine Maske, die vom Träger nicht gelebt werden kann, eine Maske, die das Innenleben des Maskenträgers bis hin zur schizophrenen Darstellung verdeckt und verändert.“ (zit. Kramer 1988, S.10).

Die Maske als Schutz vor Angriffen in verschiedenen Lebenssituationen ist für Krämer zum Beispiel die Sonnenbrille, die jemand trägt, der geweint hat und nicht erkannt oder darauf hin angesprochen werden möchte. Mit der Kleidung verhält es sich ähnlich. Indem der Maskierte sich situationskonform kleidet, möchte er nicht auffallen und sich nach außen schützen, möchte er wiederum angesprochen werden oder sucht Kontakte, kleidet er sich unangepasst oder „auffällig“ (vgl. Kramer 1988, S. 10).

Masken werden zu verschiedenen Festen oder Ritualen benutzt, um Geister zu vertreiben oder auch, um sie zu rufen, als Hilfe für neue Kräfte. Beim Herstellen der Masken erlebten die Menschen Ängste, Träume und verdrängte Fantasien, die an Gesichtszügen und Entstehungen der Masken zu erkennen sind. Beim Tragen der Masken konnten die Schöpfer ihre Gefühle ausleben und ihre verloren gegangenen Fantasien wiederfinden und erspüren, in dem sie mit der Maske eins wurden und in ihre eigene Welt tauchten, wie dies in der Realität nie möglich ist (ebd.).

So stellt auch Christoph Riemer seine Arbeit mit Masken dar. In seinem Buch „Masken und andere Gesichte“ geht es ihm um die Suche nach einem zeitgenössischen Ausdruck mit Masken. Ihn reizt das „Entdecken und Erarbeiten, das Sichtbarmachen von Gesichtern hinter bekannten Gesichtern.“ In der Kunst unseres Jahrhunderts ist eine Ansammlung von unterschiedlichen Ausdrucksmöglichkeiten entstanden, die etwas vom Fiktiven hinter aller Realität vermuten lassen. Ein neuer schöpferischer Ausdruck erwirkt auch immer eine neue Wahrnehmung. Es wird erst nur das Vertraute, Bekannte wahrgenommen, aber es gibt auch etwas dahinter (vgl. Riemer 1992, S. 15).

Jörg Richard schreibt von der Schwierigkeit der Begreifbarkeit und der Beschreibung der Maske. Sie ist immer ein Zweifaches und zeigt ein „Davor und Dahinter“ zugleich, etwas Evidentes und Unentdeckbares, etwas Dargestelltes und Verborgenes, etwas Unbedecktes und Verschleiernes (vgl. Richard 2004, S. 137).

Den Zuschauer fordert die dargestellte Maske auf, ganz gleich in welcher Ausführung, dies „Davor und Dahinter“ in seinen eigenen Gedanken allein auszuprobieren. Aus dem kultischen Bereich des Rituals herstammend, fordert sie den Betrachter zum Spiel auf zu erschließen, was die Maske anstachelt und verheimlicht (ebd.).

„„Spiel mich“, sagt die Maske, „Spiel mich, und du wirst von dem Dahinter davor sehen und das Davor dahinter entdecken.““ (zit. Richard 2004, S. 137).

Diese Aussagen der Autoren lassen erste Schlüsse ziehen, dass die aufgestellte These 2: Kinder und Jugendliche können mithilfe der Maske ausdrücken und darstellen, was sie sich ohne diese nicht trauen oder was ihnen ohne die Maske verborgen bleibt, stimmt.

Alle sprechen von zwei Gesichtern, von etwas anderem, als nur dem Sichtbaren, von einem „Davor und einem Dahinter“ und auch von der Möglichkeit, mithilfe der Maske, das Verborgene zu zeigen. Es zeigt sich bereits jetzt, dass mit der Maskenarbeit ein Zugang zu den Kindern und Jugendlichen gefunden werden kann und dass es für sie auf jeden Fall eine Möglichkeit ist, sich zu öffnen bzw. sich selbst ein Stück weit besser kennen zu lernen. Diese Erkenntnis wird in den weiteren Darstellungen, gerade im Maskenspiel noch ausführlicher betrachtet und letztendlich bewiesen.

3.1. Maske im Zusammenhang mit Spiel- und Theaterpädagogik

Uwe Krieger beschreibt, dass er mit Studenten Masken bauen und mit ihnen spielen konnte, das sie ihre Arbeit präsentieren durften und sich damit auch demaskierten (vgl. Krieger, 2003, S. 231). „Jede Maske bedeutet eine Entlarvung.“ (zit. Krieger, 2003, S. 231). Die Entscheidung, sich auf das Erleben und Spielen einzulassen wurde in die Verantwortlichkeit der Studenten gegeben. Für Uwe Krieger war und bleibt die Spiel- und Theaterpädagogik und damit inbegriffen die Maskenarbeit „ein pädagogischer Anspruch mit spielerischer Freiheit und gestalterischer Freude“ (ebd.).

Mit den Masken war die Wirklichkeit aus einem anderen Blickwinkel betrachtungswürdig. Mit der jeweils eigenen Maske und im Anblick der anderen Masken aus der Gruppe zeigten sich die realen Individuen, die wohl märchenhaft wirkten, aber nicht mit Märchen zu verwechseln seien. Im gewollten, übertriebenen Spiel ist ein Spannungsabbau möglich ohne den Hinweis auf die gesellschaftlichen Bedingungen aus den Augen zu verlieren (vgl. Krieger 2003, S. 232).

Krieger zeigt ein wichtiges Kriterium in der Arbeit mit Masken auf. Masken schützen den Darstellenden. Hinter einer Maske werden Ausrutscher und Unannehmlichkeiten für den Darsteller erträglich und die Zuschauer sehen in ihnen „theatralische Effekte“. Mit der Sicherheit der Maske ist es sogar dem gehemmtesten und schüchternsten Spieler möglich, „zu einer ungeahnten, zumindest unbekanntem Theatralität zu kommen“. Der Spieler erlebt sich nach wie vor als gehemmt, lernt jedoch den Umgang mit seiner Gehemmtheit und entwickelt sein Spiel nach kurzer Zeit in spielerische Freude (ebd.).

Die Arbeit mit Masken enthält zwei pädagogische Aspekte, die spielerische und die freie Gestaltung der Masken. Bereits beim Bauen der Masken merken Teilnehmer, die an ihre Unfähigkeit glauben, was in ihnen steckt. Sie entdecken sich selbst. Sie setzen sich beim Bauen mit sich und ihrer Umwelt auseinander, so beschreibt Krieger, dass

Teilnehmer einer Werkstatt z. B. Lebensläufe zu ihren Masken entwickelten oder sie ihnen nahe stehenden Personen in den Masken erkennen und darüber ins Gespräch kommen (vgl. Krieger 2003, S. 233).

