

[S]

Künstler als Lernforscher oder was hat Kunst mit frühem Lernen zu tun....



Picasso; Gitarre 1912



H. Clouzot; Le mystere Picasso 1960



Arte; 20. Jahrestag der UN-Kinderrechtskonvention



Fischli & Weiss; Stiller
Nachmittag 1984/85



HAWK; Seminararbeit 2010

Prof. Dr. Stefan Brée

*Fakultät Soziale Arbeit an der HAWK Hildesheim
Studiengang Bildung und Erziehung im Kindesalter*

[s] Übersicht

- Biografisches zum Verhältnis von Kunst und Bildung
- Experiment: Lernforschung als ästhetische Rekonstruktion
- Pause
- Kunsterfahrung: Prinzip Montage
- Strukturmomente ästhetischer Erfahrung
- Frühpädagogische Perspektive
- Bildungstheoretischer Hintergrund
- Ästhetische Praxis - a spotted compass
- Zum Spannungsverhältnis von Kunst und Pädagogik in multimedialen Lerngemeinschaften
- Diskussion

[s] Biografisches zum Verhältnis von Kunst und Bildung



Künstlerische Projekte mit Kindern - Berlin Neukölln 1987-1992

[S] **Biografisches zum Verhältnis von Kunst und Bildung**



Mal Lust haben... 2001



Wahrnehmungorthopädie 2002

[s] **Biografisches zum Verhältnis von Kunst und Bildung**



Seien wir realistisch... 2002

[S] Biografisches zum Verhältnis von Kunst und Bildung

Ethnografische Forschung zielt darauf ab, andere Lebensweisen, Lebensformen, Lebensstile von „innen“ her zu verstehen.



Plate 16
VISUAL AND KINAESTHETIC LEARNING II

Teaching by muscular rote in which the pupil is made to perform the correct movements is most strikingly developed in the dancing lesson.

Mario of Tabanan, the teacher in this sequence, is the dancer chiefly responsible for the evolution of the *kebier* dance which has become very popular in Bali in the last twenty years. The dance is performed sitting in a square space surrounded by the instruments of the orchestra, but though the principal emphasis is upon the head and hands, the dance involves the whole body, and Mario has introduced a great deal of virtuosity into the difficult feat of rapid locomotion without rising from the sitting position. The chief faults in the pupil's dancing are that he dances only with his head and arms, and does not show the disharmonic tensions characteristic of the dance.

This sequence of photographs illustrates two essential points in Balinese character formation. From his dancing lesson, the pupil learns passivity, and he acquires a separate awareness in the different parts of the body (cf. Pl. 20, fig. 4).

1. The pupil dances alone while Mario watches in the background. Note the imperfect development of the pupil's finger posture.
2. Mario comes forward to show the pupil how it should be danced.
3. Mario urges the pupil to straighten up the small of his back. Note that this instruction is given by gesture rather than by words.
4. Mario's hand position and facial expression while demonstrating (cf. Pl. 22).
5. Mario takes the pupil by the wrists and swings him across the dancing space.
6. Mario makes his pupil dance correctly by holding his hands and forcing him to move as he should. Note that Mario is actually dancing in this photograph, and that he postures with his fingers even while holding the pupil's hands. The position of Mario's left elbow in these photographs is characteristic of the tensions developed in this dance.
7. Mario even assumes the conventional sweet, impersonal smile of the dancer while he moves the pupil's arms and holds the pupil tightly between his knees to correct his tendency to bend the small of his back.
8. Mario again tries to correct the pupil's tendency to bend his back.
 - 1 Mario of Tabanan teaching I Dewa P. Djaja of Kediri.

Tabanan, Dec. 1, 1936. 3 O 21, 13, 14, 17, 21, 22, 23, 25.



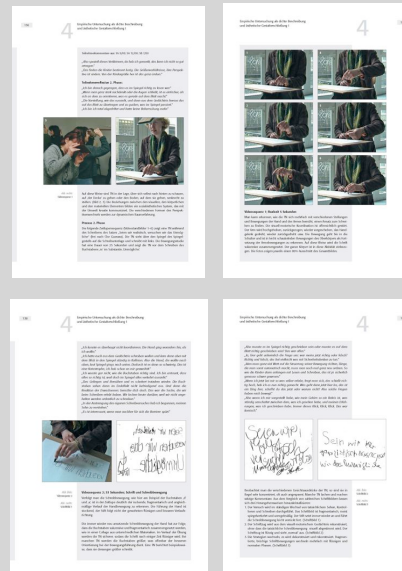
Gregory Bateson / Margret Mead 1941: Balinese Character - A Photographic Analysis

Reggio Children 1996; La ruota di Mateo (17 M); Nido G. Rodari / Italy

Methoden:
Teilnehmende Beobachtung / Dichte Beschreibung
Fotografie / Film / Triangulierung verschiedener Datenquellen

[s] **Biografisches zum Verhältnis von Kunst und Bildung**

Haltung - Befremdung
 Künstliche Fremdheit der eigenen / fremden Kultur gegenüber
 Subjektivität des Forschers wird anerkannt



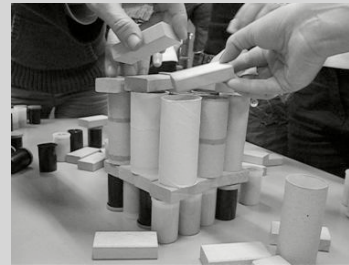
Empirisches Verfahren
 der Dichten
 Beschreibung

- investigativ - aufspürend*
- explorativ - erkundend*
- deskriptiv beschreibend*
- interpretativ - deutend*

Ergebnis: Künstlerisch-ästhetische Verfahren und Praktiken machen Strukturmerkmale des Lernens als Erfahrung von Nichtlinearität, Diskontinuität, Nichttrivialität erfahrbar

[S] Experiment: Lernforschung als ästhetische Rekonstruktion

Aufgabe / Experiment



1. Bauen Sie gemeinsam mit den Mitgliedern Ihrer Gruppe mit dem gesamten, vor Ihnen liegenden Material einen Turm so hoch wie möglich und so stabil wie möglich. Schauen Sie dabei in den Spiegel und arbeiten Sie mit der linken (rechten) Hand.

2. Analysieren Sie Ihre Erfahrungen unter folgenden Gesichtspunkten:

Welche Handlungs- und Lernformen lassen sich feststellen?

Welche Themen tauchten auf und wie wurden sie bearbeitet?

Welche Faktoren haben dazu beigetragen, dass Sie erfolgreich waren?

[S] Experiment: Lernforschung als ästhetische Rekonstruktion

Analyse nach der Methode des „Lauten Denkens“ (Deffner, Peez) zeigt eine Nähe zu den Bildungsweisen von Kindern. Da geht es

- um das Beobachten und Vergleichen von Prozessen und Materialeigenschaften (Art, Form, Größen, Gewicht, Farbe, Oberfläche);
- um das wiederholte Aushandeln von sozialen Rollen (Arbeitsteilung)
- um Formen der sozialen Interaktion (Dialog, Absprachen, Aufmerksamkeit)
- um die Erfahrung physikalischer Phänomene (Stabilität, Balance, Statik, Schwerkraft, Gewicht)
- um die Anwendung mathematischer Grundkategorien (Zahlenräume, Mengen, Größen und Formunterscheidungen)
- um die leidenschaftliche Beteiligung (Motivation, Ausdauer, Konzentration, Flow)
- um Problemlösung (Bewältigung einer komplexen Herausforderung, Hypothesenbildung)
- um intensive sinnliche Gestaltungsweisen (Irritation, Anstrengung, Körperwahrnehmung)
- um Risikobereitschaft und das Scheitern als Voraussetzung neuer Erfahrungen (Experiment, Ursache-Wirkungsrelationen)
- und um die Phantasie in Form eines gemeinsam entwickelten Turmes (visuelle Vorstellungskraft, Kulturbestand Architektur).

