pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Bree, Stefan

# Künstlerische Verfahren als Modell für das frühe Lernen von Kindern

*Bildungsforschung 4 (2007) 1, 21 S.*

urn:nbn:de:0111-opus-46253

in Kooperation mit / in cooperation with:

bildungsforschung

*http://www.bildungsforschung.org*

**Nutzungsbedingungen / conditions of use**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

pedocs
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Ausgabe 2007
Jahrgang 4 Ausgabe 1
Schwerpunkt "Frühes Lernen" (hrsg. von Ursula Carle & Diana Wenzel)
*ISSN 1860-8213*

bildungsforschung
http://bildungsforschung.org

# Künstlerische Verfahren als Modell für das frühe Lernen von Kindern

*Stefan Bree*

Der Beitrag gibt einen Überblick über eine empirische Studie die überprüft, ob und wie künstlerische Methoden in der Erwachsenenbildung in einen systematischen Zusammenhang mit dem frühen Lernen von Kindern und der Veränderung von Organisationen gestellt werden können. Das Beispiel einer ästhetischen Gestalterschließung des Lernens zeigt, wie künstlerische Verfahren das Verständnis bei Erzieherinnen und Erziehern für das frühe Lernen fördern.

## Einleitung - Was hat Kunst mit frühem Lernen zu tun?

Moderne Kunst überschreitet Grenzen und erfindet neue Sichtweisen. Künstlerische Praxis könnte man so beschreiben: Spurensuche an gewohnten und vor allem ungewohnten Orten. Aufmerksam umherschweifen als ein Nachdenken, Abwägen, Fühlen, Sehen, Riechen, Hören, Sprechen, Tasten, Erinnern und Bewegen. Der ganze Mensch ist verwickelt und wird auf eine bestimmte Farbe, eine besondere Form, eine ungewohnte Situation, eine merkwürdige Oberfläche oder ein bestimmtes Geräusch aufmerksam. Hier ist etwas Anderes, Überraschendes, Nicht-Erwartetes. Das Fremde im schon Bekannten. Assoziationen tauchen als Bild- und Sinnfragmente auf. In der Wahrnehmung vermischt sich Neues mit Bekanntem. Die Spannung zwischen dem Ungewohnten, Offenen, Beweglichen, Sperrigen und dem Perfekten, Erstarrten, Fertigen ist inspirierend. Ein Möglichkeitsraum für Bedeutung. Deswegen wird Gefundenes angehäuft, gesammelt und sortiert. Zahlreiche Varianten, einer Gattung oder einer Gruppe eines Materials. Verschiedenes und Gleiches. Irgendwann passiert es dann: Einen neuen Sinn erahnen ohne genau zu wissen, ein Pendeln zwischen Notwendigkeit und Zufall. In dieser komplexen Vielfalt entsteht schrittweise neue Bedeutung durch Verbindungen und Reduktionen. Wahrnehmung bedeutet Vergleichen. Künstlerische Gestaltung ist Vermuten, Vertauschen, Probieren, Hinzutun, Wegnehmen, Zerstören, Neuzusammensetzen, Verkleinern, Vergrößern, Verfremden und Verwandeln. Dann wieder warten. Zeit haben und es passieren lassen - ähnlich wie in der Kindheit.

In Anlehnung an theoretische Konzepte von Wahrnehmung und Lernen könnte man die obige Beschreibung einer künstlerischen Praxis dann jeweils

- als expansives und entdeckendes Lernen (Subjekttheorien),
- als ästhetischen Prozess und Differenzerfahrung (ästhetische Theorien),
- als selbst gesteuerte De- und Rekonstruktionsweise (konstruktivistische Theorien),
- als Fähigkeit zur Selbstirritation und zum Flow (Kreativitätstheorien) oder als
- eine Wiedereinführung der Beobachtung des eigenen Beobachtens in einer anregenden Lernumgebung (systemtheoretische Ansätze) beschreiben.

Diese Auflistung legt die Vermutung nahe, dass Kunstpraxis ein Reflexionsmodell für das frühe Lernen von Kindern sein kann. Ihre ursprüngliche Art und Weise der Welterschließung verweist auf Parallelen zu der Art und Weise, wie Künstler denken und arbeiten. (Gopnik, Kuhl & Meltzoff 2000, Fineberg 1995) Kleine Kinder erforschen spielerisch und fortwährend ihre Umwelt. Sie untersuchen, wie sie funktioniert, wie man Materialien einordnen und nutzen kann, wie sie Phänomene erfassen und beeinflussen können, wie sie sich ausdrücken und uns ihre Sicht mitteilen können. Kinder de- und rekonstruieren ausdauernd ihr Bild von der Wirklichkeit, sind (genau wie Künstler) leidenschaftlich, intuitiv, lustvoll, stellen Fragen und probieren einfach alles aus. Im spannungsvollen Wechsel von Anpassen und Verändern, von Entdecken und Ausdrücken, von Anerkennung und Austausch, erleben Kinder (ebenso wie Erwachsene) Selbstwirksamkeit. Dieser natürliche Zustand ist die Voraussetzung für die kognitive Entwicklung in der frühen Kindheit. Frühkindliche Aneignungsweisen werden als ästhetische Erfahrung bzw. als entdeckendes und forschendes Lernen beschrieben. Das Denken von Kindern ist wiederum in ein soziokulturelles Umfeld eingebettet, welches das Lernen sowohl fördern als auch behindern kann. Kindern nehmen das wahr, was ihre Mitwelt wahrnimmt, sie übersehen, was von ihrer Umwelt nicht gesehen wird. (Schäfer 1995, 2005) Welche Probleme ergeben sich dann im pädagogischen Alltag beim Wahrnehmen und Beschreiben von Bildungsprozessen? Individuelles Lernen ist wiederum nicht gleichzusetzen mit dem Lernen von Organisationen. *Wenn Erzieherinnen ihr Bild vom Kind verändern, heißt das noch lange nicht, dass sich auch die Organisation Kindertageseinrichtung verändert.* Daher spielt es bei der Modernisierung der frühkindlichen Pädagogik nicht nur eine entscheidende Rolle, wie Erwachsene auf die Aneignungsweisen von Kindern reagieren, sondern auch wie pädagogische Umgebungen und institutionelle Strukturen gestaltet werden. Gleichwohl könnte man aufgrund von Ähnlichkeiten unterschiedlicher Kontexte des Lernens vermuten, dass es ein verbindendes Muster expansiven, entdeckenden Lernens gibt, so wie es etwa von Bateson beschrieben wurde. Welche verbindenden Muster von Kunst- und Lernerfahrung gibt es also und welchen Nutzen könnten künstlerische Methoden für die anstehende Modernisierung des frühkindlichen Bildungsverständnisses bringen? Meine Hypothese ist, dass die reflektierte Erfahrung von künstlerischen Verfahren Erzieherinnen und Erzieher dabei unterstützt, vorhandene Konzepte vom Lernen, das Bild vom Kind zu hinterfragen, zu ergänzen und zu verändern. Eine *ästhetische Didaktik in der Weiterbildung von Erzieherinnen* ermöglicht einen vertieften Zugang zur Frage, wie Kinder Lernen und wie pädagogische Umgebungen anregend gestaltet werden können. Der Beitrag gibt in Kapitel 2 und 3 einen Überblick über ein Forschungsprojekt, in dem künstlerische Weiterbildungsmethoden zu den Themen *kindliches Lernen* und *organisationale Veränderung von 1996 – 2005* untersucht wurden. Es wird ein empirischer Ansatz umrissen, der analog zur untersuchten Seminarpraxis mit der Methode der ästhetischen Gestalterschließung und dichten Prozessbeschreibungen vertiefte Einblicke in die Potentiale und Grenzen künstlerischer Verfahren ermöglicht. Das aktuelle Beispiel einer ästhetischen Didaktik zum Thema *Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen* in Kapitel 4 zeigt anschaulich, wie Erzieherinnen und Erzieher durch eine ästhetische Annäherung mittels Materialexperiment und Fotografie ihr Wissen über frühes Lernen erweitern können.