Im Spiel zeigen sich die Darsteller oft übermütig und kommen aus sich heraus. Das Interessante ist, dass die Zuschauer dies als eher „Typisches“ im Ausdruck der Körperlichkeit wahrnehmen und nicht als etwas Übertriebenes. Die Darsteller bewegen sich freier. Krieger sieht im Maskenspiel nicht die Verhüllung, sondern die spielerische Befreiung (ebd.).

Nickel zitiert Panafieu, der von einem „Gleiten des Gefühls der Identität“ spricht und erklärt: „Mit der Maske wird die Energie, die im oberen Teil des Körpers, in den Händen und mit dem Gesicht konzentriert ist, von ihrer Rolle als einzige Kommunikationsinstanz befreit. Die Energie verteilt sich über den ganzen Körper und erlaubt eine erweiterte Gestik. Unter der Maske ist das Gesicht entspannt“. Die Maske bewirkt „in erster Linie ... eine Beweglichkeit des Körpers. Unter ihrem Schutz, befreit von allen möglichen Hemmungen, ist es, als ob der Körper erwachte“ (Panafieu, zit. nach Nickel 2004, S. 27).

Im Maskenspiel spielt das Ritual eine wesentliche Rolle. Es sind wesentliche Handlungen von Nöten, damit ein Verhalten außerhalb der Normalität überhaupt möglich wird. Rituale sind hier z. B. das bewusste Maskenaufsetzen, was bedeutet, jetzt übernimmt der Körper die Haltung und Handlung der Maske. Gleichfalls wird bei Beendigung des Maskenspiels verfahren. Der Körper kommt zur Ruhe. Der Körper richtet sich auf, die Maske wird abgesetzt. Jetzt ist der Maskenspieler sein vorheriges Individuum. Es sollen mit diesen Ritualen zwei Welten deutlich voneinander getrennt werden und dem Spieler den Übergang von einer Realität, einer wirklichen Person, Rolle oder Gestalt – in einen anderen Zustand bewusst werden lassen und umgekehrt auch den Ausstieg in die Wirklichkeit zurück ermöglichen (vgl. Krieger 2003, S. 234).

Auch Nickel betont die Deutlichkeit des Ein- und Aussteigens, des Auf- und Abnehmens der Maske als klare Trennung von Spiel und Wirklichkeit. Er bezeichnet das Aufsetzen der Maske als ein Verabschieden der äußeren Welt und somit hat der Darsteller die Möglichkeit sich primär nach innen zu richten und auf seine oft nicht wahrgenommenen eigenen Gefühle des Ich hören. Das Absetzen akzentuiert er mit dem Zurückkommen in die „Normalität“ (vgl. Nickel 2004, S. 27).

Dieser Prozess wird als etwas so Wichtiges erachtet, um die Gefahr abzuwenden, in der Rolle der Maske stecken zu bleiben und somit seine reale Identität zu verlieren.

Die Maske eröffnet dem Spieler in der Befreiung zu „ungehemmtem“ Verhalten tiefe Eindrücke in verborgene, unterdrückte und nicht ausgelebte Wünsche, die - und hier wird das Zurückkommen noch einmal deutlich – ohne Maske als triebhaftes Verhalten gesehen werden würde (vgl. Krieger 2003, S. 235).

Krieger kommt zu dem Schluss, den sich die Autorin anschließt, dass es Grund zur Freude ist, wenn Teilnehmer der Maskenarbeit bemerken, dass sie etwas bisher Unbekanntes von sich erfahren oder mit sich erleben, auch wenn es bedenklich sein sollte. Hierfür gibt es dann die Möglichkeit der Weiterleitung in das Therapeutische. Für Krieger bedeutet Spiel gleichzeitig Wirklichkeit: „Schließlich nehmen wir ja alle – so wird behauptet – ständig wahr, wie sehr wir selbst oder auch die Menschen in unserer Umgebung sich „maskenhaft“ verhalten, ihre Gefühle verbergen, ihre Gesichter versteinern lassen – was wir selbstverständlich „durchschauen“ und, wollten wir bössartig sein, sogar entlarven könnten. Wir haben das aber nicht nötig“ (zit. Krieger 2003, S. 235).

3.2. Maske und Identität

„Mit nichts entblößt man sich so wie mit Masken – nackt um zu entschlüpfen“

Jean Genet

Spezialisten der Maskenarbeit sind sich darin einig, dass ein Spieler unter der Maske, in der Maske, also auch in ihm selbst unerwartete Verhaltensweisen zeigt (vgl. Nickel 2004, S. 11).

Es wird erläutert, was sich hinter den Begriffen Maske und Person verbirgt, was Maske und Identität miteinander zu tun haben und welcher Zusammenhang zwischen Kindern und Jugendlichen und ihrer Identität besteht.

3.2.1. Maske und Person

Das Wort Maske, dass in unserem Sprachgebrauch eindeutig etwas, das vor, über und um einen Menschen gehalten, gestülpt und gebaut wird, das, als etwas Anderes das Innere eines Menschen verkleidet, versteckt oder verformt, in ihm ist eine klare Unterscheidbarkeit von „außen“ und „innen“ zu erkennen (vgl. Nickel, 2004, S. 12).

Nickel fragt sich nun, warum es auch Bedeutungen gibt, die als Maske die Person beschreiben, die in und hinter der Maske stecken? Er zitiert nach Cicero die Maske gleich der „persona“ als ein Individuum, ein lebendiges Wesen mit entsprechenden Eigen-

schaften, mit aparter Individualität, als ein einmaliges Ich, als Einzelner, der eine Rolle in einer öffentlichen Funktion spielt. Die öffentliche Funktion ist es, dass eine Wandlung von außen nach innen verursacht. Dadurch, dass unsere Gesellschaft den privaten Raum neben dem öffentlichen formt, also Rückzugsmöglichkeiten für das Individuum schafft und sie nicht mehr die Gemeinschaft lebt, wird es umso unausweichlicher, einen Begriff für das unzugängliche „Ich“ zu finden. So ist zu klären, ob wir unter einer Maske eine andere Person, ein anderer Mensch werden und ob es, wenn es um Masken geht, auch um Identität geht? (vgl. Nickel 2004, S. 13).

3.2.2. Maske und Identität

Aus alltäglichen Erfahrungen ist bekannt, dass die Menschen mehrfache Identitäten bekleiden. Nickel äußert dazu: „... wundern wir uns doch manchmal über uns selbst, wenn wir uns in anderer Umgebung, anderer Stimmung, mit anderen Partnern verändert finden und nicht mehr wiedererkennen.“ (zit. Nickel 2004, S. 15).