[s] Kunsterfahrung: Prinzip Montage



Aimé Maeght; Joan Miró 1973



H. Clouzot; Le mystère Picasso 1960

[s] Kunsterfahrung: Prinzip Montage



Pablo Picasso; Gitarre 1912



Peter Fischli & David Weiss; Equalizers, Stiller Nachmittag, 1984/85

[s] Anthropologischer Blick - wildes Denken

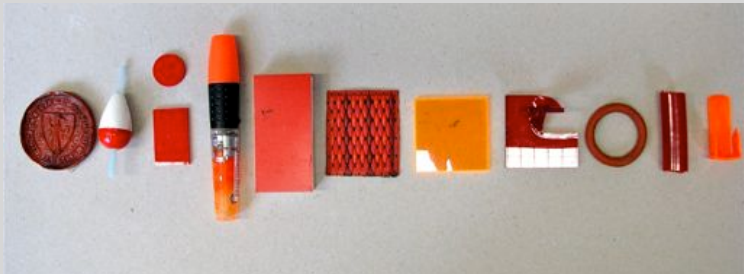
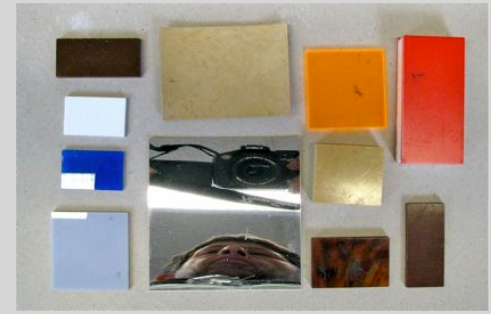
Bezeichnung	Titel	Material	Menge
Quadratkolben 1 Prüfung	Wälzlager	Kulkam 1057 7a	1
Quadratkolben 1 Prüfung	Küchenschwamm	Kulkam 1057a	1
Quadratkolben 1 Prüfung	Lagerhülse	Kulkam 1057a 1a 700	1
Quadratkolben 1 Prüfung	Aufsteckbolzen	1057 7a	1
Quadratkolben 1 Prüfung	Küchenschwamm	Kulkam 1057	1
Quadratkolben 1 Prüfung	Alu-Steckbolzenbohrung	1057 7a	1
Quadratkolben 1 Prüfung	Chockbolze	1057 7a	1
	Wälzlager	200.05	1
	Wälzlager	80.15	1
	5-Bohr. Nuten- und Stechbohr.	Conig 8070	3
	5-Bohr. Lagerbohr.	Conig 8070	2

5 Stunden

25	Werkstoffkunde	Druckverfahren 1 Prüfung	SVEBODA Bayerische Staatsbibliothek
----	----------------	--------------------------	--



[s] Anthropologischer Blick - Sammeln



[s] Strukturmomente ästhetischer Erfahrung

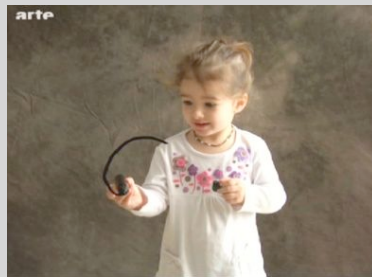


aus: Kahl (2006): Die Entdeckung der Zukunft.
Hamburg: Archiv der Zukunft



Arte - Videoclips zum 20 Jahrestag der UN-
Kinderrechtskonvention
Kayla, 2 Jahre, Quebec, Kanada

[s] Strukturmomente ästhetischer Erfahrung



[s] **Strukturmomente ästhetischer Erfahrung**



Emil Schumacher; WDR 1989



Kalle

[s] Frühpädagogische Perspektive



Honda Cog 2002; Wieden + Kennedy London

[s] **Bildungstheoretische Aspekte ästhetischer Praxis**

Sozialkonstruktivistisches Bildungsverständnis

Das Kind als Akteur seiner Entwicklung

(Reggio Schildern 2002, Schäfer 1998; 2006, Fthenakis 2005, Laewen 2002;
MacNaughton 2009, Liegele 2008, Grell 2010 u.a)

Spannungsfeld zwischen

Autopoesis und Ko-Konstruktion (Reich 2006)

Symmetrie und Asymmetrie
der pädagogischen Beziehung

(Youniss 1994, Wygotsky 1987, König 2009 u.a)

[s] **Bildungstheoretische Aspekte ästhetischer Praxis**

scaffolding - guided participation

scaffold - Gerüst (Wygotski 1987 / Bruner 1976)

Soziokultureller Ansatz

Kinder und Erwachsene als **Lerngemeinschaft**

reflexive Interaktion - dialogisch unterstützend

wechselseitiges Einlassen auf die jeweils andere Perspektive -

sustained shared thinking

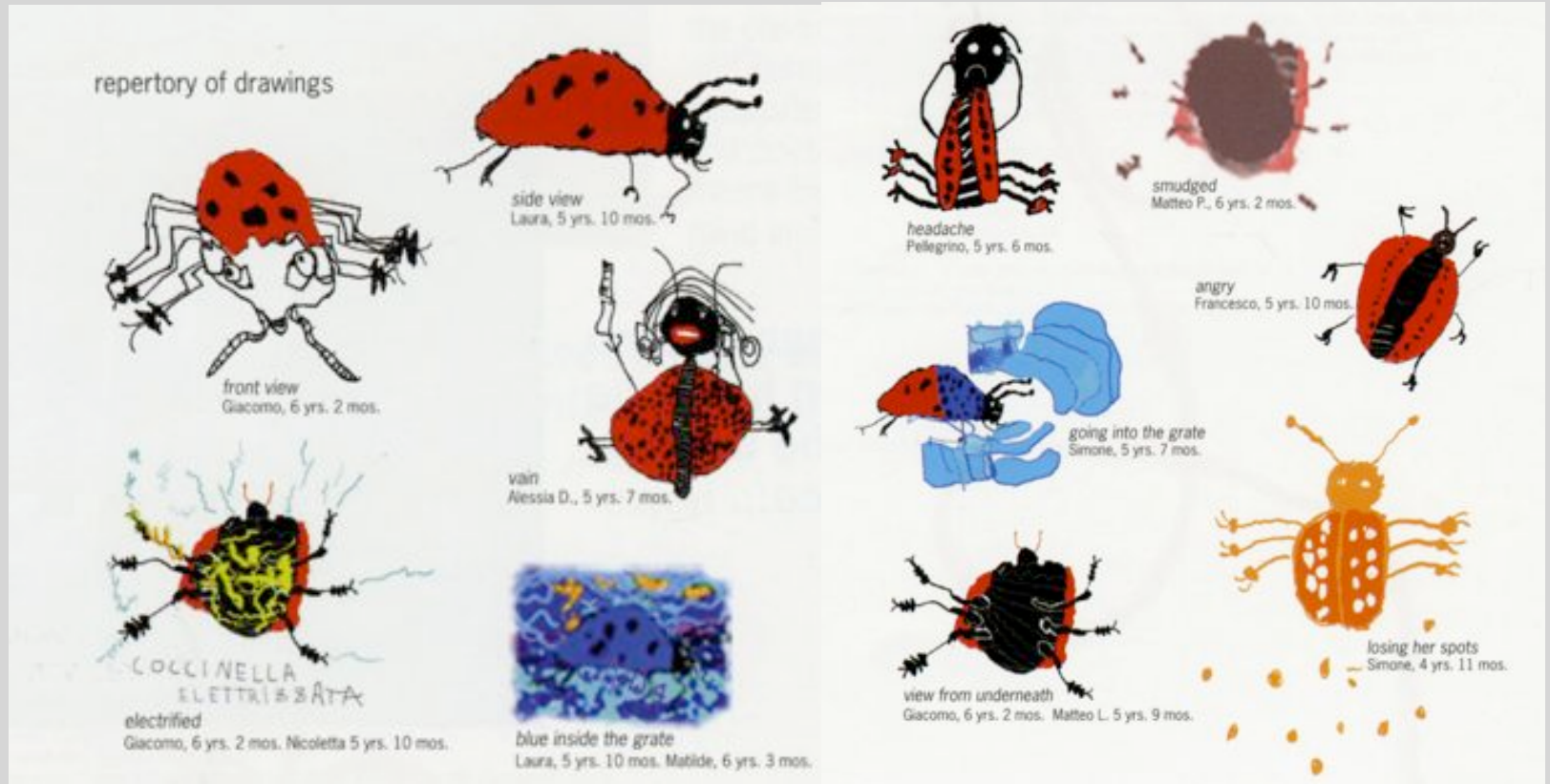
dynamische, modifizierende Interaktionen

(EPEY; Siray Blatchford; McNaughton; Viernickel; Schmücker&Buchheim u.a.)