Ausgabe 2007
Jahrgang 4 Ausgabe 1
Schwerpunkt "Frühes Lernen" (hrsg. von Ursula Carle & Diana Wenzel)
*ISSN 1860-8213*

bildungsforschung
http://bildungsforschung.org

### Künstler als Lernforscher – biografischer Kontext

Wie kommt man als Künstler dazu, sich für das frühe Lernen von Kindern zu interessieren? Durch die Mitarbeit in Weiterbildungs- bzw. Forschungsprojekten setzte ich mich seit etwa 1990 mit dem Lernen von Kindern auseinander. Ich erprobte hier, wie man Formen der Objektkunst, der Medienkunst, der Installation, der Malerei und der kooperativen Kunst auf pädagogische Fragestellungen in Seminarzusammenhängen anwenden kann. Dieser Transfer zwischen Kunst und Weiterbildung machte schnell deutlich, wie dynamisch künstlerische Verfahren wirken können. Nach intensiven Gestaltungsphasen begannen Erziehrinnen und Erzieher spontan ihr Bild vom Kind bzw. ihre Konzepte vom Lernen zu hinterfragen. Es fiel ihnen leichter, sich anregende Lernumgebungen vorzustellen. In der Folge problematisierten sie, was kreatives und entdeckendes Lernen fördert und was es behindert. Unklar blieb, wie diese Effekte zustande kommen und wie man sie für die Modernisierung der Pädagogik systematisch nutzen kann. In Verbindung mit der Diskussion über einen *Bildungsauftrages für Kindertageseinrichtungen* und der *Modernisierung von Bildungsorganisationen* vertiefte sich diese Fragestellung. Aus der zunehmend systematischen Verknüpfung von Kunst und kindlichem Lernen entstanden Ansätze einer *ästhetischen Didaktik des Lernens aus künstlerischer und wissenschaftlicher* Perspektive. Das Anliegen war, Erzieherinnen und Erziehern zu ermöglichen, die Perspektive von Kindern besser zu verstehen, bestehende Wahrnehmungs- und Handlungsmuster zu hinterfragen sowie die eigenen Lernbiografien in einen Zusammenhang mit modernen Konzepten des Lernens zu stellen.

Ein weiterer Forschungsbedarf ergab sich aus der Begrenztheit der Effekte des individuellen Lernens von Erzieherinnen und Erziehern. Aus Gesprächen in und nach Weiterbildungen mit Teilnehmenden ließ sich schließen, dass Erkenntnisse zu einem veränderten Bild vom Kind besser in die Alltagspraxis umgesetzt werden können, wenn die Organisationen als Ganzes in einen Perspektivenwechsel einbezogen sind. Obwohl diese Erkenntnisse im Grunde nicht neu sind, werden Methoden und Strukturen der Aus- und Weiterbildungen für Erzieherinnen nach wie vor überwiegend auf das individuelle Lernen ausgerichtet. Veränderungen von Organisationen werden aber in erster Linie nicht durch individuelles Lernen erreicht, sondern durch Verände-rung der Kommunikations- und Entscheidungsstrukturen, Leitbilder, Zeitstrukturen, Ressourcen und Routinen. *Die Frage die sich also stellt ist, wie Kindertageseinrichtungen das Lernen von Organisationen, das Lernen von Kindern und von Erwachsenen aufeinander beziehen und als strukturelle Lernfähigkeit im Alltag systematisch verankern können.*

## 2. Forschungsprojekt

Um die angesprochenen Synergien zwischen Kunst und Lernen angemessen untersuchen zu können, habe ich zwei Zugänge gewählt. Der empirische Ansatz analysiert analog zum Untersuchungsgegenstand künstlerische Verfahren als ästhetische Gestalterschließung des Lernens in den unterschiedlichen Seminarzusammenhängen. Parallel verknüpft der theoretische Ansatz subjekttheoretische, konstruktivistische, ästhetische und systemtheoretische Perspektiven zum Lernen von Individuen

und von Organisationen. (Bree 2007a) Und schlussendlich wurden während des gesamten Forschungsprozesses künstlerische Methoden erweitert, verfeinert und weiterentwickelt. (Kalm 2005)

## 2.1 Empirische Methode als ästhetische Gestalterschließung

Gegenstand der empirischen Untersuchung waren künstlerische Seminarmethoden und Seminarszenarien über einen Zeitraum von 6 Jahren, welche kindliche Bildungsweisen sowie das Lernen von Organisation auf unterschiedliche Art und Weise in Weiterbildungen erfahrbar machten. Im ersten Schritt wurden einzelne Methoden interpretiert, welche Bildungsweisen von Kindern und lerntheoretische Fragen problematisierten. Die Analyse erfasste ästhetische Verfahren

- zu einer Kommunikation mit Zeitungspapier,
- zu Bewegungs- und Schreibweisen mit Spiegeln,
- zum Zeichnen mit einer Lochschablone,
- zum Malen mit verbundenen Augen und Musik,
- zur Gestaltung von Lernkonzepten als Pappskulpturen
- und zur Analyse von Bildungsprozessen mit Fotoserien.

Im zweiten Schritt wurden künstlerische Seminarszenarien betrachtet, welche unterschiedliche Reaktionsweisen von Organisationen auf Umweltveränderungen rekonstruierten. Hier handelte es sich um künstlerische Verfahren, in denen Organisationen modellartig

- als Bewegungssysteme aus Ventilatoren, Gebläsen und Plattenspielern,
- als Lichtsysteme aus Overheadprojektoren, Halogenspots und Diaprojektoren,
- als Pappsysteme aus verschiedenen Sorten Kartons sowie
- als akustisches Systeme aus Tapes und Geräuschschleifen simuliert wurden.

Der dritte Untersuchungsschritt verglich verschiedene Seminarformen, Gestaltungssituationen und künstlerische Verfahren in der Kombination von Prozess-, Sprach- und Bildanalyse. Analog zum Untersuchungsgegenstand sollten sprachliche Beschreibungen und bildliche Darstellung der Gestaltungsprozesse gleichwertig behandelt werden. Sequenzielle und simultane Elemente wurden in der Analyse miteinander verknüpft. Die traditionelle Textfixierung qualitativer Methoden als Verständigung über das Bild wurde durch eine Verständigung *durch* das Bild ergänzt. Bei der empirischen Analyse nahm ich Bezug auf Geerz, Bateson und Imdahl. Geerz geht es im Verfahren der „Dichten Beschreibung" darum, Situationen sprachlich genau darzustellen und zu zeigen, wie die beobachteten Menschen ihr eigenes Tun beschreiben. In der Untersuchung werden daher die Beschreibungen der einzelnen künstlerischen Verfahren und Seminarszenarien mit Teilnehmerkommentaren kontrastiert. (Geerz 1995) Vergleichbar bildet etwa die „Grounded Theory" eine Theorie komparativ aus dem Datenmaterial der Praxis heraus. (Glaser & Strauss 1998) Die fotografische Analyse der balinesischen Kultur von Bateson bietet eine *ästhetische Gestalterschließung* seines Untersuchungsgegenstandes. Genaue Bildstudien von Gesten, Bewegungen und Haltungen werden im sozialen Kontext interpretiert und verdichten sich zu Mustern einer Kultur. Die Kontrastierung von Fotoserien und Texten bildet die Schnittstelle zwischen Leser und Autor, indem Analyseschritte synoptisch nachvollzogen werden können (Bateson & Mead 1942). In Anlehnung an kunstwissenschaftliche

Verfahren von Imdahl interpretiere ich Gestaltungssituationen kategorial als sozialästhetische Geometrien. (Imdahl 1996; Bree 2001, Bohnsack 2003) Fotodokumente aus Seminarprozessen werden dabei grafisch so rekonstruiert, dass eigenständige Bildformen als Gestaltformen sozialästhetischer Beziehungen zwischen Personen und Materialien verdeutlicht werden. Dieses ästhetische Verfahren erlaubt Rückschlüsse auf die Qualität der beobachteten Prozesse und ergänzt die anderen Untersuchungsteile. Zur Veranschaulichung drei Beispiele aus der Untersuchung.

