

Theaterpädagogische Akademie der Theaterwerkstatt Heidelberg

Teilzeitausbildung zur Theaterpädagogin BuT ® Jahrgang 2022

Bildungspotenziale ästhetischen Forschens

in der Ausbildung von pädagogischen Fachkräften



Fachtheoretische Abschlussarbeit im Rahmen der Ausbildung zur
Theaterpädagogin (BuT) ®

Vorgelegt von Wiebke Groß 2018-1

Eingereicht am 4.1.2021 an Wolfgang G. Schmidt

Inhaltsverzeichnis

1	Der Beginn einer Forschungsreise.....	1
2	Bildung	2
2.1	Ästhetische Bildung.....	3
2.2	Das Bild vom Kind	4
2.3	Professionelle Haltung.....	5
2.4	Bedeutung der Beobachtung	5
2.5	Der forschende-wertschätzende Blick.....	6
2.6	Selbstwirksamkeit.....	7
3	Bildungsprozesse verstehen.....	7
3.1	Spielen	7
3.2	Lernen	8
3.2.1	Kinder lernen leiblich	9
3.2.2	Die Lernwerkstatt.....	10
3.2.3	Staunen.....	11
3.2.4	Leerstellen.....	12
3.2.5	Ideen entstehen.....	13
3.2.6	Fragen entwickeln	13
4	Gemeinsam Lernen	14
4.1	Ko-konstruktion in Bildungsprozessen	14
5	Ästhetisches Forschen	16
5.1	Ästhetisches Forschen nach Helga Kämpf-Jansen.....	17
5.1.1	Die 15 Thesen des ästhetischen Forschens	17
5.2	Die fünf Phasen ästhetischen Forschens.....	21
5.2.1	Erste Phase: Thema und Frage finden	21
5.2.2	Zweite Phase: Forschen, sammeln und erfahren.....	22
5.2.3	Dritte Phase: Material aufarbeiten	23
5.2.4	Vierte Phase: Präsentieren.....	24
5.2.5	Fünfte Phase: Reflektieren	24

5.2.6	Anmerkungen zur Umsetzung	25
5.3	Aufgaben der Forschungsbegleitung	26
5.4	Bildungspotenziale des ästhetischen Forschens.....	26
5.5	Bildungsprozesse festigen.....	28
5.6	Möglichkeiten und Grenzen in der Praxis.....	28
6	Fazit	29
7	Literaturverzeichnis.....	30
8	Abbildung	31

1 Der Beginn einer Forschungsreise

Wenn Kinder forschen, dann sind sie mit allen Sinnen dabei, alle Fühler haben sie ausgestreckt, damit ihnen nichts entgeht. Ein Kind im Spielzustand hat einen aktiven Tonus, es ist präsent, aber auch vertieft. Es scheint fast ein meditativer Zustand zu sein. Nichts kann es aus der Ruhe bringen. Beim ästhetischen Forschen begeben wir uns mit allen Sinnen wahrnehmend auf eine Forschungsreise. Es ist der effektivste Lernmodus, weil wir nicht nur kognitiv, sondern auch körperlich lernen und weil unsere Erfahrungen auf verschiedenen Kanälen gespeichert werden. Für mich ist dieser Zustand des Forschens sowohl als Beobachterin oder Forschungsreisebegleiterin, als auch als Forschende selbst, sehr erfüllend. In der Lehrtätigkeit an der Fachakademie Kempten mit angehenden Erzieher*innen (Studierende), ist es meine - und ich finde eine sehr bedeutsame - Aufgabe, eine „professionelle“ Haltung dem Kind gegenüber zu entwickeln. Eine Haltung, die die Lernprozesse des Kindes beobachtet, wahrnimmt, gestaltet, begleitet, reflektiert und vor allem wertschätzt. Nun probiere ich schon lange mit unterschiedlichsten Methoden, diese – mir so wichtige – Haltung zu vermitteln. Als ich in der Theaterwerkstatt zum ersten Mal mit Katja Fillmann ästhetisch forschen durfte, fühlte ich mich auf einfachste Weise in diesen Forschungsprozess hineingezogen, der mir einen Zugang zur kindlichen Forschungswelt ermöglichte. Ich konnte wieder Kind sein und mich mit viel Zeit Fragen und vor allem meinen Sinnen hingeben. Die Welt verwandelte sich zusehends durch diese „einfachen“ Methoden des Fragens und Entdeckens. Nun blitzte bei mir die Idee auf, dass ich den Studierenden dieses Erlebnis ermöglichen könnte, damit sie selbst zurück in diesen Zustand gelangen, um dadurch einen Zugang zu dieser Welt und damit eine wertschätzende Haltung zu diesen Lernprozessen entwickeln, ja diese überhaupt vielleicht erst einmal wahrnehmen können. Seitdem biete ich immer wieder, wenn es der Stundenplan erlaubt, ästhetisches Forschen an und bin erstaunt, wie schnell es gelingt die Studierenden durch das Fragen und Forschen in eine andere Welt zu zaubern. Nun möchte ich in dieser Arbeit der Forschungsfrage auf den Grund gehen, ob das ästhetische Forschen Bildungspotential hat, im Sinne von: ich begreife durch die Methode des ästhetischen Forschens im Tun und in der Reflexion, die Bedeutung von kindlichen Lernprozessen.

Da sich die ausgebildeten pädagogischen Fachkräfte bei uns am bayrischen Erziehungsplan (BEP) orientieren, nehme ich diesen zur Grundlage, um zu Beginn der Forschungsreise zu klären, welche Bildungsaspekte in der Ausbildung wichtig sind bezüglich der professionellen Haltung, die es zu entwickeln gilt. Ich kläre die relevanten Begriffe, um dann genauer hinzuschauen wo genau die Haltung, der Blick auf das Kind und die Beziehung zum Kind ins Spiel kommen. Um zu verstehen, wie die Kinder und auch die Fachkräfte Lernen und ihre Fähigkeiten ausbilden erläutere ich, was Lernen und Spielen, vor allem im neurowissenschaftlichen Kontext bedeutet. Ich schaue was in Bildungsprozessen im Einzelnen vor sich gehen kann. Dabei unternehme ich einen kleinen Ausflug in die Lernwerkstatt, die mir vom Konzept her sehr ähnlich erscheint, um pädagogischen Fachkräften Zugang zu den Lernprozessen von Kindern zu verschaffen, in dem sie selbst durch diese Lernprozesse, die beim Erfahrungslernen anzusiedeln sind, gehen dürfen.

Die Bedeutung von Selbstwirksamkeit, Ko-Konstruktion und Lernen in Gemeinschaft aus pädagogischer Sicht werden eingehend betrachtet, da diese für den Lernprozess seitens der Kinder und der Fachkräfte zentral sind.

Der zweite große Teil der Forschungsreise befasst sich mit dem ästhetischen Forschen in Theorie und Praxis. Das ästhetische Forschen im Allgemeinen wird erläutert mit Blick auf die 15 Thesen von Helga Kämpf-Jansen und ihrer Bedeutung für die Praxis. Noch praktischer wird es, wenn ich anhand der 5 Schritte des ästhetischen Forschens nach Christina Leuschner beispielhaft den möglichen Prozess des Forschens schildere. Die Bedeutung der Forschungsbegleitung und die möglichen Bildungspotenziale werden gesondert betrachtet. Zum Schluss werde ich explizit vorstellen welche Aspekte wie in der Praxis umsetzbar sind und wo genau ich die Schwerpunkte setzen würde. Die Reise endet mit einem Fazit und einem Ausblick auf Möglichkeiten für die Zukunft. Nun wünsche ich Ihnen eine spannende Forschungsreise, auf der Sie sich zurücklehnen dürfen und lade Sie ein ganz offen und neugierig zu schauen was es alles zu entdecken gibt!