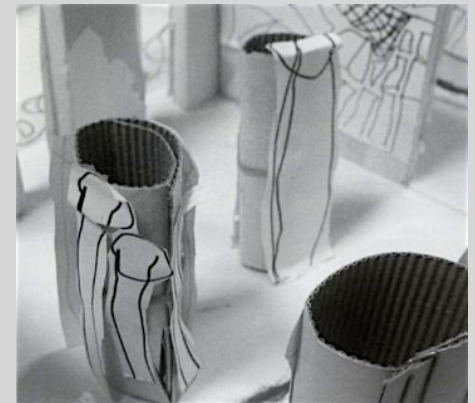
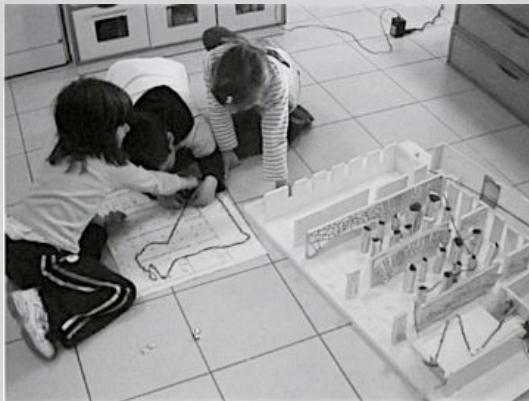
[S] **Ästhetische Praxis - a spotted Compass** (Reggio Children 2008)



[S] **Ästhetische Praxis - a spotted Compass** (Reggio Children 2008)



[s] **Ästhetische Praxis - a spotted Compass** (Reggio Children 2008)



[S] **Ästhetische Praxis - a spotted Compass** (Reggio Children 2008)



[S] **Ästhetische Praxis - a spotted Compass** (Reggio Children 2008)



... She camouflages! That means that there, at the Locatelli, she camouflages on the walls... But she has black spots, so you see them immediately if she goes on the red wall... But somebody might think the spots are just dirt... After the grates, the ladybug goes upstairs...

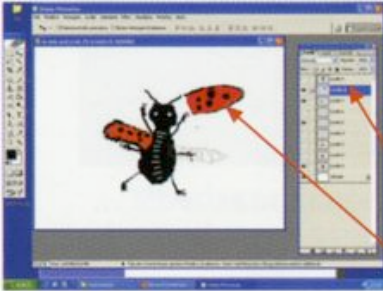


... She climbs up the stairs... She can hide in the black box... But that's the electrical system - she'll get electrified! ... On the window we're making the ladybug but without spots, all smudged... We're making the track on the stairs, on the window...

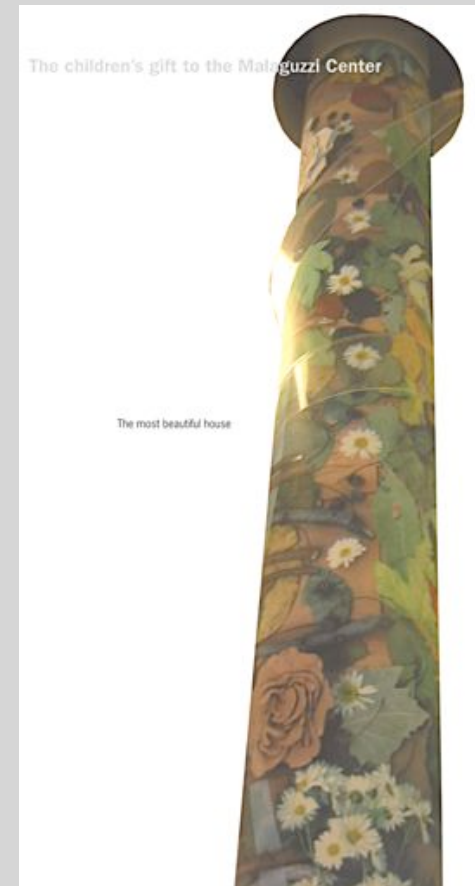


Here she can jump off... But if she jumps from there she'll get squaaaaashed!!! ... Then she finds her column where her den is... This is good because from here she can see outside the window and the entrance...

[S] **Ästhetische Praxis - a spotted Compass** (Reggio Children 2008)



[s] **Ästhetische Praxis - a spotted Compass** (Reggio Children 2008)



[S]

Resümee - Das Spannungsverhältnis von Kunst und Pädagogik

Ästhetische Forschung

(Kämpf-Jansen 2002; 2006)



Bedingungsaspekte für das Gelingen einer Verknüpfung frühkindlicher Bildung mit Kunst

vielfältige Formen
ästhetischen
Verhaltens und
Denkens ermöglichen

dialogorientierte
Lern- und
Forschungs-
gemeinschaften aller
Akteure bilden

[S]

Und so betreiben wir ästhetisch-künstlerische Lernforschung in der akademischen Ausbildung von KindheitspädagogInnen....



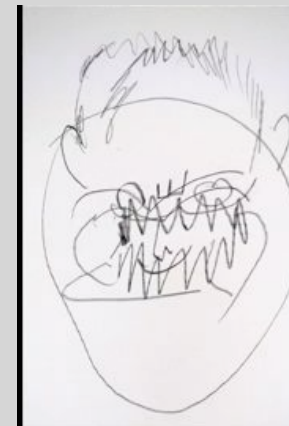
Seminarbeispiele aus der ästhetischen Werkstatt an der HAWK Hildesheim SS 2010 / WS 2010/11
Reflexion jeweils mit Bezug auf innere Differenzierung, Kreativitätstheorie, künstlerische Prinzipien der Montage, Verfremdung, Akkumulation usw, Konstruktivismus und Ko-Konstruktion, Ergonomie und spezifische entwicklungspsychologische Aspekte kindlicher Entwicklung

[S]

Und so betreiben wir ästhetisch-künstlerische Lernforschung in der akademischen Ausbildung von KindheitspädagogInnen....



Seminarbeispiele aus der ästhetischen Werkstatt
an der HAWK Hildesheim SS 2010 / WS 2010/11
unterschiedliche Lerntheorien als Skulptur; Kritik
linearer Abbildungstheorie - absurdes
Portraitzeichnen



[s] **Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit....**

Thesen und Fragen für die Diskussion

Kunst kann die (pädagogische) Welt nicht retten – sie muss sich selbst irritieren wollen.

Wie soll die Differenz zwischen Kunst und institutioneller Bildung gestaltet werden?

Welche Bedingungen bräuchte eine nachhaltige Synthese von Kunstpraxis und institutioneller Bildung im Hinblick auf Strukturen, Prozesse und Haltungen ?

*Künstler als Lernforscher
oder was hat Kunst mit frühem Lernen zu tun....*

Ich beginne mit einem Rückblick - meine Bildungsbiografie aus pädagogischer und aus künstlerischer Perspektive. Ich war Erzieher, habe dann Kunst studiert und während des Studiums zahlreiche künstlerische Projekte mit Kindern durchgeführt. Anschließend war ich als freier Künstler tätig, bin dann in die Erwachsenenbildung eingestiegen und habe anschließend am ersten nationalen Bildungsprojekt für einen Bildungsauftrag für Kindertageseinrichtungen 1998-2000 in Berlin und Brandenburg teilgenommen.

Zwischen 1986 und 1992 habe ich zahlreiche kunstpädagogische Projekte in Kindertageseinrichtungen in Berlin Neukölln durchgeführt (4-7 Wochen). Hier konnte ich zwei wichtige Erfahrungen machen. Künstlerische Sichtweisen und Handlungsformen sind offenbar besonders anschlussfähig für Kinder, wenn sie in den Prozess einbezogen sind, wenn sie wechselseitig in den Gruppen interagieren, wenn man ihre Impulse aufgreift oder die eigenen Fragestellungen mit den Perspektiven der Kinder zusammenbringen kann. Wie dieser Zusammenhang zwischen Kunst und kindlichem Lernen, individuell, in Gruppen und in Projekten im Einzelnen beschaffen ist war mir damals allerdings nicht immer klar. Ich handelte meist intuitiv, aus der künstlerischen Erfahrung und der pädagogischen Alltagsperspektive. Meine didaktischen Ansätze und Strategien waren mangels theoretischer Reflexion nicht immer gelungen. Da ich allein gearbeitet habe fehlten mir beispielsweise regelmäßige Reflexionen aus den unterschiedlichen Perspektiven, ich konnte nicht immer individuell und intensive auf Kinder eingehen und hatte kaum Gelegenheit Prozesse systematisch zu reflektieren. Vieles blieb zufällig. Die Projekte waren nicht nachhaltig angelegt - sie waren nach wenigen Wochen beendet und hatten kaum Einfluss auf den pädagogischen Kontext. Es gab meines Wissens keine signifikanten Effekte auf die pädagogischen Umgebungen und Praxen. Dennoch können sie auch gelungen angesehen werden: die Kinder waren aktiv beteiligt, haben sich intensiv einbringen und zahlreiche eigene Ausdrucksformen entwickeln können. Es waren projektartige und Gruppenspezifische Gestaltungs- und Bildungsakte, Synthesen aus den Perspektiven eines engagierten Kunststudenten und den Perspektiven von Kindern. So wurden beispielsweise temporäre Ateliers eingerichtet, systematische Materialsammlungen angelegt, künstlerische Verfahren und Medien kennen gelernt und künstlerische Themen mehrperspektivisch bearbeitet. Diese Aspekte der Projekte können auch aus heutiger Sicht als bildungswirksam bezeichnet werden, vor allem wenn man bedenkt das die damals teilnehmenden Kindern aus dem typischen Neuköllner Milieus derartige Bildungszugänge sonst kaum oder gar nicht angeboten wurden.