Das erste Beispiel zeigt einen Ausschnitt aus der Analyse des *Malens mit verbundenen Augen*. (Bree 2007a, S. 156/157) Die Teilnehmer malen eine Serie von Bildern nach unterschiedlichen Musikstücken, ohne jeweils zu sehen, was und wie sie malen. Auf der Abbildung sind im oberen Seitenbereich Kommentare von Erzieherinnen festgehalten, die nach den jeweiligen Versuchen abgegeben wurden. Die Fotografien im mittleren Seitenbereich zeigen Prozess- und Bewegungsdetails, im unteren Teil sind die entsprechenden Tätigkeiten beschrieben. Auf dieser Grundlage erfolgt die Interpretation, die dann am Ende des ersten Untersuchungsteiles zu einer Einschätzung der künstlerischen Methode zusammengefasst wird.

*Abbildung 1: Beispiel 1. [zur Abbildung in höherer Auflösung, öffnet sich in neuem Fenster]*

Die Situation und ihre Analyse kann durch die Kombination von Beschreibungen, Kommentaren und Fotografien vom Leser anschaulich nachvollzogen werden. Angeregt durch die Behinderung gewohnter Vollzüge problematisieren Erzieherinnen ihre Konzepte von kindlichen Bildungsweisen und die eigenen Lernbiografien. In den Reflexionen der mehrfach als „behindert" erlebten Malprozesse wird ihnen deutlicher, was entdeckendes Lernen bei Kindern ausmacht, was kreative Ausdrucksfähigkeit fördert und wie traditionelle pädagogische Einstellungen kindliche Bildungsweisen behindern kann.

Das zweite Beispiel zeigt einen Ausschnitt aus der grafischen Rekonstruktion von Gestaltungssituationen als sozialästhetische Geometrie. Hier etwa Erwachsenenbildner, welche eine Pappskulptur bauen und sich dabei ganz auf ihr „ästhetisches System" konzentrieren. Im oberen Seitenbereich werden die abgebildete Situation und der Gestaltungsverlauf beschrieben. Im mittleren Seitenbereich wird eine grafische Rekonstruktion der Handlung als sozialästhetische Geometrie vorgenommen. Im unteren Seitenbereich wird die Grafik beschreibend zusammengefasst. (Ebd., S. 252/253)

Die grafische Rekonstruktion als sozialästhetische Geometrie macht zweierlei anschaulich. Zum einen wird deutlich, das Teilnehmende sich während des Gestaltungsprozesses von der Umwelt abwenden. Es zeigen sich geschlossene grafische Figuren als Synthese von Materialformen, Körperhaltungen und Blicksystemen. Die „ästhetischen Systeme" tendieren zur Redundanz. Die Aufmerksamkeit ist nach innen gerichtet. Die Umwelt wird nicht wahrgenommen. In den künstlerischen Modellen zur Organisationsentwicklung ist diese Tendenz ein Indikator dafür, warum die Teilsysteme Probleme haben, sich untereinander zu verständigen, Veränderungen in der Umwelt wahrzunehmen und in ihr System zu integrieren. Teilnehmende bemerken in den Reflexionsphasen dazu an, wie verblüfft sie sind, diese „blinden Flecken" ihrer Wahrnehmung nicht bemerkt zu haben. Zum anderen zeigt sich in der Struktur und den Veränderungen der grafischen Figuren die kreative Dynamik von Gestaltungsprozessen. Teilnehmende kommentieren, wie sie typische Strukturmerkmale ästhetischer Erfahrung und entdeckenden Lernens unmittelbar und körperlich erleben konnten.

Ausgabe 2007
Jahrgang 4 Ausgabe 1
Schwerpunkt “Frühes Lernen” (hrsg. von Ursula Carle & Diana Wenzel)
*ISSN 1860-8213*

bildungsforschung
http://bildungsforschung.org

*Abbildung 2: Beispiel 2. [zur Abbildung in höherer Auflösung, öffnet sich in neuem Fenster]*

Das dritte Beispiel fasst die verschiedenen Seminarszenarien zum Thema „Kindliche Bildungsweisen als ästhetisches Experiment“ grafisch zusammen und zeigt spiralförmige Lernbewegungen. (Ebd. S. 278) Die Erfahrungen von Teilnehmenden pendeln im Verlauf von 2 Tagen mehrfach zwischen der ästhetischen Erfahrung und den theoretischen Reflexionen, zwischen Kunst und entdeckendem Lernen über das Lernen. Die einzelnen künstlerischen Verfahren sind auf den jeweiligen Kontext des Lernens von Kindern und auf eine kritische Auseinandersetzung mit vorhandenen Konzepten der Erzieherinnen und Erzieher ausgerichtet:

*Abbildung 3: Beispiel 3*

- Auf den Spiegelschreibversuch folgt eine kritische Auseinandersetzung über die Strukturmerkmale kindlichen Lernens.
- Der Schablonenversuch ermöglicht das Thematisieren von Wahrnehmungsweisen und konstruktivistischen Lernmodellen.
- Das Malen mit verbundenen Augen problematisiert Fragen nach der Prozessartigkeit von expansiven Bildungsweisen und den Umgang mit kindlichen Ausdrucksweisen.
- Lernkonzepte als Pappskulptur verweisen auf vorhandene Lernkonzepte und zeigen anschaulich, wie Lernumgebungen im Dialog konstruiert werden können.
- Die Rekonstruktion von Fotoserien sich selbst bildender Kinder zeigt Möglichkeiten und Grenzen der Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen.
- Der Vergleich von kindlichen Ausdrucksweisen, moderner Kunst und traditionellen Bastelarbeiten macht die Differenzen deutlich, die zwischen traditionellen pädagogischen Haltungen und den Bildungsweisen von Kindern bestehen.

## 2.2 Lernen als individuelle Erfahrung

Im subjekttheoretischen Ansatz wird Lernen als Handlung beschrieben, deren Ziel die Verfügungserweiterung über individuell bedeutsame Lebensbedingungen ist. Zur Bestimmung von Lernqualität unterscheidet Holzkamp zwischen einem flachen oder tiefen Gegenstandsaufschluss bzw. zwischen defensiven und expansiven Lerngründen (Holzkamp 1996). Aus neuro-psychologischer Sicht wäre ein tiefer bzw. expansiver Gegenstandsaufschluss abhängig davon, wie der Gegensatz zwischen Lernen und Nichtlernen als kognitive Differenz von expliziten und impliziten Prozessen gestaltet wird. Die Wahrnehmung von sich selbst und von der Umwelt wird intern, durch Emotionen und unbewusste Mechanismen gesteuert (Roth 2002). Das, was an Sinnesreizen zum bewussten Denken wird, hängt von der eigenen Motivation, dem Wissen und der Erwartung ab. Für die Lernqualität bedeutsam ist daher weniger was gelernt wird sondern vor allem, ob der Lernende reflektiert, wie er wahrnimmt und dabei lernt. Lernen ist Strukturveränderung und gelingt besser, wenn jene Faktoren verstärkt werden können, die das Lernen fördern und reflektieren. Diese qualitative Einschätzung von Lernen korrespondiert mit der Analyse Batesons vom Lernen als primärprozessartiger Erfahrung. Er definiert ein hohes Lernniveau als Reflexion und Veränderung kognitiver Strukturen unter Einbeziehung unbewusster bzw. emotionaler Faktoren sowie des jeweiligen Kontextes (Lernen II und III). (Bateson 1985, 1987) Aus konstruktivistischer Perspektive entfaltet sich expansives Lernen im Verhältnis von Dekonstruktion und Rekonstruktion vorhandenen Wissens. Lernende konstruieren ständig neue Wirklichkeiten und Wissensbestände durch Probieren, Verändern und Erfinden. Vorhandenes Wissen wird angepasst und übernommen oder infrage gestellt. Die Überprüfung des Vorhandenen *enttarnt, zweifelt* und *kritisiert*. (Reich 2003) Der Konstruktivismus betont den autonomen und nichttrivialen Charakter des Lernens: Individuelles Lernen ist nicht steuer- und planbar. Tiefes und expansives Lernen wird als Verknüpfung von sinnlich-emotionalen mit symbolisch-bildlichen und rational-logischen Aneignungsweisen in das Lernen fördernden Umgebungen beschrieben. Analog entspricht das den Kennzeichen eines postmodernen Verständnisses frühen Lernens, so wie sie etwa von Schäfer als entdeckendes Lernen in sozialen Bezie-hungen beschrieben wird. (Schäfer 1995, 2005) Entscheidend für das *Gelingen von Lernen im Sinne einer Verfügungserweiterung* ist, wie die Umgebung des Lernens gestaltet, wie das Lernen herausgefordert, begleitet, unterstützt und reflektiert wird. Diese grundsätzlichen *Qualitäten des Gelingens* wären dann sowohl für das Lernen von Erwachsenen wie auch für das Lernen von Kindern - allerdings mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Gewichtungen - maßgeblich.