In unserer heutigen Gesellschaft wird immer häufiger von „Bastelbiografien oder Biografie-Bastlern“ gesprochen. Bei Kindern äußert sich dies durch Lernschwierigkeiten, die durch partielle Erfahrungen beeinflusst werden. So erhalten die Kinder verschiedene Einblicke in unterschiedliche Lebensräume, jedoch erfahren sie keine bzw. zu wenig Zusammenhänge aus diesen. Ähnlich wie bei den Erwachsenen verdichten sich Erkenntnisabschnitte nicht zu einem geschlossenen Weltbild, zu einer Lebensphilosophie (vgl. Nickel 2004, S. 15).

Bestreben des Menschen sollte es sein, Identität mit eigener Anteilnahme zu entwickeln und sie nicht als Resultat des Lebens zu ertragen. Es wird ersichtlich, dass die soziale und personale Identität sowie das private und öffentliche Ich unterschieden werden müssen, wenn man sich verdeutlicht, dass dem Ich „Integrationsaufgaben, Integrationsleistungen und Integrationswünsche“ zukommen. Darin sind die Gefühle und Gedanken, die Wünsche und Erfahrungen, die Bezugspersonen und deren Wünsche, Gefühle und Gedanken, die Familie, der Beruf u. v. m. des Individuums enthalten und sollen von ihm gelebt und dargestellt werden (vgl. Nickel 2004, S. 16).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Identität sich hinter mehreren äußeren Masken eines Menschen versteckt, die der Mensch innerlich lebt. Hierbei ist es wichtig, dass der Mensch sich seiner Identität bewusst wird und dass er weiß, welche Masken er leben will. Die Identitätsbildung hängt immer mit dem Menschen selbst, in seiner Um-

welt und damit, wie er sozialisiert worden ist zusammen. In welchem Zusammenhang stehen Kinder und Jugendliche zur Identität?

3.2.3. *Kinder und Jugendliche und ihre Identität*

Erikson beschreibt in seinem Buch „Identität und Lebenszyklus“, dass mit Ich-Identität ein signifikanter Zuwachs an Persönlichkeitsreife gekennzeichnet werden soll. Diese Reife hat sich aus einer Vielfalt von Kindheitserfahrungen entwickelt und erreicht ihren Höhepunkt am Ende der Adoleszenz, um für das Erwachsensein vorbereitet zu sein (vgl. Erikson 1997, S. 123).

Erikson bezeichnet das Ende der Adoleszenz als „Stadium einer sichtbaren Identitätskrise“. Identitätsbildung beginnt und endet aber nicht nur mit der Adoleszenz. Sie ist eine für das Individuum und seine Gesellschaft lebenslange, weitgehend unbewusst verlaufende Entwicklung. Ihr Beginn liegt in der Zeit der ersten Selbstwahrnehmung, was sich bereits mit dem ersten antwortenden Lächeln des Säuglings, als „Selbsterkennung, verbunden mit einer gegenseitigen Anerkennung“ zeigt (vgl. Erikson 1997, S. 140f.).

Das Kind fühlt und glaubt die ganze Kindheit hindurch, dass es halbwegs weiß, wer es ist. Diese Gewissheit wird durch die psychosoziale Entwicklung immer wieder in Frage gestellt. Erikson beschreibt diese Situationen am Beispiel eines kleinen Jungen, der auf einmal groß sein soll, der nicht versteht, warum er sein bisher unbeschwertes Leben, aufgeben soll, gegen ein für ihn viel Schwierigeres. Die ihm auferlegten neuen Verhaltensmuster können von ihm nur durch ein wachsendes Gefühl des sozialen Wertes kompensiert werden, in dem man ihn wertschätzt und zu erkennen gibt, dass er in der neuen Position genauso unbeschwert weiter leben kann. Er muss lernen, beide Lebensabschnitte zu einer „anerkannten Identität“ zu vereinigen und es muss ihm erlaubt sein, neben dem großen Jungen, auch noch mal klein sein zu dürfen. Zu unterstützen hat diese Entwicklung die Gemeinschaft, an der das Kind sich orientieren kann. So bieten zum Beispiel die Familie, die Nachbarn, der Kindergarten und die Schule, Kontakte und experimentelle Identifikationen mit jüngeren und älteren Kindern sowie jüngeren und älteren Erwachsenen an. Das Kind bildet sich früh eine Erwartungshaltung davon, wie es ist, wenn man älter ist, wie es war, als man jünger gewesen ist. Dies geschieht durch viele derartig aufeinander folgende Probeidentifikationen (vgl. Erikson, 1997, S.141f.). Die Erwartungshaltungen wandeln sich zu Teilen der Identität, „indem sie Schritt für Schritt in entscheidenden Erfahrungen auf ihre psychosoziale „Eignung“ hin geprüft werden.“ (zit. Erikson, 1997, S. 142).

Es erschließt sich daraus, dass Identitätsbildung ein lebenslanger Prozess ist, den es von Anfang an und gerade in der Zeit der Adoleszenz zu begleiten gilt, damit sich das Individuum eine für sich positive Identität schafft und diese von der Gesellschaft angenommen und anerkannt wird, weil es so werden musste, wie es ist. Eine Hilfe kann es sein, sich mit sich selbst mithilfe der Kunst- und Theaterpädagogik auseinander zusetzen, was im nächsten Abschnitt, dem Maskenbau- und Spiel verdeutlicht wird.

3.3. Maskenbau und Maskenspiel

Christoph Riemer trifft in seinem Buch „Masken und andere Gesichte“ eine Erkenntnis, die den Einstieg in den Maskenbau gut ausdrückt. Was für ihn eindrucksvoll ist, dass „Jedes Gesicht einen anderen Abdruck hinterlässt. Es wird fremd und bleibt doch individuell wie ein Fingerabdruck. Und es lässt etwas von dem Verlangen erahnen, das mit Masken und anderen Gesichtern geäußert werden kann: Fragen menschlicher Existenz, wie die der Einmaligkeit jedes Einzelnen, werden sichtbar und nicht verdeckt (zit. Riemer 1992, S. 20).

Er beschreibt das Abenteuer, was sich mit Gesichtern und Masken verbindet, wenn man sie entstehen lässt, wenn man sie betrachtet und wenn sie einen ansehen. Es ist das Abenteuer der „schöpferischen Entdeckung und das Fließen einer unglaublich erneuernden Kraft“ (vgl. Riemer 1992, S. 21).