Aus diesen eher intuitiven ersten Erfahrungen als Künstler im pädagogischen Kontexten heraus bin ich in die Erwachsenenbildung eingestiegen und habe künstlerische Kurse für pädagogische Fachkräfte angeboten. Künstlerische Haltungen, Verfahren und Wissen sollten für die frühpädagogische Praxis angeregt werden. Auch diese Projekte hatten m.E. ein gutes Niveau, weil sie den Teilnehmenden intensive und fachlich komplexe ästhetische Erfahrungen ermöglichten, die fast immer zu einer kritischen Reflexion der eigenen Pädagogik führten. Ähnliche Erfahrungen machte ich im Zusammenhang mit Prozessen der Organisationsentwicklung, in denen ich das Thema lernende Organisation mit künstlerischen Verfahren experimentell für Teilnehmende in Weiterbildungen erfahrbar machte. Aber auch in diesem Feldern fehlte eine systematische Bearbeitung der Frage, wie die offenbar positiven Effekte

für die Reflexion zustande kommen, wie sich die Differenz von Kunst und Lernen in den unterschiedlichen Kontexten im einzelnen entwickelt und wie man sie in der Folge reflexiv gestalten und zuspitzen kann. Aus beiden Erfahrungshorizonten ergaben sich nun Forschungsfragen, die ich anschließend im Kontext der Erwachsenenbildung sowohl künstlerisch als auch wissenschaftlich - empirisch weiter verfolgte. Ich entwickelte dann zunächst wieder mit künstlerischen Mitteln der Irritation, Verfremdung und performativer Gestaltung Verfahren, um das Phänomen Lernen als Strukturveränderung in den jeweiligen Kontexten systematisch zu rekonstruieren, gemeinsam zu reflektieren und später als empirisches Material wissenschaftlich zu untersuchen.

Hier im Beispiel sehen Sie links die Praxis und rechts die Objekte der Wahrnehmungsoorthopädie. Das sind künstlerische Objekte und ästhetische Praktiken, in denen Versuchspersonen Wahrnehmungsprothesen tragen, mit denen sie blinde Flecken ihrer Wahrnehmung erfahren und im jeweiligen inhaltlichen Kontext angeregt werden über Lernen, Bildung und Wahrnehmung nachzudenken.

In meiner wissenschaftlich geleiteten Forschung habe ich dann einen ethnografischen Ansatz gewählt. Ethnografische Forschung zielt darauf ab, andere Lebensweisen, Lebensformen, Lebensstile von „innen“ her zu verstehen.

Ihre wichtigsten Methoden sind die teilnehmende Beobachtung und die Dichte Beschreibung, die ich dann zur Grundlage meiner Dissertation gemacht habe. Sie hatte den etwas abenteuerlichen Titel: Künstlerische Wahrnehmungs- und Produktionsweisen als Entwicklungsraum für das Lernen von Subjekten und Organisationen. Mein Ziel war, aus dem bislang noch eher intuitiven und unspezifischen Erfahrungen meiner pädagogischen und künstlerischen Tätigkeit einen systematischen Zusammenhang zwischen Kunst und Lernen herauszuarbeiten.

In meiner Untersuchung unterschiedlicher Seminar- und Aktionsformen habe ich dann verschiedene Datenquellen wie Video, Foto, Ausschnitte aus Gruppendiskussionen und Feldnotizen miteinander verknüpft. In der Theorie habe ich mich etwa auf Batesons ethnografische Studie "Balinese Charakter" gestützt, der als erster schon in den 40er Jahren des letzten Jahrhunderts Verhaltensweisen und kulturelle Muster durch eine Kombination von Fotografien und sprachlichen Rekonstruktionen untersucht hat. Links entsprechend ein Beispiel aus meiner Dissertation, in der ich entsprechend die Bildsprache einer Fotoserie aus Reggio untersucht habe, um den Zusammenhang von Bildgestaltung und Bild vom Kind herauszuarbeiten.

Als ethnografischer Forscher ist die Haltung entscheidend. Es geht um eine Befremdung gegenüber seiner eigenen und der zu untersuchenden Kultur. Man nimmt eine künstliche Fremdheit an und stellt sich gewissermaßen Dumm oder nicht wissend, was absolut gesehen natürlich nicht möglich ist. Irgendein Wissen oder eine theoretische Annahme hat man immer. Es geht eher darum mit möglichst wenig Vorurteilen an seinen Untersuchungsgegenstand heranzugehen und sich künstlich „leer“ zu machen. Sensibel, mehrperspektivisch gelangt man so schrittweise zu einem belastbaren Untersuchungsergebnis. Das Verfahren ist in diesem Sinne investigativ - aufspürend, explorativ - erkundend, deskriptiv - beschreibend und interpretativ - deutend. Das Beispiel zeigt die Rekonstruktion eines Versuchs mit dem Umkehrspiegel, eines der von mir genutzten Praktiken der Wahrnehmungsoorthopädie. In der Rekonstruktion zeigen sich drei Verhaltensmuster, die deutlich machen, wie Versuchspersonen

individuell mit der Behinderung gewohnter Handlungsvollzüge umgehen und dabei den gewohnten Modus des Schreibens rekonstruieren. erklären....

Das zentrale Ergebnis meiner Untersuchung war, das durch die Anwendung künstlerischer und kunstähnlicher Verfahren grundlegende Strukturmerkmale des Lernens sinnlich erfahrbar werden können und zwar in einer Art und Weise, wie es in einer rein sprachlich orientierten Wissensform nicht möglich gewesen wäre. Ästhetische Differenzenerfahrungen ermöglichen einen tiefen Einblick in das vielschichtige Wesen des Lernens als Strukturveränderung. Anschaulich werden Strukturmuster des Lernens wie Nichtlinearität, Nichttrivialität und Diskontinuität als Form eines besonders tiefen, expansiven Veränderung. Hier werden also genau jene Aspekte deutlicher, die in der Wahrnehmung von kindlichen Bildungsweisen bei Fachkräften im pädagogischen Alltag oftmals aus unterschiedlichen Gründen ausgeblendet sind oder einfach nicht verstanden werden.

Dazu machen wir nun einen Versuch, um genauer zu verstehen, was gemeint ist....

Die empirische Analyse nach der Methode des „Lauten Denkens“ bestätigt, wie dicht man sich an den Bildungsweisen von Kindern bewegt hatte. Da geht es

- um das genaue Beobachten und Vergleichen von Prozessen und Materialeigenschaften (Art, Form, Größen, Gewicht, Farbe, Oberfläche);
- um das wiederholte Aushandeln von sozialen Rollen (Arbeitsteilung)
- um Formen der sozialen Interaktion (Dialog, Absprachen, Aufmerksamkeit)
- um die Erfahrung physikalischer Phänomene (Stabilität, Balance, Statik, Schwerkraft, Gewicht)
- um die Anwendung mathematischer Grundkategorien (Zahlenräume, Mengen, Größen und Formunterscheidungen)
- um die leidenschaftliche Beteiligung (Motivation, Ausdauer, Konzentration, Flow)
- um Problemlösung (Bewältigung einer komplexen Herausforderung, Hypothesenbildung)
- um intensive sinnliche Gestaltungsweisen (Irritation, Anstrengung, Körperwahrnehmung)
- um Risikobereitschaft und das Scheitern als Voraussetzung neuer Erfahrungen (Experiment, Ursache-Wirkungsrelationen)
- und um die Phantasie in Form eines gemeinsam entwickelten Turmes (visuelle Vorstellungskraft, Kulturbestand Architektur).