## 2.3 Lernen als ästhetische Erfahrung

Die angeführten Merkmale gelingenden Lernens verweisen explizit auf Strukturmerkmale ästhetischer Erfahrung. Strukturmerkmale ästhetischer Erfahrung nach Peez sind etwa die Aufmerksamkeit für Ereignisse und Materialien, das unmittelbare Erleben, die Neugier, das emotionale Involviert-Sein, die Überraschung, das Staunen, die Anregung der Fantasie, die Prozessartigkeit, das Infragestellen von Gewohntem sowie die Reflexion der eigenen Wahrnehmung (Peez 2005). Aus systemtheoretischer bzw. konstruktivistischer Sicht thematisiert die ästhetische Erfahrung von Kunst

individuelle Unterscheidungs- und Auswahlmuster. Kunst als Beobachtungsoperation zweiter Ordnung ist ein Vorgang des *zur Verfügung Stellens von Beobachtungsmöglichkeiten*. (Luhmann 1997) Die doppelte Ausrichtung auf den Gestaltungsprozess und uns selbst erzeugt Brüche zwischen der sinnlichen Erfahrung und dem gedanklichen Bewusstsein. Das Besondere der ästhetischen Erfahrung ist die Beteiligung sinnlicher, emotionaler, rationaler, logischer und analogischer Erkenntnisformen. Die visuelle Rezeption verläuft dabei simultan, während die Rezeption von sprachlichem Text sequenziell ist. Künstlerische Praxis verknüpft also simultane und sequenzielle Wahrnehmungsformen. Subjekte werden angeregt Gewohnheiten in Frage zu stellen und ihr Denken zu verändern. Das Lernen in ästhetischen Prozessen ist explizit primärprozessartig, also genau das, was traditionelle Vermittlungs- und Instruktionsansätze in Bildungsinstitutionen oftmals nicht ermöglichen. Aus diesen Gründen ist die Erfahrung und Reflexion künstlerischer Verfahren im Kontext des frühen Lernens eine Möglichkeit für Pädagoginnen und Pädagogen, sich der Perspektive von sich selbst bildenden Kindern zu nähern. Lernen in der frühen Kindheit besitzt einen expansiven bzw. nichttrivialen Charakter und ist im Sinne von Bateson primärprozessartig. Kindliche Erfahrungsweisen sind ästhetisch, kindliche Ausdrucksweisen sind vielfältig und symbolischer Art. (Schäfer 1996, 2005, Kirchner 2002) Analogien zwischen Kunst und kindlichen Bildungsweisen bestehen nicht zuletzt deshalb, weil die moderne Kunst sich bei der Entwicklung von abstrakten Bildsprachen wiederholt auf die ursprünglichen Sicht- und Aneignungsweisen von Kindern bezogen bzw. sich mit ihnen auseinandergesetzt hat. (Fineberg 1995; Richter 2000)

Da es in der Ausgangsüberlegung aber auch um die Differenz von Subjekt- und Organisationslernen ging, muss hinsichtlich des Lernbegriffs berücksichtigt sein, dass Organisationen anders lernen als Subjekte. Organisationen lernen durch Entscheidung, also Veränderung ihrer Strukturen als Programme, Regeln, usw. Subjekte lernen durch Gedankenoperationen als Veränderung kognitiver Strukturen. Veränderungsprozesse von Organisationen können daher nicht aus der Subjektperspektive begründet werden. Die Eigenlogik von Organisationen überformt die Logik handelnder Subjekte. Die empirische Analyse der künstlerischen Methoden musste daher unterschiedliche Kontexte des Lernens berücksichtigen.

## 2.4 Lernen als Veränderung von Organisationen

Die Dynamik des gesellschaftlichen Wandels zwingt Organisationen zunehmend auf die Veränderungen ihrer Umwelt zu reagieren. Wie Luhmann gezeigt hat, sind Organisationen jedoch autopoietische Systeme. (Luhmann 2000, Willke 1999) Sie reduzieren Umweltkomplexität und neigen dazu, sich nur auf sich selbst zu beziehen. Ihre Umweltwahrnehmung basiert auf eigenen Unterscheidungen und produziert blinde Flecken. Geschlossene Systeme können zunächst nicht sehen, wie sie ihre Umwelt sehen. Diese *Beobachtung erster Ordnung* kann dazu führen, dass Strukturen unbeweglich werden und Organisationen auf Veränderungen in der Umwelt nicht mehr reagieren. Entscheidend werden dann, ob und wie Organisationen Unter-scheidungen als *Beobachtung zweiter Ordnung* wieder einführen. In der Folge geht es darum, Selbstbeschreibungs- und Selbstlernfähigkeit in einer Organisation strukturell zu verankern. Moderne Strukturen von Organisationen müssen prozessorientiert, flexibel und transparent sein. Von trivialen Steuerungsmodellen ist Abschied zu nehmen. Das

Lernen von Organisationen ist ein andauernder Zustand mit ungewissem Ausgang. In Anlehnung an Bateson kann man davon ausgehen, dass es vor allem um das Verlernen alter und das Lernen neuer Orientierungen geht. (Baecker 2003) Dabei wird nicht nur gelernt und verlernt, wie man lernt und verlernt, sondern es werden auch Veränderungen im Kontext des Lernens selbst vorgenommen (Lernen II und III bei Bateson und Baecker). Organisationen müssen also ihre Umweltsensibilität strukturell etablieren. Ein hohes Rationalitätsniveau besitzt eine Organisation dann, wenn sie in der Lage ist, Latenzen als Negation von Selbstbeobachtungsfähigkeit aufzudecken und zu beseitigen. (Zech 1999) Maßgeblich für Veränderungen sind Entscheidungskompetenz, der Wechsel zwischen Redundanz und Varietät sowie die Wiedereinführung der System-Umweltdifferenz.

# 3. Forschungsergebnisse

Die Untersuchungsergebnisse lassen sich in drei Abschnitten zusammenfassen:

- Erkenntnisse aus Seminaren zu kindlichen Bildungsprozessen (Subjektlernen)
- Erkenntnisse aus Seminaren zur Organisationsentwicklung (Organisationslernen)
- Erkenntnisse zu einer Didaktik des Lernens in Veränderungsprozessen (ästhetische Didaktik)

## 3.1 Subjektlernen

Erzieherinnen und Erzieher erlebten anschaulich eine *Lerntheorie zum Anfassen*, sie reflektierten ihre Wahrnehmungen und Theorien von kindlichen Bildungsweisen. Den Teilnehmerinnen und Teilnehmern wurde es ermöglicht, kindliche Lernformen als eine nichtlineare, diskontinuierliche, ästhetisch-symbolische Aneignungsweise im wahrsten Sinne des Wortes zu *begreifen*. Die Reflexion von *Bildern des Lernens* etwa als Skulpturen, als Malprozess oder als Fotoserie war Voraussetzung für ein tiefes Verstehen kindlicher Bildungsweisen. Besonders wirksam war die Spannung zwischen den Lernbiografien, der expansiven Erfahrung kreativer Potentiale im Verhältnis zur aktuellen Herausforderung für die pädagogische Praxis. Die Wahrnehmung der Erzieherinnen war doppelt ausgerichtet: auf die Umwelt kindlichen Lernens und die eigenen Wahrnehmungs- und Handlungsmuster während der Gestaltungsprozesse. Diese ästhetische Differenz wurde primärprozessartig erlebt. Die Seminare waren wie ein Ausflug in die fremde (bzw. fremd gewordene, vergessene) Kultur der frühen Kindheit. Eigene Unterscheidungen wie die traditionelle Annahme, dass beim Wahrnehmen die Umwelt kopiert wird und Kinder zu befüllende Behälter sind, konnten erfolgreich in Frage gestellt werden. Kon-struktivistisch interpretiert war diese Lernerfahrung eine lustvolle Konstruktion neuen Wissens auf der Grundlage eines „Enttarnens, Bezweifelns und Kritisierens" vorhandenen Wissens. Dieses ästhetische Lernen über das Lernen war daher expansiv und die Verfügung erweiternd. Erkenntnisprozesse wurden ebenso emotional wie rational, bildartig und sprachlich, logisch und analogisch angeregt. Das *traditionelle Bild vom Kind* konnte verändert und zu einer Vorstellung gelingenden Lernens aus der Sicht von Kindern erweitert werden.