2 Bildung

Bildung gestaltet sich vor allem als sozialer, lebenslanger Prozess, der mit dem Beginn des Lebens einsetzt. Bildungsprozesse sind immer eingebunden in den sozialen und kulturellen Kontext. Was ein Mensch in seinem Leben lernt und erfährt ist nicht nur davon abhängig, wo er geboren wird, sondern vor allem in welchen sozialen Kontexten er aufwächst. Mitten in der Familie beginnt der Bildungsprozess, in den das Kind von Anfang an aktiv mit seiner Persönlichkeit einbezogen ist. Im sozialen Miteinander lernen wir mit- und voneinander. In den ersten sechs Lebensjahren ist unser Gehirn besonders plastisch, es gibt Milliarden Nervenzellen, die miteinander verbunden werden. Vieles wird ausprobiert, einiges verworfen, anderes gespeichert und damit gelernt. Beim Lernen geht es jedoch nicht um das Anhäufen von Wissen, sondern um das Erwerben von Kompetenzen, Erfahrungen, Werthaltungen und Wissen. Mit diesem inneren Gerüst bekommt das Kind Orientierung in dieser Welt. (vgl. BEP, S.24-27)

Der BEP (Bayrischer Erziehungsplan) betrachtet Bildung ganzheitlich: Die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes steht genauso im Fokus, wie die Interaktion mit anderen Kindern und Erwachsenen. Die gesellschaftlichen Werte in einer interkulturellen Gemeinschaft, das Wissen, um sich in einer globalen Wissensgesellschaft zurechtzufinden, aber auch die aktive Mitgestaltung, Entscheidungsfähigkeit und Verantwortungsübernahme sollen in die Bildung einfließen. (vgl. BEP, S.26/27)

Bildung und Erziehung gehen Hand in Hand: Die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte ist es, im sozialen Bildungsprozess den Kindern in einer wertschätzenden Weise Orientierung zu geben. Die Kinder sind hier angewiesen auf die wertschätzende, offene Haltung der Eltern und schließlich der pädagogischen Fachkräfte, denen es begegnet. Da die Kinder immer früher in Bildungseinrichtungen sind, ist es umso wichtiger, dass hier gut ausgebildete Fachkräfte sind, die mit ihrer professionellen Haltung den Bildungsprozess des Kindes wertschätzend begleiten. (vgl. BEP, S.28)

2.1 Ästhetische Bildung

Die ästhetische Bildung ist nur ein Teilbereich der Bildung, der hier in den Fokus gestellt wird, da hier eine sensible Blickschulung mit ganzheitlicher Bildung einhergeht.

Bei ästhetischer Bildung geht es um die sinnliche Wahrnehmung. Mitte des 18. Jahrhunderts wurde die Ästhetik von Baumgarten auch als Teildisziplin der Philosophie erkannt und damit auch die sinnliche Erkenntnis, die sich auf „das Schöne“ bezieht. Heute noch wird in der Alltagssprache Ästhetik häufig mit Schönheit gekoppelt. Hier und heute in der ästhetischen Bildung hat die sinnliche Wahrnehmung nichts mit einer sogenannten Schönheit zu tun (vgl. Baumgarten 1963).

Im pädagogischen Zusammenhang ist für Otto die Wahrnehmungserziehung, das heißt die Bildung der Sinne von zentraler Bedeutung (vgl. Otto 1998). Die Wahrnehmungserziehung oder ganzheitliche Bildung mit allen Sinnen ist für das Lernen im frühkindlichen Bereich besonders wichtig, da die Kinder zu Beginn ihres Lebens, wenn sie Sprache noch nicht verstehen, noch viel mehr auf die anderen Sinne angewiesen sind.

Hentschel spricht von der wahrnehmenden Auseinandersetzung mit der Kunst als Prozess, in dem Bildung geschieht. Also geht es bei der ästhetischen Bildung auch um den wahrnehmenden Prozess. Was passiert in der Auseinandersetzung mit Objekten? Was wird erlebt, gelernt und gespeichert?

Schon Schiller hat sich mit der Bedeutung der künstlerischen Tätigkeit für den Bildungsprozess auseinandergesetzt. Er hat sich jedoch nicht auf eine explizite Wirkung festlegen können, meinte jedoch man könne Unendliches damit erreichen. Ästhetische Bildung sei die Befähigung des Menschen zur Selbstbestimmung durch Selbsttätigkeit (vgl. Wörterbuch TP Hentschel). Die Sichtweise auf die Welt verändert sich in eine mehrperspektivische und damit erkennt der Mensch neue Möglichkeiten des Handelns und neue Horizonte. Das ist auch für die Haltung der pädagogischen Fachkräfte wichtig. Wenn ich in der Auseinandersetzung mit der Kunst plötzlich neue Sichtweisen kennenlernen, verstehe ich auch, dass Menschen sich unterschiedlich verhalten und individuell erleben. Die Vorstellungskraft, das heißt mögliche Optionen von Verhalten und Erleben werden in meinem Kopf erweitert. Eine Mehrdimensionalität im Denken über das Leben entsteht.

Mitte der 80er Jahre wurde der Begriff „Ästhetische Bildung“ neu belebt und die Bedeutung ästhetischer Bildung als Modell zur Erfahrung einer heterogenen und plural konstituierten Gesellschaft herausgestellt. Entdecken wir also durch ästhetische Bildung die Vielfalt der Welt?

Seit den 90er Jahren befasst sich auch die Theaterpädagogik mit dem Begriff der ästhetischen Bildung und sieht darin den Prozess der Auseinandersetzung zwischen wahrnehmendem und gestaltendem Subjekt und dem Objekt oder den Ereignissen/Erfahrungen. Hier wird deutlich, dass es um das Wahrnehmen und Gestalten in gleichem Maße geht. Gerade im Forschungsprozess sind wir Wahrnehmende und Gestaltende. Auch in Beziehung mit dem Kinde ist das Wahrnehmen (Beobachten) ebenso bedeutsam wie das Gestalten (pädagogische Handeln).

Fischer-Lichte betrachtet vor allem die performative Funktion, die Art und Weise der Gestaltung im Prozess, und bezeichnet diese Erfahrungen als reflektiertes Handlungswissen. (vgl. Hentschel 1999) Sollte also gleichsam Reflexion im Prozess des Forschens liegen? Damit bekommt das Forschen eine erweiterte Bewusstseinsdimension, die für pädagogische Fachkräfte Horizonte eröffnet.

Die Bildungsmöglichkeiten durch ästhetisches Wahrnehmen und Gestalten scheinen vielfältig, doch laut Ehrenspeck gibt es keinen empirischen Nachweis über die tatsächliche Wirkung, jedoch fragt Mollenhauer direkt, ob ein empirischer Nachweis überhaupt möglich sei (vgl. Hentschel 1999). Diese Frage scheint mir berechtigt, denn wie will man die Wirkung ästhetischen Forschens messen. Es ist der Prozess und die Erfahrungen der Menschen, die uns die Wirkungen zeigen und spüren lassen.

Der Diskurs im Wörterbuch der Theaterpädagogik zeigt uns hier Möglichkeiten der Wirkung auf. Die Pädagogik schaut hier gezielter auf die Bedeutung der ästhetischen Bildung im Kindesalter und rückt auch die Bedeutung der Begleitung dieser Prozesse in den Vordergrund.

„Kinder erkunden und erschließen ihre Umwelt von Geburt an mit allen Sinnen und machen dabei erste ästhetische Erfahrungen („aisthanomai“, altgriechisch: ich nehme wahr mit allen Sinnen, ich beurteile; „aisthesis“ die sinnliche Wahrnehmung und Erkenntnis betreffend). Diese werden verstärkt durch aufmerksame und zugewandte Bezugspersonen. (...) Lernen durch die Sinne ist in der frühen Kindheit die Grundlage von Bildung. Werden die sinnlichen Aspekte im Wechselspiel von Kind und Bezugspersonen nicht gebührend berücksichtigt, besteht die Gefahr, dass die angeborene Sensibilität und damit die Fähigkeit durch die Sinne zu lernen, verkümmern.“ (BEP, S.309)

Ich stelle hier das Augenmerk auf die Erkenntnis, die auch der ästhetischen Bildung innewohnt. Es ist nicht nur das Wahrnehmen, sondern zugleich das Erkennen, das uns bildet.

Hier wird nicht nur die Relevanz ästhetischer Erfahrungen für die Bildung des Kindes sichtbar, sondern vor Allem auch die Bedeutung der Begleitung durch geschultes Fachpersonal. Das geschulte Fachpersonal, zum Beispiel Erzieher*innen lernen in ihrer Ausbildung die Bedeutung der Bildungsprozesse, aber immer wieder wird in der Praxis deutlich, dass die „Haltung“ dem Kind gegenüber oder das damit einhergehende „Bild vom Kind“ darüber entscheidet, wie Bildungsprozesse begleitet werden.