3.3.1. Maskenbau

Masken können einmal einfach und improvisierend aus Papier oder anderem Material hergestellt werden. Zum anderen können Masken aber auch viel Zeit in Anspruch nehmend, mit vielen Gedankengängen aus unvergänglichem Material erarbeitet werden. Das Produkt, was den Gestalter verblüfft und zur Maskengestalt wird, ergibt sich aus dem Herstellungsprozess mit dem Material. Dieser Prozess kann zum einen spontan und instinktiv ablaufen.

Andererseits ist es auch möglich, den Gestaltungsprozess mit einem Ziel bewusst zu steuern. Der Gestaltende hat eine Vorstellung von dem, was er erreichen will.

Beim Werden der Maske fließen zumindest immer auch eigene Wünsche und Träume unbewusst mit ein. Das Unbewusste bleibt oft bis zum Ende erhalten und wird eventuell von anderen wahrgenommen.

Zur Herstellung der Maske gehört auch, entweder bewusst oder unbewusst, die Reflexion auf sich selbst, auf das Individuum und seine Gelegenheiten, auf Kräfte und Vorgänge in der Gesellschaft (vgl. Nickel 2004, S. 22).

Ch. Riemer begibt sich mit der Entstehung einer Maske auf eine Reise. Er beschreibt, dass die Technik der Herstellung eine der wichtigsten Frage ist, aber gerade die Maske etwas anderes ist, als ein Werkzeug, mit dem man etwas darstellt. Mit der Maske will der Darsteller spielen und sich in sie verwandeln. So könnte dem Entstehungsweg der Maske eine spielerische Idee zu Grunde gelegt werden. Riemer führt als Beispiel vom Bau bis zur Belebung der Maske einen Lebenslauf oder eine Begegnung an. Er selbst wählt, wie bereits erwähnt die Reise als Grundidee, als Entdeckungs- und Verwandlungsreise. Diese beginnt schon vor dem eigentlichen Bau der Maske (vgl. Riemer 1993, S. 14).

Auf dem Weg zur Maske sind einige Vorüberlegungen zu treffen, wie die Auswahl des Materials, der Ort des Entstehens, die Gestaltung des Ortes des Entstehens, der Beginn des Entstehens der Maske sowie die Planung des Zeitaufwandes für die Entstehung der Maske.

Für Riemer beginnt bereits mit den Vorüberlegungen eine „Erste Art des Reisens“. Mit den Gedanken, wie es werden könnte, wie der Anfang gestaltet werden könnte bezeichnet er den Aufbruch in eine unbekannte Wirklichkeit. Die Neugierde, die einen zu diesem Schritt der Entscheidung bewegt ist ausschlaggebend und das Wissen, das es um eine andere Welt geht, auf die man sich einlässt. Es ist ein Spiel, ein Spiel des sich Einlassens, des sich verändern Wollens, des sich öffnen Wollens für ein Neues, Unbekanntes (vgl. Riemer 1993, S. 15).

Als „Zweite Art des Reisens“ bezeichnet er die Umsetzung der Maske, den Bau und das Spiel, dass er als „Wirklichkeit des Unvorhergesehenen, der Hindernisse und der Abenteuer“ erfährt. Es lässt sich als Prozess erfahren mit anfänglichem Schwung und ersten Durststrecken (vgl. Riemer, 1993, S. 18). „Zeiten der Langatmigkeit und der Langeweile sind der notwendige Preis für die spannenden Momente des Neuentdeckens, für die glücklichen Momente deines Tun´s.“ (zit. Riemer 1993, S. 18).

Mit der Gestaltwerdung der Maske beginnt jetzt das sich Nähern und der respektvolle Umgang mit der Maske. Der Gestalter ist der „Fremde“, der als dieser eingeladen und verwöhnt werden möchte. Sich einladen lassen, eröffnet ungeahnte Möglichkeiten. Es beginnt der Prozess der wirklichen Entdeckungs- und Verwandlungsreise im Spiel mit der Maske. Riemer nennt die Wichtigkeit des sich Anvertrauens der Maske, um sich

nicht in der Maske zu verlieren oder vom eigentlichen Weg abzukommen (vgl. Riemer 1993, S. 18).

Auch Nickel beschreibt das Spiel mit dem Material. Die fertige Maske steht dem Maskenspieler gegenüber. Das Spiel beginnt. Mit den Gedanken um die Schwere der Maske, um die Aussagekraft und um den Umgang mit ihr ist sie erst nur reines Material. „Weil die Maske Träger des Ausdrucks ist, weil sie gleichsam „Eigengewicht“ und „Eigenwillen“ hat, wird sie klarer und erkennbarer einen „Eigenanteil“ am Spiel bekommen, eher ein Spielpartner sein als ein gehorsames Ding.“ (zit. Nickel, 2004, S. 23).

Es kann festgestellt werden, dass sich zwischen dem Maskenbau und dem Maskenspiel mehrere bedeutungsvolle Prozesse vollziehen. Im ersten Prozess findet die Entscheidung, die Bewusstwerdung zum Maskenbau statt, mit der Auswahl des Materials, dem Ort und der Zeit. Im zweiten Prozess wird der eigentliche Maskenbau vollzogen mit dem Einbringen der eigenen Gefühle und Wünsche. Im dritten Prozess findet die Auseinandersetzung mit der Maske in sofern statt, dass sich mit der Frage beschäftigt wird, spiele ich mit dir oder nicht oder was passiert mit mir, wenn ich jetzt mit dir spiele? Das sind schon existenzielle Fragen, weil diesen ein Veränderungsprozess voraussetzt, dem man sich im Klaren sein muss, ob man ihn wirklich will.

Nickel äußert zum Prozess der Maskenherstellung, dass diese ein Spiel der bildenden Kunst ist und die Möglichkeit offeriert, zum spielpädagogischen oder auch theaterpädagogischen Spiel zu werden (vgl. Nickel 2004, S. 22).

Aus diesem Grund soll im Weiteren näher auf das Maskenspiel eingegangen werden und es werden unterschiedliche Möglichkeiten des Spiels offeriert.

3.3.2. Das Maskenspiel mit Ich

Das Maskenspiel kann, wie bereits beschrieben die Aufmerksamkeit auf den Gegenstand Maske richten, kann sich aber auch stark bzw. ausschließlich auf den Spieler selbst und seinen Körper konzentrieren. Nickel nennt das Fühlen und das Atmen unter der Maske sowie das Bewegen mit der Maske im Zusammenhang mit dem Empfinden auf den Körper. Mit diesen Empfindungen verbinden sich eigene Gefühle, Wünsche und Gedanken, die in das Körperliche eindringen. Es entstehen neue Gedanken, die nach den Emotionen fragen, das Individuum selbst in den Mittelpunkt stellen und es selbst bewusst wahrnehmen lassen. Der Blick des Spielers ist auf die Erfahrungen mit sich selbst gerichtet und noch nicht nach außen (vgl. Nickel 2004, S. 23).