Zusammenfassend lassen sich zwei große Erfahrungsbereiche ausmachen:

Es werden bereichsspezifische Wissensformen wie grundlegendes physikalisches oder mathematisches Wissen konstruiert. Andererseits werden Basisfähigkeiten, allgemeine Kompetenzen gestärkt und entwickelt, die wir unsere ganze Leben nutzen: Selbstwirksamkeit, Durchhaltevermögen, soziale Sensibilität und Problemlösungsstrategien. Schauen wir uns nun an, wie sich Kunst und die Erfahrung von Kindern zueinander verhalten. Zunächst einmal die Kunst. Was macht Kunst aus, was ist das spezifisch künstlerische?

Moderne Kunst lebt vom kalkulierten Spiel mit Bedeutung und Sinn. Kunst macht sichtbar, was verborgen ist, wie Paul Klee so treffend bemerkt hat. Das Besondere bei der Wahrnehmung und der Herstellung von Kunst liegt in der professionellen Bereitstellung von vielfältigen Beobachtungsmöglichkeiten. Kunst hat den Sinn, sinnlich erlebbare Formen für ein Beobachten von Beobachtungen in die Welt zu setzen, wie die Systemtheorie es ausdrückt. Kunst ermöglicht also nicht nur einfach neue Perspektiven im Sinne von „So könnte es auch sein“. Sie thematisiert auch gleich die künstlerische Methode seiner Herstellung und die Form der Wahrnehmung, die beim Betrachten hervorgerufen wird. Um diese Zusammenhänge anschaulich zu machen zeige ich zunächst zwei bekannte Beispiele der Produktion von Kunst: Miro und Picasso bei der Arbeit. Zunächst Joan Miro bei der Bearbeitung einer Radierung.

Nachdem der Künstler das bedruckte Blatt mit wässriger Farbe beträufelt hat experimentiert er mit den Verlaufsformen der Farbe. Er bringt das Blatt in verschiedene Positionen, so dass vorhandene Bildstrukturen schrittweise überlagert werden. Miro lässt sich an dieser Stelle vom Material zeigen, was geschehen wird und wie es geschehen kann. Er kann hier das Ergebnis seiner Interaktion mit dem Material nicht vorwegnehmen, da die Beziehungen des Materials, also der wässrigen Farbe zur Gestaltungsidee kontingent sind. Die Formen entstehen und verändern sich in der Folge schrittweise und nichtlinear. Auf diese Art und Weise wechselt er bei der Herstellung der Bilder mehrfach zwischen kalkuliertem Vorgehen und unvorhersehbaren Effekten. Miro operiert im Wechsel von Spiel und Experiment, von Gewissheit und Selbstüberraschung. In diesem Sinne lernt und verlernt der Künstler durch gezielte Selbstirritationen, im Spannungsfeld von Zufall und Notwendigkeit.

Ähnlich geht Picasso vor, wie wir in diesem Ausschnitt aus dem berühmten Film von Clouzot „Le mystere Picasso“ von 1960 beobachten können. Wir sehen im Zeitraffer wie ein Bild entsteht und sich 270 mal verändert. Wir werden Zeuge einer künstlerischen Erfahrung des Fragens, Vertauschens, Probierens, Hinzutuns, Wegnehmens, Zerstörens, neu Zusammensetzens und des Verfremdens. Das ursprüngliche Thema, die anfängliche Komposition, erscheint am Ende in einer szenischen Montage stark vereinfachter Formen und Farben in einem offenen Bedeutungshorizont.

Während des Herstellungsprozesses bewegen sich beide Akteure bewusst zwischen Gewissheit und Ungewissheit. In einem virtuosen Montieren und Collagieren von Materialien, Formen, Linien und Farben entdecken sie schrittweise Fremdes in schon Bekanntem. In der modernen Kunst repräsentiert dieses Konzept der Montage als Zusammenspiel und Verfremden heterogener Materialien bis heute das variabelste und zentralste Prinzip künstlerischen Denkens und Handelns. Schauen wir nun, wie sich dieses Konzept bei der Wahrnehmung und Interpretation von Kunstwerken verhält.

Links die Gitarre von Picasso aus dem Jahre 1912, bestehend aus Pappe, Papier, Schnur, Leinwand, Öl und Bleistift. Die Montage von gebrauchten und scheinbar wertlosen Materialien irritieren den gewohnten Blick. Die funktionalen Elemente einer Gitarre wie Korpus, Decke, Steg, Schalloch, Hals mit Bündlen, Sattel, Kopf und Zwirbel sind aufgebrochen und völlig neu zusammengesetzt. Nichts erscheint mehr so

wie es war. Trotzdem erkennen wir, um was es geht. Beim Betrachten bemerken wir die Differenz und suchen nach Ähnlichkeit. Picasso geht es nicht um die äußere Erscheinung. Das entscheidende Moment ist, wie er bekannte Elemente neu zusammensetzt und damit unsere Wahrnehmung dynamisiert. Picasso zeigt uns Wirklichkeit als verletzte und unabgeschlossene Einheit. Kunst wird zum symbolischen Ausdruck für eine Zeit der Umbrüche und Zusammenbrüche. Schön ist nicht die äußere Erscheinung, sondern jene Bedeutungspotentiale, die sie spannungsreich auslösen. Künstlerische Avantgarden brechen auf diese Weise mit den Konventionen und geistigen Systemen ihrer Zeit.

In ihrer Serie „stiller Nachmittag“ von 1984/85 zeigen Peter Fischli & David Weiss Alltagsmaterialien wie Plastikfalschen, Holzleisten, Schläuche und Eimer. Rechts sehen wir einige Plastiken aus gebrauchten Materialien und Alltagsgegenständen. Die Künstler montieren die Materialien zu scheinbar sinnlos komplexen Gebilden. Die Titel der Arbeiten wirken albern, allegorisch oder unerklärlich. Die plastische Montage stellt die Verknüpfung von Gegenstandsgebrauch und sprachlicher Bedeutung in Frage. Sinnlich zugespitzt wird diese Dekonstruktion durch die Infragestellung der Schwerkraft: Im Foto festgehalten wird der Augenblick eines labilen Gleichgewichts. Man hat immer das Gefühl, das jeden Moment alles zusammenbrechen kann.

Führen wir die unterschiedlichen Aspekte des Prinzips der Montage und Collage zusammen. Sowohl beim Herstellen als auch beim Betrachten erleben wir Formen einer ästhetisch kalkulierten Diskontinuität. Das systematische De- und Rekonstruieren im Prozess der Herstellung erzeugt reduzierte Formen und offene Bedeutungshorizonte für den Betrachter. Moderne Kunst ist eine Strategie des nichtlinearen, divergenten Denkens und Handelns, in denen Sinnbildung spielerisch erfahrbar wird und Bedeutungsfindung unabgeschlossen bleibt.

Diese Formen des Handelns und Denkens erinnert an das Konzept des „wildes Denkens“. Claude Levy Strauss stellt die vermeintliche Überlegenheit westlicher Denktadition gegenüber schriftlosen Kulturen in Frage und sieht keine wesentliche Differenz zwischen begrifflichem und konkretem Denken. Er spricht hingegen von zwei Formen des Denkens, die lediglich verschiedene Wege darstellen, auf denen Erkenntnis und Lebensbewältigung ermöglicht wird. Um seine These zu verdeutlichen greift er auf die Figuren des Ingenieurs und des Bastlers zurück.

Durch deduktives, begriffliches Denken, durch die Anwendung rationaler Prinzipien kommt ein Ingenieur zum Ziel. Seine Handlungen vollziehen sich innerhalb definierter Parameter. Rohstoffe, Werkzeuge und systematisierte Abläufe sind vorgegeben. Überraschungen und Zufälle werden vermieden, am Ende stehen perfekte und berechenbare Ergebnisse, wie sie aus der Konstruktionszeichnung links ersehen können.

Der Bastler im Bild links hingegen findet Bedeutung, Ordnung und Sinn in einem Prozess des intuitiven Kombinierens und Assoziierens. Die Welt seiner Mittel ist eingeschränkt, und die Regel seines Spiels besteht darin, jederzeit mit dem, was ihm gerade zur Hand ist, auszukommen. In seiner Welt ist die Gesamtheit von konkreten und zugleich möglichen Beziehungen ausschlaggebend. Dieses Denken ist beweglich und erzeugt offene Bedeutungshorizonte. Was nicht passt wird passend gemacht. So wird etwa aus Knete, Elektrokabel, Sandpapier ein Badezimmer für einen Elefanten. Diese Lösungen besitzen den Charme des nicht Perfekten, Brüchigen und

Unfertigen. Die Objekte sind individuell und intuitiv zugleich, verweisen sie doch immer auch zugleich auf den Prozess ihrer Entstehung. Ein derartiges Basteln greift strategisch in bestehende Ordnungen ein und definiert die Zusammenhänge neu, wie Gerd Schäfer sagt.