2.2 Das Bild vom Kind

Entwicklungspsychologisch und neurowissenschaftlich ist erwiesen, dass der neugeborene Mensch als kompetenter Säugling auf die Welt kommt, der seine Entwicklung und seine Bildung von Geburt an aktiv mitgestaltet. Diese Vorstellung oder Erkenntnis prägt unser aktuelles Bild vom Kind. Jede Entwicklung eines jeden Individuums ist unterschiedlich und einmalig. Entscheidend ist die wertschätzende Begleitung dieser Bildungsprozesse. Das eigenaktive, selbsttätige Lernen bedarf äußerer Lernprozesse und die aktive Beteiligung am Lernprozess. Kinder lernen sich selbst und die Welt vor allem durch gemeinsame Lernaktivitäten kennen. Der kommunikative Austausch und die Kooperation im Lernprozess auf Augenhöhe mit dem Kind ermöglichen dem Kind und dem Erwachsenen eine eigene Konstruktion ihres Weltverständnisses. Hier wird deutlich, dass es von großer Bedeutung ist Lernprozesse ko-konstruktiv zu gestalten. (vgl. BEP, S.24-27)

2.3 Professionelle Haltung

Wenn wir von professioneller Haltung reden, ist die Haltung dem Kind gegenüber, das heißt auch die Beziehungsgestaltung mit dem Kind gemeint. Die positive emotionale Beziehung zum Kind ist nach dem Ehepaar Tausch und Tausch vor allem durch Wertschätzung, Verstehen und Echtheit geprägt.

Die **Wertschätzung** ist eine gefühlsmäßige Grundhaltung gegenüber anderen Personen, die sich durch Wohlwollen, Zugewandtheit, Aufmerksamkeit, Freundlichkeit, Achtung und Anerkennung zeigt. Das heißt es werden positive Gefühle gezeigt, warme Zuneigung, Herzlichkeit, Geduld und die Gefühle des anderen werden akzeptiert. Ich vertraue dem anderen und nehme Anteil an seinen Erfahrungen und ich nehme ihn so wie er ist. Hier zeigt sich schon, dass diese Haltung ein großes Maß an Selbsterfahrung und Selbstbewusstsein braucht. Diese Haltung ist jedem Menschen gegenüber wünschenswert, aber gerade für die Kleinsten so wichtig für eine vertrauensvolle Beziehung, die Bildungsprozesse ermöglicht.

Das **Verstehen** bezieht sich auf das Einfühlen in die innere Welt des anderen. Ich darf versuchen mich in die subjektive Welt des Kindes einzufühlen. Das bedarf Empathiefähigkeit. Wichtig ist, dass ich diese subjektive Welt nicht bewerte, deshalb sprechen Tausch und Tausch auch vom nicht wertenden Verstehen. Ich nehme das Kind so wie es ist und bin neugierig und offen.

Echtheit dem Kind gegenüber heißt nicht fassadenhaft zu sein. Mein Verhalten sollte also mit meinen Einstellungen übereinstimmen. Ich sollte aufrichtig, aber dabei auch empathisch und wertschätzend sein.

Diese drei erzieherischen Grundhaltungen fördern die seelische Gesundheit, Wohlbefinden und eine gefühlsmäßige Sicherheit, die für eine positive Beziehung unerlässlich ist. So kann sich beim Kind eine optimistische Lebensgrundhaltung entwickeln, die dem Kind Vertrauen in das Leben und damit optimale Bildungschancen vermittelt. (vgl. Hobmair, S. 239-243)

2.4 Bedeutung der Beobachtung

Das Beobachten von Lern- und Entwicklungsprozessen ist als wesentliche Grundlage für Bildung und Erziehung und damit für pädagogisches Handeln zu sehen. Beobachtung gibt uns einen Einblick in die Lern- und Entwicklungsprozesse des Kindes. Ich kann sehen was das Kind mag, seine Interessen und Vorlieben, seine Beweggründe, warum tut es dieses jetzt. Nur durch Beobachtung kann ich sehen, wie sich das Kind fühlt und was sein Bedürfnis ist. Gerade bei den Kleinstkindern ist die Bedürfnisorientierung grundlegend für die Vertrauensbildung. Nur eine Fachkraft, die feinfühlig, prompt und zuverlässig auf die Bedürfnisse des Kindes reagiert schafft eine vertrauensvolle Beziehung. Die Beobachtung ist die Grundvoraussetzung dafür. Beobachtung ermöglicht mir das Verhalten und Erleben des Kindes und damit seinen Blickwinkel besser zu verstehen. Meine Beobachtungen sind Basis und Anlass für Gespräche mit den Kindern, sind die Grundlage für Elterngespräche und sind wichtig für die Dokumentation von Lernprozessen. Ein ressourcenorientierter Blick auf das Kind geht einher mit der wertschätzenden Haltung.

Ein Kind, das sich gesehen fühlt und gesehen wird in seiner Vielfalt, in seiner Persönlichkeit und in seinen Bedürfnissen fühlt sich wertgeschätzt. (vgl. BEP, S.464-468)

Das Wahrnehmende im ästhetischen Forschungsprozess schult auch unsere Beobachtungsgabe, wie wir später sehen werden.

2.5 Der forschende-wertschätzende Blick

Ich fasse hier zusammen, welches Bildungsziel sich herauskristallisiert hat, bezüglich der professionellen Haltung zum Kind.

Es geht um den beobachtenden Blick auf das Kind, der versteht oder zumindest annähernd begreift, was in dem Kind vorgeht, wenn es forscht, lernt und spielt. Nur wenn ich mich als pädagogische Fachkraft in das Kind hineinversetzen kann, verstehe ich was in ihm vorgeht. Wie es sich vielleicht anfühlt in einem tiefen Lernprozess zu stecken, der nichts mit Schullernen zu tun hat. Nur dann kann ich auch wertschätzend diesen Prozess begleiten. Das ist auch die Grundlage für eine positive Beziehung zum Kind, die wertschätzend die Bedürfnisse des Kindes in der Lernsituation wahrnimmt. Ein Kind, welches beobachtet wird, wird beachtet und spürt dies. Wenn ich den Lernprozess wertschätzend beachte, kann ich in der Kommunikation mit dem Kind spiegeln, was ich wahrnehme. Wenn ich dem Kind hier bedürfnisorientiert gegenüber trete, kann es auch seine Wirksamkeit spüren. Ich bezeichne diese Haltung nun als „forschenden-wertschätzenden Blick“, weil er neben dem wertschätzen auch meine Offenheit gegenüber dem betont, was sich beim Kind zeigt. Ich bewerte nicht, ich forsche und lasse mich damit auch auf Veränderungen ein, die jenseits meiner möglichen Erwartungen stehen. Ich selbst als Fachkraft lasse mich hier auf einen forschenden Prozess ein.

Hier muss noch erwähnt werden, dass viele Menschen sich schwer tun mit dieser etwas passiv anmutenden Haltung der Beobachtenden. Zu sehr haben wir gelernt aktiv im Sinne von handelnd zu sein. Ich erlebe es sehr häufig bei Studierenden, dass sie im Aktionismus, im Tun keinen Blick mehr zum Beobachten übrig haben. Zudem wird das Beobachten an sich oft mit Nichts-Tun in Verbindung bringen, weil nicht offensichtlich zu erkennen ist, was die Fachkraft gerade tut. Sitzt sie womöglich faul herum? Hier wird ein Problem deutlich, das wiederum aufzeigt, wie sehr wir in alten Mustern denken und gefangen sind, oder wie wenig wir um die Bedeutung der wertschätzenden Begleitung von Bildungsprozessen wissen. Dieses aktionsbetonte Handeln sitzt sehr tief in vielen Köpfen und Körpern. Vielleicht ist es gerade darum so schwer sich Zeit zu nehmen zum Beobachten und diesen forschenden-wertschätzenden Blick zu bekommen.