Am Ende der zweiten Art der Reise beschreibt Riemer, wie bereits Nickel, dass nach dem Spiel das Ritual des Maskenabsetzens vollzogen werden muss. Es gilt zu erkunden, welche Erfahrungen und Entdeckungen der Darsteller gemacht hat und es besteht die Möglichkeit mit der Maske, die neben einem liegt, erneut in eine jetzt nicht mehr so unbekannt Region aufzubrechen (vgl. Riemer 1993, S. 18).

Das anschließende Erinnern des Erlebten bezeichnet Riemer als „die dritte Art der Reise“ (vgl. Riemer 1993, S. 14). In dem man sich zurückerinnert, nimmt man für neue Maskenspiele wahr, was noch verändert werden könnte, wie könnte das Spiel mit sich selbst besser vollzogen werden? Was könnte das Selbst schon wagen, wozu ist es noch nicht bereit? Will man nicht stehen bleiben und versuchen, sich weiter mit sich auseinander zusetzen, sind die Erinnerungen ein wichtiger Teil. Es wird sich keine Maske und kein Maskenspiel wiederholen. Jedes ist so verschieden, wie sein Darsteller (vgl. Riemer 1993, S. 18).

Die bisherigen Ausführungen richten den Blick auf das Spiel mit der Maske und sich selbst. Der Blick auf das Maskenspiel als Rollenspiel mit anderen, wie mit einem Partner oder in der Gruppe soll auf weitere Möglichkeiten der Maskenarbeit hinweisen.

3.3.3. Maskenspiel als Partner- und Rollenspiel

Beim Spiel mit dem Partner begegnen zwei Spieler dem Gegenstand Maske. Hilfreich ist es in sofern, dass mit dem Gegenstand ein Drittes zur Verfügung gestellt wird und über dieses die Kommunikation in Gang gesetzt werden kann. Andere Möglichkeiten sind Spieler und Spieler mit Maske oder zwei maskierte Spieler. Grundlegend verändert sich hierbei, dass zu der Selbsterkenntnis, die Fremderkenntnis hinzukommt (Ich und der Andere). In diesem gemeinsamen Spiel muss beachtet werden, dass wünschenswerte genau wie nicht gewollte Reaktionen zum Vorschein kommen können, wie z. B. der Eigencharakter der Maske die Begegnung bereichern oder aber auch für einen Spieler zur Qual werden lassen kann. Es wird deutlich, dass Spiele Möglichkeiten eröffnen, es bleiben aber offene Verfahren (vgl. Nickel 2004, S. 23). „Sie sind Räume der Freiheit und des Unvorhersehbaren.“ (zit. Nickel 2004, S. 24).

Das Spiel nimmt den Charakter des Rollenspiels an, sobald der Spieler sich dem Eigencharakter der Maske stärker bewusst wird. Rollenspiel heißt auch, sich einer Rolle zu widmen, Absprachen vor dem Spiel mit in das Spiel einzubauen oder den Ablauf und die Handlung des Spiels festzulegen. Repräsentiert wird in dem Moment die objektive Wirklichkeit neben dem Subjektiven der eigenen Person und auch der Subjektivität des

Spielpartners als Möglichkeit der Spiegelung der äußeren Realität oder als Ausdruck der inneren Realität, Traum-, Wunsch- oder Angstwelt. Das Spiel wird durch die Regeln der Wirklichkeit mitbestimmt und in der Entwicklung, im Spiel und in der Reflexion mit berücksichtigt (vgl. Nickel 2004, S. 24).

Nickel weist darauf hin, dass schon im spontanen Kinderspiel diese Art von Rollenspiel ihren Ursprung hat. Kinder können dieses Rollenspiel auch allein mit einem fiktiven Partner spielen, was schon an anderer Stelle angedeutet wurde. Andernfalls sind sie von Spielgruppen abhängig. Der Zuschauer übernimmt eine wichtige Funktion im Rollenspiel, jedoch wird das Rollenspiel nicht für oder mit den Zuschauern gespielt, sondern man spielt, als ob man allein ist. Durch das Spiel vor Publikum besteht aber auch die Gefahr, dass dieses zu präsent wird und die Qualität des Rollenspiels, mit seiner Ernsthaftigkeit der Situations- oder Alternativerkennung, mit seiner klaren Beziehung zur Realität, zum Spielproblem und zur Spielaufgabe verloren geht (vgl. Nickel 2004, S. 25).

Zum Abschluss stellt sich noch die Frage, welche Funktion nun die Maske im improvisierten Rollenspiel hat? Hier erwähnt Nickel die helfende Funktion. Indem der Spieler die Maske vor dem Gesicht trägt kann der Spieler den Abstand zu seiner Rolle verstärken und dadurch diese Rolle evtl. ohne Angst vor dem Ich-Verlust viel intensiver ausüben. Hinter der Maske kann man sich gut vor den Zuschauern verstecken. Die Maske selbst kann für den Spieler schwer darstellbare oder auch schwer erlebbare Emotionen übernehmen und ausdrücken, also ihn verstärken (ebd).

„... oft kann gerade der maskenlose Spieler durch die Begegnung mit Masken (uniformen oder grotesken) an Möglichkeiten von Eigenerfahrung und Ausdruckserfahrung über die Erfahrung von besonderen Situationen herangeführt werden, die er ohne diese Hilfsmittel nicht (so leicht, so direkt) erreichen würde“ (zit. Nickel 2004, S. 25).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass das Rollenspiel mit der Maske eine Möglichkeit der Fremderfahrung ist, in der der Spieler stärker durch die äußere Realität beeinflusst wird und damit äußere und innere Wirklichkeit miteinander verbindet und so auch ausdrückt. Da Kinder diese Art von Rollenspiel schon von klein auf spielen, erweist sich diese Art der Maskenarbeit als sehr förderlich in der Arbeit mit Kindern. Des Weiteren sieht die Autorin ihre These 2 bestätigt, dass Kinder und Jugendliche mithilfe der Maske ausdrücken und darstellen können, was sie sich ohne diese nicht trauen oder was ihnen ohne die Maske verborgen bleibt.