## 3.2 Organisationslernen

Erwachsenenbildner und Berater erlebten *hautnah*, was Organisationen sind und wie sie sich als geschlossene Systeme gegenüber Veränderungen der Umwelt verhalten. Die Kombination von sinnlicher, symbolischer und rationaler Erfahrung als kunstartiger Prozess regte signifikante Erkenntnisse bei Teilnehmenden an. Den Herausforderungen von gesellschaftlichem Wandel konnte ebenso *nachgespürt* werden, wie den Funktionsweisen von Organisationen. Spektakulär für Teilnehmende war die Erfahrung, dass individuelle Kreativität keinerlei Auswirkungen auf das „Lernen" der Modellorganisationen hatte. Ebenso wie die Erzieherinnen erlebten die Erwachsenenbildner Brüche zwischen Gestaltungsprozess und der eigenen Wahrnehmung als ästhetische Differenzerfahrung. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in den Materialsystemen waren von selbst kaum in der Lage, eigene Unterscheidungen der Umwelt gegenüber zu reflektieren und wechselseitige Kommunikationen mit ihren Umwelten zu entwickeln. Erst durch Reflexion und Reorganisation *nach* den jeweiligen Produktionsphasen konnten blinde Flecken erkannt und Reaktionsweisen verändert werden. Im Transfer wurde etwa thematisiert, dass Bildungsorganisationen vielfach nicht angemessen auf ihre Umwelten, wie die Kinder oder Schüler bzw. den gesellschaftlichen Wandel, reagieren. Die Reflexion in den Seminaren machte plausibel, dass die Lernfähigkeit einer Organisation vor allem auch in ihrer Struktur verankert sein muss. Teilnehmer erlebten am eigenen Leib, wie die Logik von Organisationen die Logik handelnder Subjekte überformt. Für Organisationen sind daher künstlerische Verfahren nur dann relevant, wenn sie in ein bereits bestehendes Verfahren zur Modernisierung integriert sind und Erkenntnisse umgesetzt werden. Dann kann diese Seminarform allerdings sehr hilfreich zur Unterstützung von Veränderungsprozessen etwa in Bildungsorganisationen sein.

## 3.3 Ästhetische Didaktik des Lernens

Zusammenfassend lassen sich die Synergien zwischen den künstlerischen Verfahren und dem Lernen in den Seminaren mit der Strukturähnlichkeit zwischen Kunst- und expansiver Lernerfahrung sowie dem primärprozessartigen Verlauf des Teilnehmerlernens begründen. Vergleicht man Kommentare, Prozesse und theoretische Ansätze, zeigen sich strukturelle Ähnlichkeiten zwischen lerntheoretischen Kategorien und ästhetischer Praxis. Diese Strukturähnlichkeit förderte den Transfer von der Kunsterfahrung zum Lernen der Erwachsenen über das Lernen von Kindern und von Organisationen. Die bildartigen ästhetischen Modelle vom lernenden Kind bzw. vom Rationalitätsniveau einer Organisation, machten Grundmuster des Lernens als Nichtlinearität, Nichttrivialität, Diskontinuität und Differenz auf ungewöhnliche Weise erfahrbar. Diese mehrdimensionale Erkenntnisqualität ermöglichte ein tiefes Eindringen in den Lerngegenstand und eine Wiedereinführung vergessener bzw. unbewusster Unterscheidungen. Die Differenz zwischen defensivem und expansivem, zwischen mechanischem und dynamischem, implizitem und explizitem Lernen oder dem Lernen als Abweichungsvermeidung und Abweichungsverstärkung wurde als Bewegungsspannung, als visuelle Irritation, als Materialverfremdung und als materieller Ausdruck sinnlich und emotional spürbar.

*Die Teilnehmenden gestalteten ihre Bilder oder Gestaltformen des Lernens zunächst wie ein atheoretisches und primärprozessartiges Material*. Auf der Basis vorhandenen Wissens, vorhandener

Einstellungen und Handlungsmuster wurden Lernbehinderungen durch ästhetische Irritationen sichtbar und Veränderungspotentiale erkannt. Die kooperative Interaktion und der mehrfache Wechsel zwischen Praxis und Theorie als ein spiralförmiger Erkenntnisprozess verstärkten den Synergieeffekt zwischen Kunst und Lernen. Als eine ästhetische Didaktik für die Erwachsenenbildung ist dies insofern innovativ, weil Kunst und Lernen in Sprach-, Bild- und Prozessform systematisch und wechselseitig aufeinander bezogen werden. In traditionellen Weiterbildungsformen fehlen diese Synthesen häufig. Lerntheoretische Reflexionen sind hier oftmals zuwenig praxis- und handlungsbezogen, sie bleiben Erzieherinnen fremd. Die latente und biografische Verwicklung in traditionelle Konzepte wird unterschätzt und zu wenig aufgegriffen. Die dargestellte Seminarmethode erlaubt ein Training für Kompetenzen des Wandels in einem ausgewogenen Verhältnis von Softskills und Hardskills, von Rationalität und Sinnlichkeit, von Emotion und Logik. Die vorgestellte Seminarpraxis und deren empirische Untersuchung stellt eine Kombination von Aktionsforschung und kooperativer Kunst dar. Teilnehmende und Künstler nutzen ästhetische Erfahrungen und empirische Methoden, um gestützt auf wissenschaftliche Erkenntnisse dialogisch zu Erkenntnissen zu gelangen. Damit entsprechen diese Lernformen den didaktischen Herausforderungen für ein neues Verständnis der frühen Kindheit und der Organisationsentwicklung. Andererseits zeigen sich auch deutlich die Grenzen des Einsatzes von Kunstformen in Veränderungsprozessen. Individuelle ästhetische Erfahrung ist nicht mit der Lernfähigkeit einer Organisation gleichzusetzen. Aus der Untersuchung ergeben sich m. E. folgende Konsequenzen und Perspektiven für die Veränderung von Kindertageseinrichtungen und für die Weiterbildung von Erzieherinnen.