2.6 Selbstwirksamkeit

„Unter Selbstwirksamkeit versteht man die Überzeugung, schwierige Aufgaben oder Lebensprobleme aufgrund eigener Kompetenzen bewältigen zu können. Ein selbstwirksames Kind ist zuversichtlich und voller Selbstvertrauen.“ (BEP, S.57)

Selbstwirksamkeit bildet sich vor allem durch eigene Erfahrungen aus. Dazu gehört das Kompetenz erleben: „Menschen haben das Grundbedürfnis zu erfahren, dass sie etwas können.“ (BEP S.57) Auch das Autonomie erleben gehört dazu: „Menschen haben ein psychologisches Grundbedürfnis, sich als Verursacher ihrer eigenen Handlungen zu erleben. Sie wollen selbst bestimmen, was sie tun und wie sie es tun (...) Das Autonomieerleben wird unterstützt, indem die pädagogischen Fachkräfte den Kindern häufig Wahlmöglichkeiten zugestehen. Auf diese Weise lernen die Kinder, ihr Handeln an ihren Werten auszurichten und sich zu verhalten, wie es ihrem Selbst entspricht.“ (BEP S.56)

Im Prozess des ästhetischen Forschens kann das Kind, sowie auch der Erwachsene selbstwirksam werden, sich als Teil einer forschenden Gemeinschaft erleben und seine Autonomie erleben, in dem er Teil eines sinnlichen Bildungsprozesses wird.

3 Bildungsprozesse verstehen

Um genauer zu verstehen, wie Bildungsprozesse ablaufen, möchte ich das Spielen und Lernen genauer beleuchten. Was passiert genau und wie können wir als Fachkräfte diese Bildungsprozesse beeinflussen?

3.1 Spielen

Das Spiel wird oft als Gegensatz zu Arbeit, Ernst und Wirklichkeit gesehen, jedoch ist das Spiel des Kindes sehr ernst zu nehmen und kann sehr ernst werden. (vgl. Scheuerl 2002)

„Spiel ist dem Kind so ernst, wie Arbeit dem Erwachsenen..., ernst insofern als es seine ganze Aufmerksamkeit beansprucht und in diesem Moment die einzige existierende Wirklichkeit ist.“ (Dewey 1900, S.200)

Die Fähigkeit des Kindes zu spielen ist notwendig für die kindliche Entwicklung! Sie ist die Voraussetzung von Kultur. Nicht das Ergebnis des Spiels hat Bedeutung, sondern der Prozess, in dem gespielt wird. Scheuerl geht so weit zu sagen, dass das Subjekt von dem ergriffen wird, was geschieht. (vgl. Scheuerl 1991)

Hüther hat das Spielen als Prozess neurowissenschaftlich untersucht und spricht hier von einer sich selbst entfaltenden Lebensbewegung, in der eine eigene Konstruktion von Welt geschieht. Das heißt, dass wir im Spiel die eigene Lebendigkeit erfahren und eine Verbundenheit erleben, eigene Möglichkeiten entdecken und unser kreatives Potenzial entfalten können. (vgl. Hüther 2016)

Im Spiel erleben wir uns demnach als aktive, lustvolle, kreative Gestalter unserer Möglichkeiten. Im Spielprozess öffnen sich gerade dadurch Möglichkeiten, dass wir frei und unbekümmert denken und handeln können. Im Kernspint lässt sich beobachten wie im Spiel das menschliche Gehirn weniger Sauerstoff benötigt und bestimmte Bereiche stärker und andere weniger stark aktiv sind. Die Amygdala, der Bereich wo die Angst entsteht, ist beispielsweise viel weniger aktiv. Das heißt Angst und Spiel schließen sich aus. Kinder die Angst haben spielen nicht und im Spiel haben wir keine Angst. Stärker durchblutet sind die Bereiche, in denen die Problemlösefähigkeit zu Hause ist. Neue Netzwerke im Hirn werden verknüpft. Es geschieht Lernen im Spiel!

3.2 Lernen

Spielen ist die höchste Form des Lernens, da sie intrinsisch motiviert ist. Aber was passiert beim Lernen genau?

„Lernen ist ein nicht beobachtbarer Vorgang, durch den ein Verhalten oder Erleben dauerhaft erworben oder verändert wird.“ (Hobmair 2017, S.121)

Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten, wie wir lernen. Wir können am Modell lernen, in dem wir das Beobachtete an einer Person nachahmen. Bandura untersuchte diesen Lernprozess. Um am Modell zu lernen ist es jedoch wichtig, dass wir eine gute Beziehung zu unserer Modellperson haben und die Person erfolgreich mit ihrem Handeln ist.

Thorndike untersuchte das Lernen durch Versuch und Irrtum. Es werden verschiedene Verhaltensweisen ausprobiert und die erfolgreichen werden gespeichert und die nicht erfolgreichen gelöscht. So lernen wir zum Beispiel Laufen. Wir brauchen Zeit und Möglichkeiten zum Ausprobieren, um durch Versuch und Irrtum zu lernen. Das Ausprobieren geschieht aus der intrinsischen Motivation heraus und ist daher stark aus sich selbst heraus kriert. Es ist die effektivste und nachhaltigste Form des Lernens.

Das Lernen durch Verstärkung, bekannt durch Skinner ist auch von großer Bedeutung. Wenn unser Verhalten zum Beispiel durch Lob oder gute Noten verstärkt wird, zeigen wir es öfter. Es ist daher nicht intrinsisch, sondern von außen motiviert und daher langfristig nicht so effektiv. Wir lernen nicht aus Freude oder Neugier, sondern vor allem um eine Belohnung zu erhalten.

Zu guter Letzt sei noch das Lernen durch Einsicht, untersucht durch Wertheimer, erwähnt, in dem der Mensch eine Verhaltensweise lernt, in dem er den Zusammenhang zwischen verschiedenen Elementen einer Situation begreift. Es kommt zu einem Aha-Erlebnis, das verschiedene Aspekte zusammengehören. Man kann hier auch von Erkenntnis sprechen. (vgl. Hobmair, S.120-129)

Die Neurowissenschaft macht Lernen sichtbar und kann erkennen, dass sich Synapsen verbinden. Das Gehirn ist gerade in den ersten 6 Lebensjahren sehr plastisch und es wird nie mehr so viel gelernt, wie in den ersten sechs Lebensjahren, weil so viele Nervenzellen sich erstmals neu verschalten. So viel Neues darf entdeckt werden. Das Gehirn bleibt bis zum Ende des Lebens plastisch und variabel. Das heißt wir lernen bis ins hohe Lebensalter und können unsere Nervenverbindungen im Gehirn immer noch umgestalten. Doch gibt es gut ausgebaute „Autobahnen“ im Gehirn, das sind die Denkbahnen, die wir schon so oft vollzogen haben, dass sie breite Spuren hinterlassen haben. Es dauert länger bis sich eine neue „Autobahn“ ausbildet, aber jede neue Neuronenverbindung bedeutet Lernen! (vgl. Hüther) So wird auch unser Denken immer wieder auf diese Autobahnen gelenkt.

Wenn uns etwas zum Staunen bringt oder irritiert, dann kann es sein, dass wir die Autobahn verlassen und neue Wege im Denken kreieren, das heißt umdenken, zweifeln, etwas aus einem neuen Blickwinkel betrachten. Eine neue Erkenntnis, ein Aha-Effekt schafft neue Sichtweisen und damit erweitertes Wissen und damit auch das Wissen, das Wissen relativ ist. Die Welt ist ein Konstrukt, sie wird individuell unterschiedlich wahrgenommen. Diese Erkenntnis erweitert meinen Horizont dahingehend, dass ich erahne, dass es anderen Menschen anders geht, wie mir selbst. Diese Erkenntnis geht mit dem Einfühlungsvermögen, der Empathie einher.

Zum Lernen braucht es laut Hüther günstige Lernvoraussetzungen: Das sind Sich-Wohlfühlen, ein persönlicher Bezug zum Inhalt, unterschiedliche Sinneskanäle, die Art und Weise der Darbietung des Lehrstoffs und eine Beziehung zur lehrenden Person. All diese Voraussetzungen werden beim ästhetischen Forschen, wie wir später sehen werden, erfüllt.