3.3.4. *Ich ist ein anderer und doch ich selbst*

In dem Beitrag von Hanne Seitz „Balanceakt mit Maske: Ich ist ein anderer“ zitiert sie die Darstellerin Miriam S., die eindrücklich beschreibt, wie sie sich als anderer und doch als sich selbst unter der Maske empfunden hat: *„Ich wusste bis zuletzt nicht, was die Maske jetzt tun wird - eigentlich ein Grund, mich unsicher und beklommen zu fühlen. Als ich dann an der Wand stand, passierte etwas Überraschendes; die Maske dreht sich einfach um. Als ich die Blicke der Zuschauer durch meine Maske hindurchsehe, deren Aufmerksamkeit und die gespannte Stille wahrnehme, wird mir bewusst, dass ich dies alles durch meine Maske erzeuge. Jetzt bin ich nicht mehr die Verunsicherte gewesen, sondern plötzlich die anderen. (...) Die Maske hat irgendwie ein Eigenleben; sie ist es, die mir plötzlich die Sicherheit gibt, dass etwas geschehen wird. Ich weiß zwar, was sie dann tut, aber ich habe eigentlich kein Bild davon. (...) Mit dem Verbergen des eigenen Gesichts scheint nicht nur etwas für den Betrachter zu verschwinden; sondern auch im eigenen Bewusstsein verschwindet ein Teil der realen Wahrnehmung zugunsten einer anderen. Also wirkt die Maske nach innen so intensiv, wie nach außen und bestimmt dadurch vielleicht nicht nur das neue Aussehen des Gesichtes, sondern auch die Haltung des ganzen Körpers“* (Miriam S. zit. nach Seitz 1998, S. 18).

H. Seitz beschreibt das Ungewöhnliche, was sich an einem Maskenspielort ereignet. Die Spieler erfahren dort ein von sich weg gehen und ein über sich hinausgehen. Ein „Anderer“ übernimmt das Spiel. Sie können sich nicht selbst mitteilen. Die Maske wird das Medium. Die Maske anonymisiert den Träger. Doch dies ist nur Schein. Die Person hinter der Maske drückt die verschiedenen Aspekte aus, auch durch seine Bewegung. Die Maske bringt etwas anderes zum Vorschein. Der Maskenträger verwandelt sich tatsächlich zu einem Anderen, wenn er einen anderen spielt. Das Spiel kommt aber nur zustande, weil er sich bewusst ist, dass er nicht der andere ist. Es zeigt ein Oszillieren zwischen innen und außen. Die Spieler sind in der Entfaltung des Wechselspiels zwischen Maske und Person gegenwärtig. Seitz spricht von einem Zwischenraum, in dem die Grenze des Selbst und des Nicht-Selbst schwimmt. Sie zitiert nach Plessner eine Art „Doppelgängertum“, dem der Mensch nicht imstande ist, sich zu entziehen. Das hauptsächliche des Maskenspiels liegt darin, dass eine Transformation real wird, dass diese Wandelbarkeit vorstellbar ist. Im Maskenspiel steht sich die eigene Wahrheit mit einer anderen Wahrheit, die der Maske gegenüber (vgl. Seitz, 1998, S. 19ff.). „Nur weil es Schein ist, kann es Spiel sein: Weil es einen künstlichen Rahmen hat, ist es von der Alltagswirklichkeit geschieden“ (zit. Seitz 1998, S. 21).

Auch der Zuschauer wird in den Bann gezogen und möchte, das was er erlebt als Wirklichkeit erleben. Seitz beschreibt dazu als exemplarisches Beispiel, wie sie den Nikolaus für Vorschulkinder spielte und diese sie an ihrer Stimme erkannten. Trotz des Wissens waren alle von ihrer Rolle als Nikolaus eingenommen, beeindruckt und von der „Angstlust gefangen“ (vgl. Seitz 1998, S. 21).

Die obigen Ausführungen weisen eindeutig auf die Richtigkeit der Aussage hin, dass „ich unter der Maske ein anderer sein darf und doch ich selbst“. Die letzten Erläuterungen haben eine Grundaussage geschaffen zu dem, was die Autorin von der Kindheit im Wandel, über die ästhetischen Erfahrungen bis hin zur Erarbeitung des Themas Masken erarbeitet hat. Zum Abschluss der Arbeit werden noch wichtige Kriterien der Möglichkeiten und Grenzen der Maskenarbeit im sozialen Feld, in der sozialpädagogischen Arbeit erörtert.

3.4. Möglichkeiten und Grenzen im sozialen Feld

Dagmar Dörger hat sich speziell mit den Berührungspunkten und Abgrenzungen von spiel- und theaterpädagogischer Arbeit (wozu auch die Maskenarbeit zählt) zum therapeutischen Feld auseinandergesetzt. In diesem Punkt wird speziell aus der Sicht des Spiel- und Theaterpädagogen geschaut.

Im sozialen (pädagogischen und therapeutischen Bereich wird teilweise der gleiche Methodenfundus genutzt. Im Künstlerischen ist der Gegenstand zentral, aber auch hier ist der Pool der Gleiche. In der (sozial)pädagogischen Arbeit ist die Verbindung zur Therapie allgegenwärtig, es treten jedoch nur nebenbei immer auch therapeutische Aspekte auf (vgl. Dörger 2003, S. 169f.). Dörger zitiert nach Thiersch, dass für beide Bereiche das Ziel das Gleiche ist: „das Bewältigen des Alltags, zu einem „gelingenden Alltag“ beizutragen“. Dazu gibt es pädagogische und therapeutische Wege, die künstlerische Medien einsetzen. Der Unterschied bezogen auf das Ziel ist bei der Pädagogik der Erziehungs- und Bildungsprozess, der intendiert wird. So paarte bereits Brecht in seinen Lehrstücken sowohl künstlerische als auch pädagogische Intentionen. Die Therapie will Heilung (vgl. Dörger 2003, S. 170).

Dörger nennt unterschiedliche Rahmen, unterschiedliche Settings in Pädagogik und Therapie. Sie führt vier Aspekte auf.

Erstens: In der Pädagogik steht meistens die Gruppe im Vordergrund. Mit und durch die Gruppe entwickelt sich die Gruppe, entwickeln sich Kontakte und Beziehungen der einzelnen Individuen untereinander. Da das Spiel unter anderem durch Freiwilligkeit defi-

niert wird, wäre eine freiwillige Teilnahme wünschenswert, was im Pflichtprogramm Schule oder in sozialen Trainingskursen oft schwer zu vereinbaren ist. Es sind keine zeitlichen Grenzen vorgeschrieben und wie bereits erwähnt ist das pädagogische Ziel die Erziehung und Bildung (vgl. Dörger 2003, S. 171).

In der Spiel- und Theaterpädagogik geht es hauptsächlich um Selbsterfahrung und Sensibilisierung. Zentrales Thema sind die Erfahrungen der Darstellenden. Der Spielleiter hat die Aufgabe, die Erfahrungen der Teilnehmenden gestalten zu helfen, er hilft dabei, die jeweils eigenen Erfahrungen zu klären und zu artikulieren. Dies ist in unterschiedlichen Spielformen möglich, wie bereits mehrfach erörtert wurde. Der Spielleiter, Theaterpädagoge hat die pädagogische Verantwortung (vgl. Dörger 2003, S. 171f.).