1. Um die Lernfähigkeit einer Kindertageseinrichtung zu entwickeln wird der Wandel von Organisation und Umwelt zum Normafall erklärt. Relevante Umwelten sind vor allem die Kinder aber auch Eltern, Träger und die Gesellschaft. Die Organisationsstrukturen werden auf Wahrnehmungs- und Responsefähigkeit gegenüber den Bildungsprozessen der Kinder, auf kreative Lösungen, auf entdeckendes Lernen, Transparenz und Risikobereitschaft ausgerichtet. Es werden systematisch Formen des Herausforderns und Unterstützens von Bildungsprozessen erprobt. Erzieherinnen gehen dabei täglich mit dem Paradox um, dass Lernen zwar nicht instruierbar ist, aber dennoch Lernumgebungen herausfordernd gestaltet und gesteuert werden können. Als Indikator dienen dialogische Beobachtungs- und Dokumentationsformen, welche die Mitarbeiter in die Lage versetzen, auf die Lern- und Entwicklungsbedarfe der Kinder reagieren zu können. Voraussetzung für diese Form der Steuerung von Bildungsprozessen ist eine gemeinsam geteilte Vorstellung über *Strukturmerkmale und optimale Bedingungen gelungenen Lernens aus der Perspektive von Kindern*. (Vgl. Zech 2004) Personalentwicklung ist Bestandteil einer umfassenden Strukturentwicklung. Nicht nur das individuelle Handeln der Erzieherinnen und Erzieher, sondern die Veränderungsfähigkeit der gesamten Organisation steht damit auf dem Prüfstand. Die Einrichtung entwickelt ein Verständnis von Qualitätsentwicklung, in dem die Vorstellung vom gelingenden Lernen aus Sicht der Kinder, die Teamarbeit, die Zeitstrukturen, die Evaluation, die Elternarbeit, die Bedarfserschließung, die Personalentwicklung, die Füh-rung, die Steuerung usw. als zusammenhängendes System betrachtet werden.
2. Berücksichtigt werden vorhandene Qualifizierungsstandards, individuelle Lernbiografien so-

wie fest verankerte pädagogische Traditionen. Die Herausforderung für die Professionalisierung des Erzieherberufes ist, den Strukturwandel schrittweise durch entsprechende Maßnahmen, durch Wissenstransfer und Beratung zu begleiten. Erzieherinnen werden dabei unterstützt, die in den neuen Bildungsplänen fixierten Orientierungen zu verstehen, veraltete Konzepte zu reflektieren und den Bildungsauftrag professionell umzusetzen.
Aus dieser Ausgangslage heraus ergibt sich der Bedarf an neuen Didaktiken in der begleitenden Weiterbildung von Erzieherinnen und Beratung von Kindertageseinrichtungen. Neuer Wein sollte nicht in alten Schläuchen serviert werden. Der Paradigmenwechsel im Verständnis der frühen Kindheit muss sich in neuen Formen der Erwachsenenbildung niederschlagen. Um noch deutlicher zu machen, worum es mir geht, möchte ich abschließend ein aktuelles Beispiel zum Thema *Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen* vorstellen.

# 4. Gelingendes Lernen erleben, sichtbar machen und beschreiben

Ich stelle hier ein Weiterbildungsmodul vor, in dem frühkindliches Lernen als ästhetische Gestalterschließung nachvollzogen und reflektiert werden kann. Das Verfahren stellt eine Weiterentwicklung des oben dargelegten Ansatzes dar. Die Synthese unterschiedlicher Sprach-, Bild- und Handlungsformen ermöglicht Erzieherinnen und Erziehern, Probleme der Wahrnehmung und Beobachtung von Bildungsprozessen praxisnah zu untersuchen. Das Verfahren trainiert Kompetenzen für die sprachliche Interpretation und die visuelle Dokumentation von Bildungsweisen. Das beschriebene Beispiel steht am Anfang einer bildgestützten und handlungsorientierten Modulreihe, in der das Beobachten, sprachliche Interpretieren und visuelle Dokumentieren anhand von Fotoserien, Filmsequenzen und Wahrnehmungsexperimenten geübt wird. Die Didaktik ist so gestaltet, dass sie analog dem ästhetischen und entdeckenden Charakter kindlicher Bildungsweisen entspricht und damit die Perspektive des Kindes besser verständlich macht. Lernziele einer ästhetischen Didaktik über kindliches Lernen sind hier

- das Verstehen des Zusammenhangs von Wahrnehmung, Beobachtung und Interpretation;
- die Steigerung prozessorientierten Denkens;
- die Erweiterung von sprachlichen und visuellen Ausdrucksmöglichkeiten;
- die Sensibilisierung für die sprachliche Beschreibung und visuelle Dokumentation;
- das Verstehen unterschiedlicher Erscheinungsformen kindlichen Lernens sowie
- das Verstehen der Bedeutung des Dialogs mit allen am Bildungsprozess Beteiligten.

## 4.1 Die Welt auf den Kopf stellen - Lerntheorie zum Anfassen

Die Teilnehmer werden handlungsorientiert an die Thematik herangeführt. Dabei soll deutlich werden, was die Strukturmerkmale von entdeckendem Lernen sind und welche Bedeutung die ästhetische Erfahrung als Wahrnehmungs- und Handlungsform hat. Die bildgestützte Reflexion eigener Gestaltungshandlungen ermöglicht eine anschauliche Annäherung an Wahrnehmungs- und Lernwei-

sen von Kindern.

Zunächst wird den Erzieherinnen und Erzieherinnen die Aufgabe gestellt, aus einer größeren Menge unterschiedlicher Materialien einen Turm so hoch und stabil wie möglich zu bauen. Die Materialien sind eine Mischung aus bekannten und unbekannten Baumaterialien: Bauklötze aus Holz, leere Klorollen aus Pappe, Schaumstoffelemente, Korken und Teelichter mit Aluminiumhülle. Die Materialien sind herausfordernd, weil sie für Erzieherinnen und Erzieher unbekannte Kombinationsweisen ermöglichen. Der Bauprozess wird in Gruppen stehend oder sitzend an einem Tisch ausgeführt. *Während des Konstruktionsprozesses müssen die Teilnehmer in einen Spiegel schauen (Spiegelkachel 12x12cm), den Rechtshänder mit der rechten Hand festhalten, Linkshänder mit links*. Die gewohnten Wahrnehmungs- und Handlungsweisen werden durch die ungewöhnliche Materialkombination (bekannt/unbekannt) sowie das synchrone In-den-Spiegel schauen in Verbindung mit der Rechts-links-Vertauschung beeinträchtigt. Eine weitere Gruppe wird den Gestaltungsprozess beobachten. Der Seminarleiter fotografiert das Geschehen digital. Bei den Aufnahmen achtet er darauf, dass Gestaltungshandlungen aus unterschiedlichen Perspektiven erfasst werden. Die Aufnahmen sollen Ausschnitte wie sehr nah, nah, normal und weit erfassen sowie verschiedene Blickachsen wie auf Augenhöhe, über den Arm geschaut, leicht schräg von unten usw. zeigen. Gestik, Mimik Körperhaltung der Teilnehmer sollen jeweils gut zu erkennen sein.

*Abbildung 4: Bauen und Konstruieren mit einem Spiegel (Ausschnitt aus der Fotoserie)*

Nach ca. 20 Minuten ist der Gestaltungsprozess beendet, das Bauwerk steht. Erfahrungen und Merkmale des Gestaltungsprozesses werden von Konstrukteuren und Beobachtern ca. 30 Minuten

ausgewertet und zusammengefasst. Der Seminarleiter richtet die Aufmerksamkeit auf folgende Fragen zum gelingenden Lernen:

- Was sind die Merkmale und Bedingungen des Konstruktionsprozesses?
- Welche Kompetenzen waren beteiligt und wurden herausgefordert?
- Wie wurden Gestaltungsprobleme gelöst?
- Wie wurde miteinander kommuniziert?
- Gab es Wahrnehmungsdifferenzen zwischen Konstruktions- und Beobachtergruppe?

Die Gruppen diskutieren, halten die Ergebnisse auf Moderationskarten fest und stellen die Karten an der Wand oder an einer Moderationstafel zusammen. Parallel zur Auswertung in den Gruppen werden vom Seminarleiter ca. 25 Fotografien des Gestaltungsprozesses am Computer ausgewählt, kurz bearbeitet (in Schwarz-Weiß umgewandelt) und im DIN A 4-Format ausgedruckt. Nachdem die Erzieherinnen und Erzieher die Auswertung abgeschlossen haben werden die Fotografien neben den Karten befestigt. Kommentare und Bilder sind nun simultan sichtbar. In der folgenden Darstellung werden die drei beobachteten Arbeitsphasen interpretiert.