Christine Albert nennt in diesem Zusammenhang sogenannte Grundpfeiler des Lernens, die Voraussetzung für gelingendes Lernen und zugleich Ziel des Lernens sein sollen. Grundpfeiler sind demnach Selbstbestimmtheit, Offenheit, Selbstverantwortung, Partnerschaftlichkeit, Toleranz und Freiwilligkeit. Aus diesem Wissen wurden 1981 in Berlin sogenannte „Lernwerkstätten“ gegründet, die Mutter der Lernwerkstätten in Deutschland. (vgl. Albert 2002, S.19) Diese hatten damals die angehenden Erzieher*innen und Lehrer*innen als Zielgruppen im Fokus, da auch Erwachsene nach Prinzipien lernen sollten, wie sie sie für Kinder entwickeln wollten. Hier geht es um das selbst erleben, um es später für Kinder anzuwenden. Da die Lernwerkstätten von der Idee her dem ästhetischen Forschen sehr nahe sind betrachten wir diese etwas genauer! Doch zuvor noch ein kurzer Blick auf das erweiterte Lernvermögen der Kinder durch ihren Leib.

3.2.1 Kinder lernen leiblich

Der Leib wird als Resonanzboden für vielfältige Lernerfahrungen betrachtet, ganz im Gegensatz zum Körper. Der Körper ist naturwissenschaftlich messbar und erforschbar durch Temperatur, Gewicht, Struktur, Zellen (uvm.). Der Leib ist im Gegensatz zum Körper über die sieben Sinne hinaus erfahrbar. Der Leib ist nach Fuchs „unser Vermögen zu sehen, zu berühren und zu empfinden.“ (Fuchs, S.99). Die Empfindung erweitert die Wahrnehmung auf einem zusätzlichen Kanal. Wolf betrachtet das Lernen als leiblichen Prozess, der soziales, motorisches, kognitives und psychisches Lernen beinhaltet und darüber hinaus zum Beispiel das Spüren von Atmosphäre ermöglicht. (vgl. Wolf, S.15/16) Der Leib ist dabei im Gegensatz zum Körper spürbar über die Körpergrenze hinaus. So spüren Kinder beispielsweise schon sehr früh, wie ihr Gegenüber gestimmt ist, was von ihm erwartet wird, wie es sich verhalten soll. „Der Vorgang dieser leiblich vermittelten Wechselwirkung mit anderen kann als Schlüssel jeglichen Lernens betrachtet werden.“ (Wolf, S.15) Zu dem kognitiven, sozialen, psychischen und motorischen Lernen kommt das „affektive Betroffensein“ wenn sich ein Mensch von etwas berühren lässt. Wenn wir uns berühren lassen können, bekommen wir damit Zugang zu einer anderen Ebene der Wahrnehmung. Maria Montessori spricht hier von einer „Polarisation der Aufmerksamkeit“, wenn das Kind sich mit einem Gegenstand oder einer Tätigkeit auch emotional verbindet. Hermann Schmitz spricht hier auch von „Einverleibung“, als eine intensive Konzentration auf einen Gegenstand, der den Menschen in besonderer Weise anspricht und berührt. (vgl. Schmitz, S.74)

In der „Einverleibung“ setzt sich der Mensch persönlich, subjektiv mit vollem Engagement mit den Dingen auseinander. Die Dinge bekommen eine affektive Bedeutung und werden damit zur persönlichen Eigenwelt des Menschen. Durch das persönliche Interesse wird ein emotionales Einlassen begünstigt und damit die Neugier geweckt.

„Dennoch können bei jeder Person durch die unterschiedlichen Grade des Berührtseins sehr verschiedene Perspektiven auf die Welt sein. Aber es wird deutlich, wie sich das Kind von seiner Umwelt locken, erschrecken, faszinieren, entzücken und verführen lässt mit seiner gesamten Zugewandtheit, Aufmerksamkeit und mit seinem ganzen Leib. Es verschmilzt mit seinem Tun und vergisst dabei Raum und Zeit.“ (Wolf, S.18)

Dieser Zustand ermöglicht sowohl beim kleinen Kind als auch beim Erwachsenen ein tiefes Verständnis, Bildung in seiner reinsten Form. Wenn nun der Erwachsene sich dieses Prozesses bewusst wird, indem er ihn zu allererst erlebt und dann reflektiert, bekommt er einen Zugang zu den Bildungsprozessen des Kindes. Dieser Prozess der „Einverleibung“ wird beim ästhetischen Forschen ermöglicht, erlebbar, verwandelbar und reflektierbar. Da das Kind auch für die zwischenmenschliche Atmosphäre sehr empfänglich ist, wird noch einmal deutlich wie wichtig die persönliche Beziehung zum Kind und unser Bild vom Kind in Bildungsprozessen ist.

3.2.2 Die Lernwerkstatt

Im Studium an der pädagogischen Hochschule wird viel über offenen Unterricht, Projektarbeit, handlungsorientiertes und entdeckendes Lernen gelehrt, aber aktiv erfahrbar ist es im Studium nicht. Die Lernwerkstattidee, die sich auf der Suche nach Möglichkeiten zur Umsetzung entwickelte, sieht heute so aus:

Es gibt eine modellhafte Lernumgebung, die zum Ausprobieren einlädt, die Fantasie freisetzt, zum experimentellen Erforschen anregt und jedem erlaubt eigene Ideen zu entwickeln. Fehler machen, Fragenstellen, sich korrigieren und Umwege suchen das sind Vorgehensweisen die hier absolut erwünscht und Teil des Lernens sind.

Erwachsene begeben sich hier in Lernprozesse, die denen der Kinder ähneln können.

Die Lernwerkstatt ist auch ein Ort des Erfahrungsaustausches und der Kommunikation. Erfahrungen werden geteilt, zum Teil gemeinsam erlebt und reflektiert.

Die Lernwerkstatt lädt in dem Sinne zum Forschen ein, als es keine pädagogische Festlegung gibt, sondern sich die Möglichkeit selbständig entwickelter Ansätze ergibt.

Albert, die selbst in der Entwicklung der Lernwerkstätten involviert war versuchte gemeinsam mit Erzieher*innen Lernwerkstätten zu entwickeln, damit diese auch an deren Interessen anknüpfen, gemeinsam Ideen gesucht werden. Vielfältige Sinneserfahrungen sollten im ganzheitlichen Kontext einbezogen werden, um Sinnlichkeit und Verstand miteinander zu verknüpfen. Schon der Versuch zu definieren, was eine Lernwerkstatt ist beschränkte die Offenheit für die Entwicklung einer solchen. 25 Erzieher*innen machten sich mit Albert über Monate auf den Weg Ideen zu entwickeln. Auf der Suche nach den optimalen Räumen und Materialien für eine Lernwerkstatt stellte sich bald heraus, dass Lernorte überall sein können. Diese Idee machte Neues möglich und öffnete den Lernprozess abermals.

Die Erzieher*innen bekamen schließlich Gelegenheit ihre entwickelten Ideen einer Lernwerkstatt auszuprobieren. Und tatsächlich gab es durch die persönliche Erfahrung einige Aha-Erlebnisse. Viele positive Rückmeldungen, der Kinder über die veränderte Haltung der Erzieher*innen wurden gehört. Die Grundidee des offenen Forschens wirkte sich direkt auf das Miteinander und auf die gesamte Atmosphäre aus. Auffällige Kinder waren in ihrer Konzentrationsfähigkeit gestärkt und fielen nicht mehr auf. Durch den Austausch und regelmäßige Reflexionen konnten ähnliche Erfahrungen gesammelt werden. Auch der begleitete Austausch, das Sich-Zuhören und Sich-Ausreden lassen konnte den Erzieher*innen exemplarisch für ihre spätere Arbeit als Vorbild dienen.

Das Entdecken der uns umgebenden Welt ist der Kernpunkt der Lernwerkstatt. Alles was von Interesse ist, darf hier genau erforscht werden. In der Reflexion lässt sich hier festhalten, dass schneller Zugriff auf grundsätzliche Gerätschaften zur Untersuchung von Objekten, den Forschungsprozess sehr erleichtern, um nicht zu sagen forcieren kann. Das sollten wir uns auch für das ästhetische Forschen merken. Das Hinterlassen von Lernspuren in Form von Dokumentation erweist sich auch hier als identitätsstiftend. Ich forsche, also bin ich. Das Prinzip des selbstbestimmten Lernens wurde hier nicht zur Regel und Forschungsphasen wechselten sich mit Rollenspiel und anderen Aktivitäten ab. Auch diese Erkenntnis scheint mir wichtig. Dogmatische Lernmethoden verhindern das Forschen dann auch wieder. Strenge Regeln sind hier wenig förderlich. Die Bedürfnisorientierung scheint hier viel wichtiger. Schließlich darf Forschen lustvoll sein. Albert betont immer wieder die Lust des sich gegenseitigen Beflügelns. Durch den intensiven Austausch bekommt das Lernen im Miteinander immer mehr Raum. (vgl. Albert, S.185-186) Konkurrierendes Gegeneinander hat hier keinen Platz mehr. Es scheint sich in jedem Fall zu lohnen, sich gemeinsam auf so eine Forschungsreise zu begeben, nicht mit dem Ziel zu Wissen, sondern zu erforschen und erleben was uns wichtig erscheint.