Auch Nickel erläutert, dass der Spiel- und Theaterpädagoge die Chancen und Möglichkeiten so nutzen soll, dass der Spieler mit sich selbst, mit dem Partner, mit der Rolle, mit dem Publikum, mit Gegenständen oder ohne, bei all diesen Begegnungen nur gewinnen kann. Dem Alltag der Spielpädagogen entspricht z.B. bei der Maskenarbeit, dass der Spieler hautnah zu spüren bekommt, was er im direkten Umgang mit Masken macht, sie erlebt, sie erfährt. In der normalen Arbeit steht die Maske in der Funktion als Hilfe für die Spielgruppe. Der Spielpädagoge muss sich jedoch bewusst sein, dass die Maske als Gestaltungsmittel nicht überall und für jeden Zweck dienlich ist und genau abwägen und sich den Respekt der Maske wahren, was auch der Spielgruppe indiziert werden muss (vgl. Nickel 2004, S.26).

Zweitens: Die Verantwortung in der Theaterpädagogik liegt darin, den Teilnehmenden zu verdeutlichen, dass sie selbst die Verantwortung für ihr Tun haben. Da das Erlebte und Erfahrene oft sehr emotional besetzt ist, sollen vor allem Jugendliche für sich entscheiden, wie weit sie sich auf sich einlassen, sie sollen zu nichts gezwungen werden. Bei Kindern muss die Verantwortung noch mit beim Spielleiter verbleiben. Der Spielleiter ist weiter dafür verantwortlich, dass er die Teilnehmenden nicht überfordert und nur das initiiert, was diese dulden können und wollen (vgl. Dörger 2003, S. 173).

Nickel nennt als Aufgabe des Spielleiters die Entwicklung von Spielen zu beobachten, „... durch Änderung der Regel, durch andere Materialien, durch Gespräch mit den Spielern willkommene Prozesse zu verstärken, unwillkommene abzuschwächen oder zu verändern“ (zit. Nickel 2004, S. 24).

Drittens: Spiel- und Theaterpädagogik arbeitet mit Erlebtem und Erfundenem. Entsteht in der pädagogischen Arbeit ein Produkt, wird dieses allen zu Teil. Kunst im Theater

sind Erfahrungen, die gestaltet werden. Sie müssen Erfahrungen der Subjekte sein und von ihnen gestaltet werden, dann sind die Erfahrungen auch kommunizierbar.

Viertens: In der pädagogischen Arbeit finden künstlerische Mittel und Methoden ihre Anwendung. Hier sind zum einen künstlerische Qualitäten bedeutend, zum anderen aber auch der Prozess, der Weg dorthin, wie es beim Maskenbau beschrieben wurde. Beim Spielen vor Publikum wird der Prozess zur Nebensächlichkeit und das Produkt tritt in den Vordergrund. Das Ziel, was mit der Aufführung verfolgt wird, soll für Publikum und Spielende verwirklicht werden (vgl. Dörger, 2003, S. 173).

Dörger weist ein paar Gesichtspunkte auf, die der Autorin als wichtig erscheinen, für ihre zukünftige Arbeit als Sozialpädagogin. In der pädagogischen Arbeit werden evtl. „Allmachtsgefühle“ entwickelt, weil man beeindruckt ist, von dem, was man alles bewirken kann. Man ist aber nicht allmächtig! Als Beispiel sind Spiele und Übungen aufgeführt, die die Teilnehmenden schnell zum Weinen bringen können, den Umgang mit dem Weinen steht man dann hilflos gegenüber, weil man nicht um die Bedeutung dessen weiß, man weiß nicht, aus welcher Tiefe die Tränen entstehen. Ähnlich verhält es sich mit den künstlerischen Mitteln, die Mittel des Ausdrucks und der Gestaltung sind, es können damit emotionale und kognitive Eindrücke ausgedrückt werden, die viele Kränkungen und unbearbeitetes Material in sich bergen, mit denen sich nur professionelle Therapeuten befassen sollten. Eine Sozialpädagogin sollte sich der Gefahr der Selbstüberschätzung und des Gebrauchtwerdens gewahr werden (vgl. Dörger 2003, S. 174).

„Pädagogik ist das, was nach innen wirksam werden soll, als Wirkung an der Person ablesbar wird und gegebenenfalls nach außen als Gestaltung (in einer Aufführung) sichtbar wird ... Je pädagogischer die Arbeit orientiert ist, desto stärker liegt der Akzent auch darauf, was mit dem Schaffenden beim Schaffen passiert.“ (zit. Dörger 2003, S. 175).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Sozialpädagogin sich ihrer pädagogischen Arbeit sehr bewusst sein muss. Sie hat die Chance und Möglichkeiten ihren Teilnehmenden Erfahrungen erlebbar zu machen, an Selbsterfahrungen zu wachsen und diese Erfahrungen meistens in der Gruppe zu kommunizieren. Sie kann den Teilnehmenden bei der Erarbeitung eines Produktes helfend, häufig durch das Erfahren des Selbsthelfens zur Seite stehen und sie in diesem Prozess begleiten. Sie muss sich bewusst sein, dass sie kein Therapeut ist.

4. Fazit

Zu dieser Bachelorthesis wurden 3 Thesen aufgestellt:

These 1: Mit ästhetischen Erfahrungen wächst die Persönlichkeit von Kindern und Jugendlichen und ihr Selbstbewusstsein wird gestärkt.

These 2: Kinder und Jugendliche können mit Hilfe der Maske ausdrücken und darstellen, was sie sich ohne diese nicht trauen oder was ihnen ohne die Maske verborgen bleibt.

These 3: Über die Maske, ihren Bau, in der Erarbeitung des Maskenspiels finde ich den Zugang zum Kind bzw. Jugendlichen. Sie ermöglicht mir die Beratung des Kindes und des Jugendlichen.

Diese drei Thesen sind anhand der drei Grundthemen Kindheit im Wandel, ästhetische Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen sowie dem Thema Maske bewiesen worden. Man könnte diese Bachelorthesis auch unter dem Begriff „Freiheit der Kinder und Jugendlichen“ fassen. In allen Themenbereichen spiegelte sich das Wort Freiheit wieder. Denn nur, wenn die Kinder und Jugendlichen sich frei entfalten können, sie die Möglichkeit haben, frei in der Natur zu forschen und zu entdecken, wenn sie die Möglichkeit haben, auf Bäume zu klettern und den Matsch unter den Füßen zu spüren, können sie Selbstbewusstsein erlangen, weil sie sich etwas trauen, weil sie mit Grenzerfahrungen umgehen lernen. Dazu brauchen sie keine Erwachsenen, die sie in ihrer Entwicklung einengen und sie mit ihren Ängsten und Regeln behindern.