## 4.2 Was passiert, wie reagieren die Teilnehmer und was wird diskutiert?

*1. Phase: Gestaltung mit ungewohnten Materialien.* Die gewohnten Vollzüge, wie das zielgerichtete Bewegen und die visuelle Koordination der Hand, sind gestört. Einfache Bewegungskonzepte bei der Handhabung der Materialien müssen rekonstruiert werden. Das ist die Perspektive eines *völlig neu beginnen Müssens.* Hier sind zunächst keine Reflexionen über Lerntheorien gefragt, sondern ein lebendiger Dialog darüber, wie die Probleme gelöst werden können. Ein intensives Wahrnehmen, Reagieren und Handeln wird herausgefordert. In diesem Zustand wird auf jene Konzepte zurückgegriffen, die jeder schon in der eigenen Kindheit intuitiv „gewusst" und spielerisch gelernt hat. Wie stellt man Gleichgewicht durch geduldiges Probieren her oder wie kann man zielgerichtete Bewegungen erfolgreich steuern? Selbst wenn eine Gestaltungsidee vorhanden ist heißt das noch lange nicht, dass sie auch umgesetzt werden kann. Der Ausgang ist ungewiss, das Vorgehen risikoreich. Hier entsteht auf ursprüngliche Art und Weise Neugier und es wird gefragt: „Was passiert wenn...?" Durch die Behinderung gewohnter Handlungsfähigkeit wird das kindliche *Bauen und Konstruieren* sowie die eigene Kreativität wieder erlebt. Es wird nachgespürt wie es ist, *die Welt entdeckend und erforschend zu begreifen*, wie sich Ungewissheit, Neugier und leidenschaftliches Vertieft-Sein als „Flow" anfühlt. Der Stolz dieses *gelingenden Lernens* kann bewusst erlebt werden, wenn die Verfügung über die ungewohnten Materialien und Umstände erfolgreich erweitert wurde. Das Experiment ist damit eine handlungsorientierte Rekonstruktion frühen Lernens, eine *sinnliche Annäherung an theoretische Konzepte kindlicher Bildungsweisen.* Zudem werden Teilnehmende angeregt, ihre Handlungsweisen miteinander abzusprechen. Ein Plädoyer für Teamarbeit - ohne Interaktion läuft gar nichts. Herausgefordert und thematisiert werden also nicht nur gegenstands- und gestaltungsbezogene Kompetenzen, sondern auch die Dialogfähigkeit in sozialen Systemen.

*2. Phase: Sprachliche Reflexion.* Die Erzieherinnen und Erzieher rekonstruieren das Geschehen anhand der vorbereiteten Fragen. Unter Bezugnahme auf unterschiedliches Vorwissen werden Argu-

mente gesammelt. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer formulieren Merkmale und Bedingungen ihres gelingenden Lernens. Dabei werden Unterschiede in den Beobachterebenen deutlich. Dies macht sich besonders bei der Einschätzung der sozialen Interaktionen bemerkbar. Die Konstruktionsgruppe schätzt die Rollenverteilung und den Verlauf der Gestaltung häufig anders ein als die Beobachtergruppe. Hier ergänzen sich die unterschiedlichen Beobachterebenen im Auswertungsgespräch. Die Teilnehmer sammeln ihre *Merkmale und Bedingungen gelungenen Lernens,* wie

- das Staunen und die Spannung in einem nicht vorhersehbaren Gestaltungsprozess;
- den Umgang mit ungewohnten Materialkombinationen;
- die Bewältigung komplexer Herausforderungen;
- die Motivation, Konzentration und das Durchhaltevermögen;
- die Herausforderung von räumlichem und mathematischem Vorstellungsvermögens;
- die Erweiterung von Wissen über konstruktive und statische Probleme;
- den Ausdruck und die Formulierung eines ein eigenen Standpunktes;
- die Anregung von Phantasie und die Stärkung des Selbstwertgefühls;
- die Bedeutung von Kooperation und Teamarbeit;
- und die Erweiterung des Lernens durch Reflexion von Erfahrungen.

*3. Phase: Visuelle Reflexion.* Die bildgestützte Rezeption der Turmkonstruktion ermöglicht eine neue Sicht, sie vertieft und ergänzt die sprachliche Reflexion. *Die Teilnehmenden sind emotional berührt.* Ihre Gefühle pendeln je nach individueller Voraussetzung zwischen Peinlichkeit und Staunen. Die Perspektive des *Von-außen-auf-sich-selbst-schauen-Könnens* erweitert die eigene Wahrnehmung. Erzieherinnen und Erzieher sind es nicht gewohnt, Bildungsprozesse und sich selbst großformatig, detailreich und ausdrucksstark abgebildet zu sehen. Die Fotografien ermöglichen ein Entdecken des Fremden im Eigenen, eine Wertschätzung eigenen Handelns als gelingendes Lernen und von Selbstwirksamkeit. Das fördert zum einen das Selbstbewusstsein und erleichtert die Differenzierung in der Analyse und Beschreibung von Bildungsprozessen.

*Abbildung 5: Kommentare und Fotografien [zur Abbildung in höherer Auflösung, öffnet sich in neuem Fenster]*

Die Fotografien zeigen

- etwas über die Dynamik und Komplexität des Gestaltungsprozesses;
- dass sich Fähigkeiten und Emotionen in Mimik und Gestik widerspiegeln;
- wie sich Einzelheiten der sozialen Interaktion symbolisch zeigen;
- dass übersehene Details des Prozesses für die Interpretation wichtig sein können.

Die Erzieherinnen und Erzieher können damit ihre Einschätzung der 2. Phase um wichtige Aspekte ergänzen und vertiefen. Fotografien zeigen simultan, die sprachliche Reflexion *beschreibt* und *erklärt* sequenziell. In der Kombination von sprachlicher Kommentierung und fotografischer Abbildung konnte besser erfasst werden, wie Körperausdruck und Emotionen beim Lernen beteiligt sind. Es wird deutlich, wie das Scheitern, die Anstrengung, die Konzentration, die gedanklichen Konzepte und der Dialog in einem Zusammenspiel verschiedener Fähigkeiten, Handlungsformen und Gefühle stehen. Selbst erfahren, sichtbar und besser verstanden wird die komplexe Vielfalt entdeckenden Lernens und kreativen Problemlösens als wesentliches Kernstück eines kindzentrierten Verständnisses frühen Lernens. Lernen ist mehr als das Erfüllen von Erwartungen, mehr als die Herausforderung voneinander isolierter Kompetenzen. Bilder und Sprache verbinden sich in diesem Erkenntnisprozess der Erzieherinnen zu einer „dichten Beschreibung" von den Strukturmerkmalen entdeckenden und expansiven Lernens.
Weitere Module in dieser Reihe sind die Analyse von Filmsequenzen über sich selbst bildende Kinder, ein Vergleich von Bildungskonzepten in Form von Pappskulpturen, die Untersuchung von Wahrnehmungsweisen Farbbrillen sowie eine intensive sprachliche Rekonstruktion unterschiedlicher Bildungsprozesse von Kindern auf der Basis weiterer Fotoserien. (Vgl. Bree 2002; 2007b)

## 4.3 Medientheoretische Überlegungen

Der *Iconic Turn* hat die Bedeutung von Bildern für die Wahrnehmung und Interpretation von Wirklichkeit erneut thematisiert. In einer inzwischen vollständig medialisierten Umwelt kann niemand mehr ernsthaft annehmen, dass durch Sprache allein Phänomene der Wirklichkeit wahrzunehmen und zu erklären sind. Unsere Seh- und Wahrnehmungsgewohnheit hat die körperliche Identität längst an Bilder delegiert. (Meder 2006) Unsere Welt so wie wir sie wahrnehmen ist also nicht mehr nur die tatsächlich erlebte sondern ein bereits durch Medien kommentiertes Ereignis. Damit droht uns allerdings auch die Fähigkeit verloren zu gehen, die eigene Wirklichkeit ungefiltert wahrzunehmen und authentisch auszudrücken. Diesen Wahrnehmungsverlust kann Sprache allein nicht ausgleichen. Notwendiger denn je ist daher die Entwicklung einer kreativen Wahrnehmungs- und Bildkompetenz. In Naturwissenschaft und Technik hat sich das Bild als Darstellungs- und Analyseinstrument schon längst durchgesetzt. Grundlegende Abläufe und komplexe Zusammenhänge werden anschaulich gemacht und damit besser verständlich. Daher gilt es gerade im Hinblick auf das *Bild vom Kind* Wahrnehmungs- und Beschreibungskompetenz zurückzuerobern. *Tradierte Bilder vom Kind* kann man nicht einfach wegreden, sie haben sich auch ästhetisch tief in unserem Bewusstsein festgesetzt. In Kindertageseinrichtungen erscheinen sie uns immer noch häufig in Form von dekorativen Fensterbildern, standardisierten Bastelarbeiten, banalen Fotografien usw. Ihre Erscheinungsformen sprechen symbolisch zu uns. *Sie geben uns einen Hinweis darauf, wie die Erwachsenen*