3.2.3 Staunen

Ist Staunen Lernen? Tätigkeiten, wie Sinnieren, Träumen, Staunen und Fantasieren werden oft eher als unnützes Zeitvertun gesehen. Aber wie können wir lernen, etwas Neues zu entdecken und zu verstehen, ohne zu staunen? Schon Platon sagte etwa: „Einen anderen Weg der Erkenntnis als das Staunen gibt es nicht.“ Und Aristoteles meinte „Das Erstaunen ist der Beginn der Naturwissenschaft“. Auch Erich Fromm war der Ansicht: „Die Fähigkeit zu staunen ist der Anfang aller Weisheit.“

Den Kindern gesteht man das Staunen vielleicht noch zu, aber bei Erwachsenen wird es oft als „kindisch“ wahrgenommen. Die Hirnforschung und die Kreativitätsforschung betonen jedoch die Bedeutung des Staunens. Die Kunst zu Staunen wird mit zunehmender Konsumhaltung immer schwieriger. Staunen heißt aber auch nachdenklich werden, etwas nicht erklären können, an eigene Grenzen stoßen und damit zum einen loslassen können, zu erkennen, dass ich es nicht weiß, aber gleichzeitig auch die Motivation dort weiterzuforschen. Wir hinterfragen, wie etwas genau funktioniert. Sind es hier vor allem die schönen Dinge, über die ich Staunen mag oder auch die unschönen, vielleicht ekligen Dinge? Vermeide ich diese eher oder bieten nicht gerade unschöne Dinge viel Reibungsfläche und laden zum Hinterfragen ein? Im Staunen liegt auch das Sich-Öffnen-Können für neue ungewohnte Sachverhalte. Es eröffnet damit neue Möglichkeiten.

Staunen kann jedoch nicht verordnet oder veranlasst werden. Es muss intrinsisch motiviert sein, anders funktioniert es nicht! Staunen lässt sich also nicht planen und so brauchen wir es auch nicht als Ziel definieren, sondern sollten uns von dem Ziel lösen, um es zu ermöglichen.

Vielleicht kann ich, indem ich selbst mein Staunen äußere oder dem Prozess des Staunens bei anderen wertschätze, als Vorbild dienen. Staun-Anlässe können ja völlig unspektakulär sein, deshalb ist es auch schwierig Staunen durch bestimmtes Material herbeiführen zu wollen. Und doch kann man Staun-Anlässe ermöglichen, in dem man diese zum Beispiel in ein besonderes Licht rückt. Man kann damit einladen diese zu entdecken. So kann man zu unterschiedlichen Perspektiven und Herangehensweisen einladen. Man kann Dinge beleuchten, von unten, oben, von der Seite betrachten, malen, fotografieren, vergrößern und vieles mehr. Hier sind wir beim ästhetischen Forschen gelandet und hier zeigen sich die Parallelen. Auch Irritationen, wie sie beim ästhetischen Forschen Differenzenerfahrungen ermöglichen, laden zum Staunen ein und können so kreative Lernprozesse hervorbringen.

Wie sich hier zeigt obliegt dem Staunen auch das Sich-Öffnende: „Nichts bestimmtes ist gewollt, alles ist offen, Fragen stellen sich, Vermutungen gesellen sich dazu, es reizt sie zu überprüfen, Überraschendes und Zufälliges werden aufgegriffen und produktiv genutzt.“ (Albert, S.77)

Augenblicklich ändert sich auch die Atmosphäre im Staunen. Wir sind wach, aufgerüttelt, entrückt, gespannt und ist da nicht ein Knistern zu hören oder gar die Zeit stehen geblieben? Egal ob allein oder zu mehreren, im Staunen vollzieht sich etwas nicht Messbares im Innen und Außen.

Im Staunen entwickeln sich Ideen, die vielleicht schon in uns sind, aber dann hervorgelockt und geboren werden. Lernprozesse werden im Staunen angekurbelt.

Das Staunen kann also durch Irritationen oder andere Impulse hervorgelockt oder besser eingeladen werden. Das Ästhetische Forschen hält also viele Mittel bereit, um zum Staunen zu gelangen.

3.2.4 Leerstellen

Blohm spricht in diesem Zusammenhang von „Leerstellen“, die das Offene und Mögliche aufzeigen, was entstehen kann durch Irritation beispielsweise. Ein Raum im weitesten Sinne, in dem neue Erfahrungen möglich sind. Es gibt eine Irritation der gewohnten Wahrnehmungsweisen und daraus entsteht eine Leerstelle, ein Platz für bisher nicht Gedachtes. „Leerstellen kommen also dort produktiv ins Spiel, wo tatsächlich neue Erfahrungen entstehen und nicht nur die alten und bekannten wiederholt werden. Leerstellen haben eine psychologische Seite, die mit dem Subjekt und seiner individuellen Biografie, auch mit seiner Befindlichkeit verbunden ist. (...) Ich vermute, dass die Leerstellen die eigentlichen Orte ästhetischer Bildung sind.“ (Blohm, S.20)

Ästhetisches Forschen kann neue Leerstellen erschaffen, die ganz neue unbekannte Dinge in uns und um uns herum sichtbar machen. Es ist erstaunlich wie viele Leerstellen in dieser Welt zu finden sind, wenn wir uns für diese öffnen können und Möglichkeiten haben diese zu entdecken. Sie bringen uns zum Staunen und neue Fragen oder Ideen entwickeln sich aus einer entdeckten Leerstelle, die ja dann keine mehr ist.

3.2.5 Ideen entstehen

Mit dem Staunen setzen die Ideen ein. Diese Gedankenarbeit kann initiiert oder gefördert werden. Zum Beispiel in dem eine Frage gefunden oder die Findung einer Frage initiiert wird. Auch ein persönliches Problem kann am Anfang stehen oder eine Materialerfahrung, bei dem die Ideen nur so sprudeln. Sinnliche Reize scheinen da wie die Grundnahrung für das Gehirn zu sein. Auch die Reduktion kann Ideen freisetzen, je einfacher und ursprünglicher etwas erscheint, umso schneller kommt das Wesentliche hervor. Auch ein Widerspruch kann zum Denken anregen oder ein Vergleich zweier ähnlicher Dinge. Wo ist der Unterschied? Warum kann der eine, was der andere nicht kann? Auch ein Gespräch, eine Diskussion kann neue Ideen hervorlocken. Ein anregendes Klima ist Voraussetzung, damit Ideen sprudeln können. Abgestumpfte Wahrnehmung, Verbote, strenge Regeln oder hochgeschraubte Erwartungen sind genauso Gift, wie Leute, die schon alles wissen und alles erklären können. (vgl. Albert, S.79-87)

3.2.6 Fragen entwickeln

Im ästhetischen Forschen hat die Anfangsfrage einen festen Platz, um den Forschungsprozess in Gang zu setzen. Auch in der Lernwerkstatt spielt das Fragen eine zentrale Rolle. Wie müssen Fragen beschaffen sein? Es dürfen keine Ja-Nein-Fragen sein und Fragen dürfen die Antwort noch nicht beinhalten. Es dürfen keine geschlossenen Fragen sein. Zu schnell eine Antwort zu bekommen ist eher hinderlich auf der Forschungsreise. Wichtig ist zuerst einmal Fragen zuzulassen und selbst Fragen zu stellen auf die nicht jemand gleich die richtige Antwort weiß. Fragen stellen ist in einer Leistungsgesellschaft nicht das Zentrale, sondern im Recht ist, wer die Antwort weiß. Um Erkenntnisse durch das Fragen hervorzurufen, soll die Frage nicht den Fokus auf die Antwort setzen, sondern auf den Prozess dorthin. Offene Fragestellungen haben kein hohes Ansehen in unserer Gesellschaft, sind aber die Voraussetzung für Innovationen. Der Bildungsjournalist Reinhard Kahl ist der Meinung, dass wir mehr Fragen und nicht so viele Antworten brauchen, da zu viele Antworten das Lernen eigentlich verhindert! (vgl. Albert, S. 91)

Es gibt unterschiedliche Fragentypen, die sich zum Erforschen eignen oder zum Staunen und Entdecken anregen:

Die Vergleichsfrage eröffnet sofort zwei Bezugspunkte, zwischen denen ich beginnen kann zu forschen. Ich kann zwei Dinge nebeneinanderstellen und schauen, wo die Ähnlichkeiten und Unterschiede sind. So kann ich zum Beispiel zwei Bilder vergleichen: vorher und nachher, wie es Antje Damm in ihrem Kinderbuch zum Thema Zeit macht: Vor dem Aufräumen und nach dem Aufräumen, Gemüse frisch und verwest, uvm.. (vgl. Damm 2007) Ähnlichkeiten und Unterschiede werden hier sichtbar, nach denen ich mich gern auf die Suche begeben. Kinder suchen sich häufig direkt Vergleichsmöglichkeiten hinzu, weil sie es gewohnt sind in Kategorien zu denken und die Dinge einzuordnen. Da kommt ihnen direkt etwas passendes aus der Kategorie in den Sinn. Das ist Forschen!