Die Kinder und Jugendlichen benötigen die Freiheit, um ästhetische Erfahrungen machen zu können. Nur durch die Schulung der Sinne und der Wahrnehmung ist dies möglich. Auch beim Lernen sollte dringend ästhetische Bildung mit anderen Bildungsprozessen vereint werden, weil dadurch ein viel intensiveres und bleibendes Lernen möglich wird, was den Kindern und Jugendlichen den Weg in die Zukunft, in die künftige Arbeit erleichtert. Sie können dann mithilfe ihrer Kreativität viel für die Gesellschaft bewirken. Wenn die Gesellschaft den Kindern ästhetische Bildung zur Verfügung stellt und sich für sie einsetzt, integrieren sich ihre Handlungsweisen zu innovativem Neuen.

Auch mithilfe der Masken können Kinder und Jugendliche ein Stück Freiheit spüren. Sie können sich hinter den Masken frei fühlen und sich trauen, da sie keiner sieht. Sie können beim Bauen der Masken die Freiheit spüren, in dem sie frei ihre Gefühle und Wünsche in die Masken einarbeiten. Sie können sich beim Maskenspiel frei entfalten und entspannen, weil die Maske sie spielt. Sie können sich frei in ihren Bewegungen ausdrücken, da der Kopf frei und entspannt ist. Durch diese Freiheit können sie sich

spüren und neue Erfahrungen über sich selbst erarbeiten und zu sich selbst finden. Die Kinder und Jugendlichen haben die Möglichkeit ganz frei von Zwängen über Erlebtes zu kommunizieren.

Zu dieser Erkenntnis von Freiheit zu gelangen, ist von großer Bedeutung und äußert den Wunsch der Autorin zur Weiterarbeit, zum Weiterdenken und zum Weiterspielen und dazu, die Maskenarbeit früher oder später in die pädagogische Arbeit zu integrieren und dabei immer darauf zu achten, dem Therapeuten die Therapiearbeit zu überlassen.

5. *Literaturverzeichnis*

Ariès, Philippe: Geschichte der Kindheit. 12. Aufl. München 1998.

Baacke, Dieter: Die 6-12 Jährigen – Einführung in Probleme des Kindesalters. 6. Aufl. Weinheim und Basel 1995.

Baacke, Dieter: Die 13-18 Jährigen – Einführung in Probleme des Jugendalters. 7. Aufl. Weinheim und Basel 1994.

Dörger, Dagmar: Spiel- und Theaterpädagogik im sozialen und im therapeutischen Feld: Möglichkeiten und Grenzen. In: Hentschel, Ulrike/Ritter, Hans Martin (Hrsg.): Entwicklungen und Perspektiven der Spiel- und Theaterpädagogik – Festschrift für Hans-Wolfgang Nickel. Uckerland 2003, S. 169-175

Duncker, Ludwig: Begriff und Struktur ästhetischer Erfahrung – Zum Verständnis unterschiedlicher Formen ästhetischer Praxis. In: Neuß, Norbert: Ästhetik der Kinder – Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Frankfurt a.M., 1999, S. 9-19.

Erikson, Erik H.: Identität und Lebenszyklus – Drei Aufsätze. Frankfurt am Main 1997.

Hentig, Hartmut von: Bildung - Ein Essay. München/Wien 1996.

Jäger, Jutta/ Kuckhermann: Ästhetik und Soziale Arbeit. In: Jäger, Jutta/ Kuckhermann, Ralf (Hrsg.): Ästhetische Praxis in der Sozialen Arbeit - Wahrnehmung, Gestaltung und Kommunikation. Weinheim und München 2004, S. 11-25.

Kirchner, Constanze: Ästhetisches Verhalten von Kindern im Dialog mit Bildender Kunst – Mit einer Analyse von Kinderarbeiten. In: Neuß Norbert: Ästhetik der Kinder – Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Frankfurt a.M., 1999, S. 303- 324.

Klusemann, Hans-Werner: Kindheit im Wandel – Einführung und Überblick. Neubrandenburg 2003.

Kramer, Michael: Masken - Vorwort. In: Marks, Dieter/ Schneider Sabine: Maskenbau und Maskenspiel. Offenbach 1988.

Krieger, Uwe: Maskenspiele. In: Hentschel, Ulrike/Ritter, Hans Martin (Hrsg.): Entwicklungen und Perspektiven der Spiel- und Theaterpädagogik – Festschrift für Hans-Wolfgang Nickel. Uckerland 2003, S. 231-239.

Kummer, Irene: Beratung und Therapie bei Jugendlichen. München 1986.

Lippe, Rudolf zur: Sinnenbewusstsein – Grundlegung einer anthropologischen Ästhetik. Reinbek bei Hamburg, 1997.

Mattenklott, Gundel: Einleitung 1. Teil: Zur ästhetischen Erfahrung in der Kindheit. In: Mattenklott, Gundel/Rora, Constanze (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung in der Kindheit – Theoretische Grundlagen und empirische Forschung. Weinheim und München 2004, S. 7-23.

Nickel, Hans-Wolfgang: Spielpädagogik und Maske. In: Hoffmann, Klaus/Krieger, Uwe/Nickel, Hans-Wolfgang (Hrsg.): Masken – eine Bestandsaufnahme mit Beiträgen aus Pädagogik, Geschichte, Religion, Theater, Therapie. Uckerland 2004, S. 10-31.

Richard, Jörg: Maske und der Mensch als Maske. In: Hoffmann, Klaus/Krieger, Uwe/Nickel, Hans-Wolfgang (Hrsg.): Masken – eine Bestandsaufnahme mit Beiträgen aus Pädagogik, Geschichte, Religion, Theater, Therapie. Uckerland 2004, S. 137- 152

Rolff, Hans-Günter: Kindheit im Wandel – Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter. Überarb. Neuausg. - Weinheim [u.a.] : Beltz, 1990.

Riemer, Christoph: Maskenbau und Maskenspiel. 2. Aufl. Kiel 1993.

Riemer, Christoph: Masken und andere Gesichte. 1. Aufl. Kiel 1992

Schäfer, Gerd E.: Ästhetische Erfahrung als Basis kindlicher Bildungsprozesse – Sinnliche Wahrnehmung – Leiberfahrung – Gefühle – Phantasie. In: Neuß, Norbert: Ästhetik der Kinder – Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Frankfurt a.M., 1999, S. 21-31.

Schäfer, Gerd E.: Bildungsprozesse im Kindesalter - Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. 4. Aufl. Weinheim und München 2011.

6. Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Bachelorthesis selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Inhalte und Gedanken fremder Quellen sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungskommission vorgelegt.

Neubrandenburg, den 20.06.2012

Jaqueline Sedat