*Kindheit konstruieren und Lernumgebungen gestalten*. Bildformen als Schmuck, Objekt oder als Fotografie repräsentieren Wertorientierungen und ästhetische Grundorientierungen. Sie steuern das ästhetische Verhalten und prägen die Wahrnehmung. (Flaig, Meyer & Ueltzhöffer 1997) Was liegt also angesichts des *Pedagogic Turns* näher, als die traditionellen Bilder vom Kind auch von ihrer Erscheinungsweise her aufzugreifen und damit ästhetisch zu hinterfragen? Dabei könnten bildgestützte Lerngeschichten hilfreich sein, wie sie etwa in den Kindergärten von Reggio Emilia entwickelt und genutzt werden. Die bildgestützte und mit den am Bildungsprozess Beteiligten dialogisch erstellte Lerndokumentation hilft Erzieherinnen und Erziehern, die Bildungsweisen von Kindern besser zu verstehen, zu erklären und zu fördern. (Reggio Children 2002)

# 5. Resumé

Die geschilderten Erfahrungen aus Weiterbildungen dieser Art zeigen, dass Erzieherinnen und Erzieher durch die Kombination von bildgestützten und handlungsorientierten Methoden besser erreicht werden und ihr Wissen über frühes Lernen erweitern können. Das zuletzt vorgestellte Verfahren kann analog zur anfangs dargestellten Lernforschung auch als ästhetische Gestalterschließung des frühen Lernens bezeichnet werden. Es ergeben sich Anschlussmöglichkeiten an vorhandene Beobachtungs- und Dokumentationskonzepte wie an die dialogische und bildgestützte Bildungsdokumentationen aus Reggio, das Modell der Lerngeschichten (Carr und DJI) sowie an die unterschiedlichen Kompetenzmodelle.

Die sprachlich-rationale Verständigung über kindliche Bildungsweisen wird durch die reflektierte ästhetische Erfahrung erweitert und vertieft. Insofern kann man diese Form der Weiterbildung auch als eine praxisorientierte ästhetische Lernforschung beschreiben, welche wichtige Impulse für eine Modernisierung von Beratung und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern liefern kann.

# Autor

Dr. phil. Stefan Bree
Institut für Gestaltungspraxis und Kunstwissenschaft
Universität Hannover
Bismarckstraße 2; 30173 Hannover
Mail: stefan.bree@igk.phil.uni-hannover.de
Web:www.kunstundlernen.de

# Literatur

- Baecker, Dirk (2003). Organisation und Management. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Bateson, Gregory (1999). Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bateson, Gregory (2000). Geist und Natur. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Bateson, Gregory/Mead, Margret (1942). Balinese Charakter – A Photographic Analysis. Academy of Science: New York.
- Bohnsack, Ralf (2003). „Heidi". Eine exemplarische Bildinterpretation auf der Basis der dokumentarischen Methode. In: Ehrenspeck, Yvonne & Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich.
- Bree, Stefan (2001). Sozialästhetische Geometrie. In: Organisation und Zukunft. Hannover: Expressum: S. 149.
- Bree, Stefan (2002). Bildungsfragen als ästhetisches Experiment. In: Laewen, Hans-Joachim & Andres, Beate (hrsg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit, Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz Verlag: S. 244-284 .
- Bree, Stefan (2006). Beobachten, Dokumentieren, Interpretieren - Anmerkungen zu fundamentalen Methoden in Kindertageseinrichtungen. In: Krenz, Arnim (Hrsg.): Methodenkompetenz im Kindergarten. Sonderausgabe 2006. München: Olzog Verlag.
- Bree, Stefan (2006). Schuh und Meter; Lerngeschichten als Bildungsroman. In: Betrifft Kinder. verlag das netz 05/06: S. 28-33.
- Bree, Stefan (2007a). Künstlerische Wahrnehmungs- und Produktionsweisen - Ein Entwicklungsraum für das Lernen von Subjekten und Organisationen. Hannover: Expressum.
- Bree, Stefan (2007b). Bildungsprozesse erleben, verstehen und dokumentieren – Eine ästhetische Annäherung an die Perspektive von Kindern. In: Betrifft Kinder - extra. Berlin: verlag das netz.
- Fineberg, Jonathan (1995). Mit dem Auge des Kindes. Kinderzeichnung und moderne Kunst. Stuttgart: Verlag Gerd Hatje.
- Flaig, Berthold Bodo/Meyer, Thomas/Ueltzhöffer, Jörg (1997). Alltagsästhetik und politische Kultur – Zur ästhetischen Bildung und politischer Kommunikation. Bonn: Dietz.
- Geertz, Clifford (1995). Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme; Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Glaser, Barney & Strauss, Anselm L. (1998). Grounded Theory – Strategien qualitativer Forschung. Göttingen: Huber.
- Gopnik, Alison; Kuhl, Patricia & Meltzoff, Andrew (2000). Forschergeist in Windeln. Wie Ihr Kind die Welt begreift. München: Ariston.
- Holzkamp, Klaus (1995). Lernen – Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Imdahl, Max (1996). Wandel durch Nachahmung. Rembrandts Zeichnung nach Lastmans »Susanna im Bade«. In: Imdahl, Max (1996): Gesammelte Schriften Bd. 1–3. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kalm, James (2005). Die Suche nach Visionen im Speisesaal der Bilder. In: Deep Action - Wolfgang Petrick und Meisterschüler. Ausstellungskatalog. Heidelberg: Kehrer Verlag.
- Kirchner, Constance (2001). Kinder und Kunst der Gegenwart. Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule. Seelze: Kallmeyer.
- Luhmann, Niklas (1997). Die Kunst der Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2000). Organisation und Entscheidung. Opladen/Wiesbaden: Westdeut-

scher Verlag.
- Meder, Thomas (2006). Was ist (heute noch) ein Bild? In: Sachs-Hombach, Klaus (Hrsg.): Bild und Medium. Kunstgeschichtliche und philosophische Grundlagen der interdisziplinären Bildwissenschaft. Köln: Herbert von Halem Verlag.
- Peez, Georg (2005). Evaluation ästhetischer Erfahrungs- und Bildungsprozesse. Beispiele zu ihrer Erforschung. München: kopaed.
- Reggio Children (2002). Schuh und Meter. Wie Kinder im Kindergarten lernen. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz Verlag.
- Reich, Kersten (2003). Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht. München: Kluwe/Luchterhand.
- Richter, Hans-Günther (2000). Die Kinderzeichnung. Entwicklung, Interpretation, Ästhetik. Berlin: Cornelsen.
- Roth, Gerhard (2001). Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schäfer, Gerd E. (1995). Bildungsprozesse im Kindesalter. Weinheim: Juventa.
- Schäfer, Gerd E. (2005). Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Willke, Helmut (2000). Systemtheorie I: Grundlagen – Eine Einführung in die Grundprobleme der Theorie sozialer Systeme. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Zech, Rainer (1999). Mythos Organisation. In: Zech, Rainer/ Ehses, Christiane (Hrsg): Organisation und Lernen. Hannover: Expressum.
- Zech, Rainer (2004). Lernerorientierte Qualitätstestierung für Kindertagesstätten. http://www.artset.

# Empfohlene Zitation

Bree, Stefan (2007). Künstlerische Verfahren als Modell für das frühe Lernen von Kindern. In: bildungsforschung, Jahrgang 4, Ausgabe 1, URL: http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2007-01/kunst/

[Bitte setzen Sie das Datum des Aufrufs der Seite in runden Klammern und verwenden Sie die Kapitelnummern zum Zitieren einzelner Passagen]