Der Bastler ist meist auch ein Sammler, der Gefundenes nicht nur für den aktuellen Gebrauch nutzen kann. Er archiviert das Material wegen seines ästhetischen Potentials. Durch das Auflesen und Finden, durch das Herauslösen, Aufgreifen und Zusammenstellen von Materialien wird die Wirklichkeit in einem neuen Kontext lesbar gemacht, wie im Beispiel links zu sehen ist: eine zufällige Zusammenstellung heterogener Materialien, die sich uns beim Betrachten wie zu einer Landschaft topografisch zusammenfügt. Sammeln ist ein vorsprachlicher Akt des Lesens, Erkennens und Schaffens von Bedeutung. Sammelstücke werden zu nichtbegrifflichen Trägern individueller Gehalte und entsprechen damit den Kriterien des wilden Denkens. Hier wird situativ kombiniert und assoziiert, intuitiv gehandelt und Materialien verfremdet. Das Sammeln besitzt neben einer symbolisch-ästhetischen auch eine logisch systematische Seite. Das Sortieren, Selektieren und Klassifizieren erzeugt geordnete kognitive Strukturen, etwa mathematische Ordnungen nach Menge, Größe und Form in unserem Beispiel rechts. Darüber hinaus trifft sowohl beim Basteln als auch beim Sammeln auch das zu, was Gregory Bateson als ein zirkuläres, primärprozessartiges Denken bezeichnet hat, in dem sinnliche, rationale, bewusste und intuitive Denkformen miteinander in Beziehung gesetzt werden.

Was macht nun die vorgestellten Formen der Kunsterfahrung, das wilde Denken und das Sammeln als Form des Denkens für die frühkindliche Bildung bedeutsam? Um mögliche Antworten für diese Frage zu finden rekonstruieren wir jetzt die Handlungsformen von zwei Kindern. Schauen wir einen Moment zu und prüfen, ob sich Aspekte künstlerischen Handelns und wilden Denkens zeigen.

Kinder lieben es, Phänomene in ihrer Umgebung spielerisch zu Entdecken und zu Erforschen. Das erste Beispiel zeigt einen anderthalb jährigen Jungen beim experimentellen Spiel mit Stift und Knete. Wir können typische Verlaufsformen des entdeckenden Lernens, des Experimentierens und des Probleme Lösens erkennen. Die Intensität, das Staunen, die Freude des Kindes lässt auf bedeutsame Formen des Handelns und Denkens schließen. Durch aufmerksame Beobachtung eines im spielerischen Umgang entdeckten unbekanntes Phänomens, durch das folgende systematische ebenso wie neugierige Untersuchen seines Materials entdeckt der Junge funktionale Zusammenhänge zwischen Ursache und Wirkung ebenso wie die Möglichkeit seine Materialien manipulieren zu können. „To understand is to invent“ wie diese Erfahrung Jerome Bruner treffend beschreibt.

Das Zeichnen des 2 jährigen Mädchens mit einem Filzstift auf Glas zeigt uns einen anderen Aspekt kindlicher Aktivität. Wir können beobachten, wie Bewegungsformen als Schwing- und Kreiskitzel schrittweise zu einem definierten ikonischen Raum zusammengesetzt werden. Ein erstes sinnunterlegtes Kritzeln, wie Richter es bezeichnen würde. Das Zeichenereignis wäre nach seiner Lesart Ausdruck prototypischer Emotionen und von Engagiertheit. Wir beobachten eine Form spielerischer ebenso wie systematischer Erprobung grafischer Formen durch mitführendes Begreifen des Stiftes, durch visuelles Erfassen ikonischer Schemata. Wir sind Zeuge eines schritt-

weisen Verstehens des Zusammenhanges von Bewegung, Spur und Form. Bruner spricht von unterschiedlichen Repräsentationsformen des Wissens. Für ihn sind enaktive und ikonische Handlungsformen die Voraussetzung für symbolisch-abstraktes Denken.

Die Beispiele zeigen darüber hinaus typische Strukturmomente ästhetischer Erfahrung in der frühen Kindheit. Bei der Auseinandersetzung mit der materiellen Umwelt geht es Kindern um einen breit angelegten, inneren Verarbeitungsprozess. Körper-sinne, Fühlen, Erinnern und Denken spielen simultan zusammen. Kindern geht es zunächst um die Sache und den individuellen Bezug dazu. Kinder leben in einer Handlungswelt - Phänomene, Objekte, Materialien werden in einem Handlungszusammenhang erfahren und verstanden. Kinder lernen durch sinnliche Erfahrung, durch Nachahmen, Experimentieren und Phantasieren und bauen auf diese Art und schrittweise kognitive Strukturen und rationale Konzepte auf.

Im Vergleich des ästhetischen Verhaltens zwischen Kindern und Künstlern zeigen sich Ähnlichkeiten: Das spielerische und experimentelle Verhalten, das Verfremden und Fantasieren, das Montieren heterogener Elemente, das primärprozessartige Denken, die enaktiven, ikonischen und symbolischen Handlungs- und Wissensformen finden sich bei beiden wieder. Was ist dennoch anders, was unterscheidet das ästhetische Verhalten von Kindern und Künstlern? Ist es nur ein Altersunterschied? Vergleichen wir die Arbeit eines Künstlers und das Zeichnen eines Kindes anhand der nächsten Filmclips.

Emil Schumacher malt informelle, abstrakte Motive, die in ihrer Malweise an Kreis-, Hieb- und Schwingkritzeln von Kindern im Alter von 2-4 Jahren erinnern. Die Motive sind ähnlich wie bei Kinderzeichnungen in der Vorschulphase wie auf einer Landkarte quer über den gesamten Bildraum verteilt. Einfache grafische Formen korrespondieren mit den Spuren expressiver Bearbeitungsvorgänge und der sinnlich erfahrbaren Materialität des Farbauftrages. Das Zusammenspiel von Auge und Hand, der Verlauf von Linien, Formen und des Farbauftrages, das mehrfache Abstand Nehmen, Innehalten und konzentrierte Schauen auf das Bild sowie die Gespanntheit der gestischen Malweise verweisen auf die Reflexivität des Malaktes. Der Umgang mit Material und Motiven ist virtuos. Der Künstler geht eher wie ein Ingenieur vor. Er plant sein Vorhaben und unter Berücksichtigung professioneller Mittel in einem spezifischen gesellschaftlichen Kontext: Informelle Malerei ist Ausdruck einer existenzialistischen Haltung und bewusster Verweigerung von Gegenständlichkeit. Die Kunst Erwachsener ist reflexiv, eine gesteuerte Resonanz auf kulturelle Phänomene.

Kalle geht intuitiv vor, eher wie ein Bastler. Bei ihm geht es um die sensumotorische Bewältigung des Zusammenwirkens von Denken, Fühlen und Erkennen. Er ist darum bemüht mit Stift und Schwamm Spuren zu hinterlassen, den Bildraum partiell zu erschließen. In diesem Zusammenhang experimentiert er wiederholt mit dem Material und lotet aus, was möglich ist. Kitzelkreise und Kritzellinien bleiben das, was sie sind: Bewegungsspuren ohne einen vom Handlungswillen losgelösten Gestaltungsakt. So malt er auch schon mal um die Ecke, dorthin, wo ihn die Kreide zufällig führt. Oder wischt die Kreide weg und trägt wieder neue Kritzeln auf. Kalle wechselt mehrfach zwischen dem Herumlaufen und dem Zeichnen. Er handelt spontan und wird von seiner sinnlichen Lust an der Bewegung und den Materialeffekten verführt. Auf diese Weise lernt er sein Material kennen und seine Impulse zu steuern. Im wahrsten Sinne wird aus dem Begreifen und Erfassen schrittweise ein Verstehen als eine spurenhinterlassende Handlungs- und Denkform.

Reflexivität und virtuosos Umgehen mit dem Spannungsfeld von Notwendigkeit und Zufall ist konstitutiver Teil professioneller künstlerischer Arbeit. Damit ist Kunst ein Phänomen der Erwachsenenwelt, wie Adelheid Sievert mit Blick auf romantische Vorstellungen über Kinder bemerkt. In der Auseinandersetzung mit der Umgebung entwickeln Kinder allerdings Bildsprachen, in denen sie entsprechend ihrem Entwicklungsstand Wahrnehmungen, Vorstellungen und Emotionen in einen Zusammenhang bringen. Nicht das vermeintlich Schöne interessiert hier, sondern der erfolgreiche Prozess des Begreifens, Erfassens und Verstehens seiner Materialien und der Möglichkeit, sich ausdrücken zu können. Als Strukturmomente ästhetischer Erfahrungen steht bei Kindern das konkrete, vorreflexive Denken, das intuitive Tun im Mittelpunkt. Die Freude ist Ausdruck selbstwirksamer Kommunikation mit sich und seiner Umwelt. Die Ausdrucksformen kleiner Kinder als Kunst, ja Kinder selbst als Künstler zu bezeichnen, ist also ein Konstrukt Erwachsener über Kinder, das ihnen m.E. nicht gerecht wird.