Die Handlungsfrage ist eine sogenannte „Was-passiert-wenn-Frage“. Was passiert, wenn ich zwei Farben mische, ist so eine Frage, die nur scheinbar offen ist, da sie schon einen geplanten Wissenserwerb impliziert. Im naturwissenschaftlichen Unterricht sind solche Fragen üblich. Sie machen zwar neugierig, aber der Forschungsprozess ist von daher eingeschränkt, dass da jemand ist, der das Ergebnis schon weiß.

Anders ist das, wenn ich mir überlege, was passiert, wenn ein Mensch in einer bestimmten Situation so oder so handelt. Dann kann ich beginnen zu philosophieren und Gedankenexperimente anstellen. Ich kann hier fantastische Hypothesen bilden. Diese Methode eignet sich wiederum zum Geschichten erfinden. (vgl. Albert, S.102) Hier kann Utopisches, Unsinniges, Verrücktes oder Visionäres entstehen, zu dem Kinder einen leichteren Zugang zu haben scheinen, wie Erwachsene, die sich eher am real möglichen Geschehen orientieren.

Die Fragestellung soll zum Forschen einladen und einen persönlichen Bezug herstellen. Daher ist es lohnend sich genug Zeit für die Fragenfindung zu nehmen.

Kinder inspirieren womöglich andere Fragen wie den Erwachsenen, deshalb ist es wichtig gemeinsam auf Augenhöhe an der Fragestellung zu arbeiten.

4 Gemeinsam Lernen

„Mit der Bildung einer lernenden Gemeinschaft können pädagogische Fachkräfte die Lernprozesse der Kinder vielfältig unterstützen. Besonders das Gefühl der Zugehörigkeit kann bei Kindern Stress reduzieren und ihr Wohlbefinden, ihre Lernmotivation und ihr prosoziales Verhalten fördern, ihr Identitätsgefühl stärken, ihre Verhaltensregulation verbessern und ihr aktives Engagement und ihre Mitarbeit erhöhen.“ (BEP, S.429)

In einer lernenden Gemeinschaft steht der Lernprozess mit der Möglichkeit der kooperativen Problemlösung im Vordergrund. Die Lernenden haben Zugang zu vielfältigen Quellen in einer offenen Lernumgebung. Die Wertschätzung des Forscherdrangs ist hier genauso wichtig, wie der Dialog zur Erforschung von Ideen innerhalb der Gruppe. (vgl. BEP, S. 428 ff) Das Forschen in der Gemeinschaft beflügelt und weckt den Gemeinschaftssinn. Nebenher haben aber auch die individuellen Lernwege, die wir ganz allein gehen ihre Berechtigung und Bedeutung.

4.1 Ko-konstruktion in Bildungsprozessen

„Bildung im Kindesalter gestaltet sich als sozialer Prozess, an dem sich Kinder und Erwachsene aktiv beteiligen. Nur in gemeinsamer Interaktion, im kommunikativen Austausch und im ko-konstruktiven Prozess findet Bildung, nicht zuletzt als Sinnkonstruktion, statt.“ (BEP, S.24)

Ko-Konstruktion bedeutet Lernen durch Zusammenarbeit, das heißt wir konstruieren mit dem Kind gemeinsam Vorstellungen und ein Verständnis von der Welt. Das gemeinsame Erforschen von Bedeutung ist hier viel wichtiger als der Erwerb von Wissen im Sinne von Fakten. Kinder brauchen hier Wege und Möglichkeiten, sich auf Augenhöhe auszutauschen

und Möglichkeiten, sich und ihre Ideen auszudrücken. Bedeutungen werden miteinander ausgehandelt.

Die Aufgabe der pädagogischen Fachkraft ist hier eben nicht die Vermittlung von Wissen, sondern das sich Einlassen auf die Theorien und Deutungen der Kinder und auch selbst einen neugierigen, kindlichen Blick auf die Welt zu gewinnen.

„Der Prozess der Ko-Konstruktion trägt entscheidend dazu bei, dass das Kind Achtung gegenüber individuellen Unterschieden bezüglich Herkunft, Geschlecht oder körperlicher Beeinträchtigung entwickelt, denn es lernt, dass es verschiedene Wege gibt, sich auszudrücken, die Welt wahrzunehmen und zu erleben. Es lernt auch diese Sichtweisen der anderen zu verstehen, zu respektieren und sie wertzuschätzen.“ (BEP, S.427/428)

Ein Ko-konstruktiver Lernprozess ist auch ein Weg zur Empathie, zur Weltoffenheit und damit auch zur Offenheit für ästhetische Bildungsprozesse.

Die wertschätzende, offene und neugierige Haltung der pädagogischen Fachkräfte ist für den Bildungsprozess von großer Bedeutung. Wird das Kind partizipativ so in den Bildungsprozess eingebunden, kann es Selbstwirksamkeit erleben. Selbstwirksamkeit und Zugehörigkeit sind zwei grundlegende Erlebensformen, die die Bildungsprozesse in höchstem Maße fördern. Beides wird in einer lernenden Gemeinschaft im ko-konstruktiven Prozess ermöglicht.

Dem ko-konstruktiven Lernen geht allerdings das Verständnis des Konstruktivismus voraus. Dieser besagt, dass jeder sich durch seine subjektive Wahrnehmung seine Welt selbst konstruiert. Beim Ko-Konstruktivismus kommen Menschen zusammen, die wissen, dass jeder in einer subjektiven Wirklichkeit lebt und offen ist für die Sichtweise des anderen. Nicht die Kinder brauchen dieses Verständnis, sondern der Erwachsene, um mit den Augen des Kindes sehen zu können.

5 Ästhetisches Forschen

Um zu verstehen, was ästhetische Forschung ist, schauen wir erst einmal das Wort Ästhetik an, es geht auf das griechische Wort Aisthesis zurück, was übersetzt sinnliche Wahrnehmung und auch innwerden, bemerken und empfinden bedeutet (vgl. Mollenhauer 1998). Mit dem Begriff ästhetisch kann man ein Ding beschreiben, aber auch die Art und Weise der Wahrnehmung von Dingen (vgl. Dietrich 2012). Aisthesis beschreibt die sinnliche Wahrnehmung und Tätigkeit, die einem bewusst wird. Um einen differenzierten Blick auf den Prozess zu bekommen kann ich ästhetische Prozesse je nach Intensität unterscheiden. Eine Sinneswahrnehmung wird dann ästhetisch, wenn sie eine besondere Wahrnehmungsqualität bekommt, dadurch entsteht eine besondere Aufmerksamkeit auf das Wahrgenommene. (vgl. Dietrich 2012). Es ist eine Wahrnehmungsqualität, welche wir als ästhetische Wirkung bezeichnen können. Diese Wirkung kann im Menschen das Bedürfnis wecken, das Erleben darzustellen oder anders auszudrücken. Die ästhetischen Erfahrungen, berühren den Menschen so, dass er diese zum Ausdruck bringen möchte. (vgl. Bender 2010, S.350)