Mit Blick den frühpädagogischen Erfahrungsraum möchte ich in Anlehnung an Dunccker 4 an dieser Stelle Strukturmomente ästhetischer Erfahrungen hervorheben. Die Negativität der Erfahrung. Die Akteure erleben widerständige Empfindungen, nicht alltägliche und überraschende Ereignisse im Rahmen eines Handlungsvollzuges durch sinnliche Erfahrung.

Kinder verarbeiten ihre Wahrnehmungen sowohl intuitiv als auch performativ zu symbolischen Ausdrucksweisen und Phantasien, etwa als Bewegung, als szenische Geste, in sprachlichen und nicht-sprachlichen Formen. Die Überschneidung von innerer Vorstellung und äußerer Wirklichkeit tritt auf als Sammeln, Zerlegen und Montieren, als Herauslösen von Dingen und Situationen aus dem gewohnten Kontext, Umwandlung zu neuer Bedeutung und einfachen narrativen Strukturen.

Kinder erleben Selbstwirksamkeit als zirkuläre Spannungsbögen vom Staunen zum Identifizieren und Distanzieren. Aus spielerischem Sich-Einlassen jenseits des Gewohnten entsteht gewissermaßen eine ästhetische Forschung als ein engagiertes Einlassen auf Phänomene und Prozesse, auf das Mögliche im Unmöglichen, auf das Unsichere im Sicherem.

Der symbolische Ausdruck der unterschiedlichen ästhetischen Sprachen verweist auf individuelle Denk- und Handlungsformen ebenso wie auf kulturelle Werte und auf Wissensbestände.

Eine vor allem reflektierte Differenz zwischen der Kunst von Erwachsenen und der ästhetischen Erfahrung von Kindern ermöglicht es uns, künstlerische Verfahren, Methoden und Themen für die Didaktik in der frühen Bildung produktiv zu nutzen. Das kann durch die Auseinandersetzung mit Gegenwartskunst ebenso geschehen, wie auch mit anderen Ausdrucks- und Wissensformen. Entscheidend für die didaktische Qualität wäre, wie genau Themen auf die jeweils besonderen Aneignungsweisen von Kindern abgestimmt werden. Wie kann man sich dieses „Feintuning“ vorstellen und welche Schlussfolgerungen und ergeben sich aus diesen Erkenntnissen für die ästhetische Praxis mit Kindern?

Bildungstheoretisch gehen moderne Didaktiken für die frühe Kindheit zur Zeit von einem sozialkonstruktivistischen Bildungsverständnis aus, in dem das Kind als Akteur seiner Entwicklung gesehen wird. Es gibt allerdings keine konstruktivistischen Idealkinder. Frühkindliche Bildungsprozesse sind abhängig von inneren und äußeren Voraussetzungen. Kinder lernen immer im Austausch mit der dinglichen und personellen Umwelt, individuell, in Gruppen und mit Erwachsenen. Sie lernen durch Nachahmung und durch Experimentieren. Entscheidend für das Gelingen von Bildung ist die Qualität der wechselseitigen Interaktionen. Entscheidend ist darüber hinaus die Differenziertheit des Lernmaterials sowie die individuell passende Ausdrucksform. Kinder müssen sich anerkannt und wertgeschätzt fühlen, damit Neugier und Motivation nicht verloren geht. Sie brauchen geduldige und zurückhaltende ebenso wie fordernde und stützende Erwachsene. Sie benötigen je nach individuellem Entwicklungsstand strukturierte ebenso wie unstrukturierte Lerngelegenheiten, symmetrische ebenso wie asymmetrische pädagogische Beziehungen. Für nachhaltiges Lernen brauchen sie darüber hinaus Lerngemeinschaften, in der nicht nur individuelle Bedeutung sondern auch sozialer Sinn konstruiert wird.

Entsprechend sprechen wir seit Vygotski und Bruner von mehr oder weniger stützenden Gerüsten aus Dialogen, Impulsen und Materialien durch Erwachsene. Scaffolding bedeutet: Jede kindliche Entwicklungs- und Lernbaustelle ist einzigartig und benötigt ein passendes Gerüst, Anregungen und Herausforderungen müssen passen.

Studien in England, Neuseeland und Deutschland zeigen, dass frühkindliches Lernen gefördert wird, wenn sich Kinder und Erwachsene als eine Lerngemeinschaft sehen, in der sich Erwachsene und Kinder und Kinder untereinander wechselseitig aufeinander einlassen. Es geht also nicht darum Bildungsprogramme abzuarbeiten, sondern die Themen und Fragen von Kindern aufzugreifen und gemeinsam darüber nachzudenken, wie die Welt funktioniert oder funktionieren könnte. Obwohl Kinder den Bildungsplan nicht gelesen haben bieten sie uns jeden Tag eine ganze Reihe von Themen und Fragen an, an denen man anknüpfen kann. Sie müssen nur bemerkt und ggf. verstärkt und ergänzt werden. Professionelle Fachkräfte sollten in der Lage sein in der Lage, derartige Bedarfe wahrzunehmen, passende Impulse zu geben und wertschätzende Dialoge zu führen. Hier bestehen in der frühpädagogischen Praxis noch Defizite, wie zahlreiche Studien über didaktische Qualität und die Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern zeigen.

Die folgende Lerngeschichte zeigt beispielhaft auf, wie dicht kindliche Bildungsweisen an künstlerischen Erfahrungsformen liegen können und wie der reflektierte Umgang mit der Differenz von künstlerischem und kindlichem Zugriff ungewöhnliche Didaktiken in einer Lerngemeinschaft und in einem projektartigen Design ermöglicht.

Das Beispiel ist aus Reggio Emilia in Italien. Wir sehen eine Gruppe von 4-5 jähriger Kinder der Michelangelo preschool. Die Gruppe erschließt sich einen durch zahlreiche Säulen geprägten Ausstellungsraum des Mallaguzzi Centers in der Stadt. Während der Begehung bemerken die Kinder in den Zwischenräumen von Säulen und Decke dunklen Spalten. Die schmalen, höhlenartigen Zwischenräume regen an darüber zu spekulieren, wer oder was sich dort verborgen hält. Sie vermuten einen Marienkäfer und stellen verschiedene Theorien darüber auf, wie er in diesem Raum lebt und was er dort tut. „Der Marienkäfer ist so klein wie wir - Vielleicht denkt er, das wir

Riesen sind, genauso wie für uns der Raum wie ein Riese ist der schläft.“ mutmaßt Andrea mit einem doppelten Größenvergleich und einer Riesenmetapher. Mateo stellt die Theorie auf, das der Marienkäfer bei seinen Bewegungen Spuren hinterlässt die man verfolgen könne um zu entdecken wie er sich verhält. Das veranlasst die Pädagogen den Kindern vorzuschlagen, die mögliche Reiseroute ihres Marienkäfers mit einem roten Wollknäuel zu rekonstruieren. Die vermuteten Bewegungen des Marienkäfers können so Schritt für Schritt mit dem Faden „nachgezeichnet“ werden. Besondere Orte werden von den Kindern durch selbst hergestellte sticky notes mit Marienkäfermotiven markiert.

In der Interaktion mit den Kindern haben die Pädagogen nicht zwischen richtig und falsch unterschieden oder fertige Erklärungen zu den Phänomenen geliefert. Die Kinder wurden gezielt zu weiteren Erproben und Nachdenken angeregt. Die Pädagogen intervenieren auf der Handlungs- und Denkebene der Kinder und bieten so Impulse sich selbsttätig mit den Phänomenen auseinanderzusetzen, wie Michael Göhlich in seiner Analyse von Dialogen zwischen Kindern und Pädagogen in der Reggiopädagogik beschreibt.

In der nächsten Phase des hier entstehenden Projektes vertiefen die Kinder ihr Thema mit unterschiedlichen Medien. Bei der Analyse von Erscheinungsweisen und Besonderheiten des Marienkäfers nutzen sie traditionelle und digitale grafische Sprachen ebenso wie Fotografien oder Bücher. Auf diese Weise entstehen detaillierte Zeichnungen am Computer, mit denen die Kinder sowohl formale als auch individuelle Aspekte ihres fiktiven Freundes beschreiben.

Anschließend rekonstruieren die Kinder ihre bisherigen Erkenntnisse, in dem sie ein maßstabgetreues Papiermodell auf der Grundlage eines echten Bauplanes. Sie zeichnen einen Grundriss anhand des Planes, stellen Säulen und Wänden aus Papier her und legen jeden einzelnen Schritt der Reiseroute durch den roten Faden noch einmal nach. Alle Arbeitsschritte werden detailgenau von den Kindern ausgeführt und mit Fotografien ergänzt. Kinder verhalten sich hier wie Architekten oder Designer. Nach der ausführlichen Recherche mit Hilfe von Begehung, Zeichnungen, Fotos und Plänen werden Modelle gebaut und diskutiert.

Diese ästhetische Rekonstruktion durch ein dreidimensionales Modell wird begleitet durch eine virtuelle Rekonstruktion mit dem Beamer: Fotografien der Begehung werden mit dem Modell verglichen und wiederum von den Kindern kommentiert. Fotos und Kommentare werden nach dem Vergleich mit dem Modell schlussendlich mit Photoshop am Computer zu einem Storyboard verarbeitet, welches die Reiseroute des Marienkäfers und die Untersuchung der Kinder detailliert nachzeichnet und kommentiert.

Durch die intensive Auseinandersetzung mit der Reiseroute und der Architektur des Gebäudes in den vorangegangenen Projektphasen ist der Wissensdurst der Kinder größer geworden. Sie interessieren sich nun vor allem dafür, wie er sich durch seine Flügelbewegungen fortbewegt. Daher untersuchen sie nun mit einer Lupe die Flügel echter Marienkäfer und sie fragen sich, wie die einzelnen Bewegungsphasen funktionieren. Die Kinder rekonstruieren diese Abläufe zunächst durch Zeichnungen der einzelnen Flügelsegmente, die sie ausschneiden und zu Bewegungsstudien montie-

ren. Im zweiten Schritt dieser ergonomischen Untersuchung rekonstruieren sie die Bewegungsphasen mit Photoshop, um ihre Hypothesen zu überprüfen und grafisch zu verfeinern. Die daraus hervorgegangenen Computergrafiken werden wiederum ausgedruckt und zusammen mit den Handskizzen auf einer Papierbahn zusammengestellt. So entsteht ein komplettes Storyboard mit den Bewegungsphasen des Flügelschlages ihres Marienkäfers multimedial montiert und collagiert sind.

Als wenn das nicht schon genug wäre gestalten die Kinder abschließend einen passenden Lebensraum, ein kleines Ökosystem für ihren Marienkäfer. Denn ihrer Ansicht nach ist die Betonsäule an dessen oberen Ende seine Höhle vermutet wird viel zu kahl. „We can put some real things on the column and attache them with a string“, schlägt Andrea vor. Die Kinder diskutieren, wie sie die Materialien an der Säule befestigen, ohne dass sie herunterfallen. Schließlich kommt Alessia auf die Idee Fotos auf die Säule zu kleben. Aus Blättern, Stöcken, Steinen, Gräsern und Borke entwerfen sie für die Oberfläche der Säule auf einer langen Holzplatte eine komplexe, Leiterartige Struktur, die nach Fertigstellung abfotografiert und schlussendlich als Fototapete um die Säule gewickelt wurde. Mit diesem Projektabschluss verwandeln die Kinder die Säule in ihr „most beautiful house“, das gleichzeitig ihr Geschenk an das Loris Mallaguzzi Center ist.

Fassen wir zusammen. Ich denke es wurde deutlich, wie künstlersicher Strategien und Erfahrungsformen als Strukturmerkmale ästhetischer Erfahrungen im vorgestellten Bildungsprozess der Kinder in Erscheinung traten:

Den Kindern wurde ein negativer Erfahrungsraum ermöglicht. Sie erlebten vielfach widerständige Empfindungen mit nicht alltäglichen und überraschenden Ereignissen. Sie konnten ihre Wahrnehmungen sowohl intuitiv als auch performativ zu den unterschiedlichsten symbolischen Ausdrucksweisen verarbeiten etwa durch Bewegung, als Zeichnung oder als Modell.

Wir konnten Überschneidungen von Fantasie und Realität beobachten, das Sammeln von Material, das Zerlegen, Montieren und Collagieren sowie das Herauslösen von Dingen aus den gewohnten Zusammenhang ebenso wie die Umwandlung zu neuer Bedeutung. Zu Beobachten waren vielfältige Spannungsbögen, in denen die Kinder staunten, sich identifizierten und in vielfältiger Form mit ihrem Denken distanziierten. Aus dem spielerischen einlassen auf die Reisroute eines Marienkäfers wurde eine systematische ästhetische Forschung der Kinder.

Eine signifikante Besonderheit der Reggiopädagogik ist die Projektform und die Arbeit in Kindergruppen. Hier steht nicht das individuelle Lernen im Mittelpunkt sondern der gemeinsame kreative Prozess, in dem alle beteiligten Akteure eine nachhaltige Lerngemeinschaft bilden. Das Besondere dieses soziokulturellen Ansatzes ist, dass in wechselseitigen Interaktionen ein gemeinsamer Bedeutungsraum entsteht, der zu einer kollektiv erlebbaren ästhetischen Forschung gemeinsam, durch Kinder und Erwachsene verdichtet wird.

Ästhetische Forschung bedient sich nach Helga Kämpf-Jansen aller zur Verfügung stehender Verfahren, Handlungsweisen und Erkenntnismöglichkeiten aus den Bereichen der Alltagserfahrung, der Kunst und der Wissenschaft. Sie ist prozessorientiert und hat doch Ziele. Sie knüpft an Bekanntem an und führt zu Neuem und sie ist intensiv. Ästhetische Forschung führt zu Erkenntnisformen, die sowohl rational sind,

als auch vorrational, sowohl subjektiv als auch allgemein, sowohl über ästhetisch-künstlerische Sichtweisen als auch über den dokumentarisch - fotografischen Blick geprägt, sowohl über nachvollziehbare verbal-diskursive Akte strukturiert als auch von diffusen Formen des Denkens begleitet.

Zu beobachten war aber vor allem auch das professionelles Verhalten von Pädagogen, die sich mit den Kindern in einer dialogorientierten Lerngemeinschaft befanden. In Formen wertschätzender Interaktion gaben sie Kindern die Möglichkeit eigene Ideen zu entwickeln und in den unterschiedlichsten ästhetischen Sprachen zu bearbeiten. Zum anderen sorgten sie für eine vielschichtig differenzierte Lernumgebung, ohne welche die „Hundert Sprachen der Kinder“ wie Loris Mallaguzzi sagen würde, nicht möglich gewesen wäre.

Wenn wir vom Nutzen von Kunst und Kunsterfahrung für den fröhpädagogischen Bildungsraum sprechen, sind es nicht nur individuelle Formen kreativen und ästhetischen Verhaltens und Denkens. Für das Gelingen frühkindlicher Bildung ausschlaggebend sind vor allem Formen dialogischer und wechselseitiger Interaktionen zwischen Kindern und Erwachsene und unter den Kindern selbst. Wer dieses soziokulturelle ästhetische Denken, Forschen und Handeln in pädagogischem Kontext für die Bildung von Kindern nutzen will muss allerdings dafür entsprechende Umgebungen, Materialien, personelle Kompetenzen und Strukturen bereitstellen, ohne welche diese Prozesse nur schwer zu realisieren sind.

Zum Abschluss hier noch Beispiele ästhetisch-künstlerische Lernforschung in der akademischen Ausbildung von KindheitspädagogInnen. Das Besondere dieser Beispiele ist die Synthese aus differenzierten künstlerischen Strategien und reflexiven Phasen mit Bezug zu pädagogischen Schlüsseltheorien, in einer Kombination individueller Wahrnehmungsphasen und wechselseitigen Interaktionen in Lerngruppen.

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

Thesen und Fragen für die Diskussion

Kunst kann die (pädagogische) Welt nicht retten -
Pädagogik muss sich selbst irritieren wollen (und ist damit erst professionell!).

Wie soll die Differenz zwischen Kunst
und institutioneller Bildung in den Projekten gestaltet werden?

Welche Bedingungen bräuchte eine nachhaltige
Synthese von Kunstpraxis und institutioneller Bildung
im Hinblick auf Strukturen, Prozesse und Haltungen der Akteure?