Eine ästhetische Erfahrung unterscheidet sich von einer alltäglichen Erfahrung dadurch, dass sie eine andere Qualität aufweist. Wodurch entsteht diese andere Qualität? Es scheint eine besondere Aufmerksamkeit hervorgerufen zu werden, weil plötzlich etwas da ist, das sich vom Bekannten und Gewohnten unterscheidet. Ich möchte diesen Prozess an einem Beispiel verdeutlichen: *Ich sitze am Fenster und es regnet. Ich habe schon oft Regen aus dem Fenster gesehen, doch heute nehme ich die Geräusche intensiver wahr und sehe plötzlich wie sich mehrere Tropfen zu einem kleinen Fluss sammeln.* So wird eine Wahrnehmung zu einer ästhetischen Wahrnehmung: ich nehme bewusst wahr und staune. Man wird sich seiner eigenen Wahrnehmung bewusst, es ist mit einer Selbstwahrnehmung gekoppelt. Eine ästhetische Erfahrung hat zudem einen Unbestimmtheitscharakter. Warum verwandelt sich eine alltägliche Wahrnehmung in eine ästhetische Wahrnehmung? Weil sie plötzlich eine Bedeutung bekommt, weil das Wahrgenommene als interessant und lustvoll erlebt wird. (vgl. Dietrich 2010)

Das Wahrgenommene wird nicht instrumentalisiert, es ist verwertungsfrei und hat kein bestimmtes Ziel. Die Erfahrung an sich, in seiner Besonderheit, erscheint wie vollkommen. Die Erfahrung steht ganz für sich, ein ästhetisches Erlebnis im Hier und Jetzt.

Wie kann ich nun einen ästhetischen Prozess herbeiführen? Es handelt sich hier um einen Bildungsprozess, der nur unter bestimmten Voraussetzungen entstehen kann, somit sind bestimmte Rahmenbedingungen von Nöten. Parmentier spricht hier von einem Möglichkeitsraum. Das ist ein Raum, der nach außen geschützt ist, ein abgegrenzter Erlebnisraum, ein von alltäglichen Zwängen freier Ort. Der Möglichkeitsraum hat einen fiktiven Charakter, das heißt, ich kann ihm Bedeutung geben. Durch den ästhetischen Prozess im Möglichkeitsraum entferne ich mich auch vom normalen Alltag und nehme diesen mit einer gewissen Distanz wahr. Im ästhetischen Prozess bekommt das Wahrgenommene eine neue, ihm zugeschriebene Bedeutung. Diesen Prozess können Kinder und Erwachsene gleichsam und doch subjektiv sehr unterschiedlich erleben und ihm unterschiedliche Bedeutung beimessen. (vgl. Parmentier 1993)

Helga Kämpf-Jansen hat aus der Idee des ästhetischen Forschens eine Art kunstpädagogisches Konzept erstellt, welches Kunst mit Alltag und Wissenschaft verbindet. Sie orientiert sich dabei an Alltagserfahrungen, die wir alle schon mitbringen. Sie möchte angelegte Denkmuster und veraltete Ästhetikvorstellungen verlassen, um neue und andere Zugänge zur Welt, zu sich und anderen zu eröffnen. Es ist eine Art Forschungsreise, ein kontinuierliches und vernetztes Arbeiten mit verschiedenen Verfahrensweisen und Erkenntnismöglichkeiten. Selbstreflexion und Ich-Erfahrungen sind in diesem Prozess erwünscht.

5.1 Ästhetisches Forschen nach Helga Kämpf-Jansen

Wie komme ich nun von der ästhetischen Erfahrung zum ästhetischen Forschen nach Helga Kämpf-Jansen? In ihrer dritten der fünfzehn Thesen zur ästhetischen Forschung (Eine Frage haben) beschreibt sie den Motor für das Forschen, die Motivation: es bedarf „einer Frage, eines persönlichen Interesses oder eines speziellen Wunsches“ (vgl. Kämpf-Jansen, 1999) Wenn mich - um beim Beispiel zu bleiben – der Lauf der Regentropfen so sehr interessiert, beginne ich ihn zu erforschen, in dem ich ihn zum Beispiel genauer, aus verschiedenen Blickwinkeln betrachte. Das genaue Betrachten aus unterschiedlichen Blickwinkeln, ist vielleicht eine bekannte Alltagshandlung, die hier aber bewusst zum Forschen eingesetzt wird.

5.1.1 Die 15 Thesen des ästhetischen Forschens

Um das Ästhetische Forschen differenzierter zu verstehen erläutere ich das ästhetische Forschen anhand der 15 Thesen von Helga Kämpf-Jansen:

These 1: Sinnhaftes gegen unsinnig Verordnetes:

Die Aufgabenstellung oder die Forschungsfrage muss individuell sein, damit sie einen persönlichen Sinn, einen Anknüpfungspunkt bietet. In dem Beispiel ist es der Regentropfen, den ich gesehen habe, der mich fasziniert hat und zu dem ich somit schon einen persönlichen Bezug habe. Die Partizipation oder Ko-Konstruktion im Bildungsprozess soll mir hier zu der Möglichkeit verhelfen, meinen subjektiven Sinn im Tun zu finden. Dazu brauche ich Impulse, Raum, Zeit und Materialauswahl. Eine verordnete Forschungsfrage kann die Freude und den Zugang zum Forschen erheblich einschränken. Der persönliche Sinn sollte dem Forschenden bewusst sein, schließlich steigert dieser die Motivation und ist somit auch Motor im Forschungsprozess.

These 2: Sinnenreiches gegen unsinnlich Reduziertes:

Sobald ich einem persönlichen Interesse folge, werden die ästhetischen Handlungsweisen sinnenreich, wenn ich nicht schon so genormt oder eingeschränkt wurde in meinem ästhetischen Verhalten. Es bedarf also auch der persönlichen Erfahrung, seinem eigenen Interesse, der intrinsischen Motivation, folgen zu dürfen. Wenn ich mich meinem persönlichen Interesse hingeebe, eröffnet sich automatisch ein viel größeres Forschungsfeld und damit werden die Handlungsweisen vielfältiger und weniger eingeschränkt, weil der Blick schon geweitet ist. Auch hier ist die Begleitung des Forschungsprozesses, die diesen Blick durch Impulse noch erweitern kann.

Genormte Bastelarbeiten in Kindergarten und Schule können das sinnenreiche Erleben stark einschränken und auch beschädigen.

These 3: Eine Frage haben:

Eine Frage, mein Interesse ist der Motor oder meine Motivation mich mit dem Thema, z.B. dem Regentropfen genauer zu befassen. Die Frage kann ich bewusst hervorholen oder gemeinsam suchen durch unterschiedliche Methoden, die später in den fünf Phasen genauer beschrieben werden. Mit der Frage steigt meine Motivation etwas zu erarbeiten und auch für andere sichtbar und erfahrbar zu machen.

These 4: Alles kann Gegenstand und Anlass ästhetischer Forschung sein:

Was wir zum Gegenstand unserer Forschung nehmen ist recht willkürlich vom Gegenstand über einen literarischen Text bis zu einer philosophischen Frage ist alles möglich, somit kann jede/r mit seinem/ihrer Interesse andocken an das ästhetische Forschen. Auch ein Phänomen, ein Tier, ein Papierschnipsel, ein Begriff, ein Sprichwort oder eine Person; wirklich Alles kann erforscht werden. In der praktischen Umsetzung macht es Sinn sich in der Begleitung ästhetischer Forschungsprozesse, an den Lebenswelten der Kinder zu orientieren. Doch können auch ungewohnte Themen für Kinder zu Bildungsanlässen werden, wenn diese begeistert vermittelt, ermöglicht oder vorgestellt werden.

These 5: Die Vorgehensweisen sind nicht additiv, sondern vernetzt:

Die Verfahren lassen sich beliebig variieren und kombinieren und ermöglichen damit eine große Freiheit und Komplexität. Vorgehensweisen gehen auf alltägliche (sammeln, ordnen...), wissenschaftliche (vergrößern, statistisch betrachten...) oder auf künstlerische (gestalten, formen, betrachten, fotografieren...) Möglichkeiten zurück. Es können ganz neue Beziehungen zwischen den verschiedenen Bereichen entstehen und dadurch komplexere Erfahrungen ermöglicht werden.

These 6: Kern ästhetischer Forschung ist die Vernetzung vorwissenschaftlicher, an Alltagserfahrungen orientierter Verfahren, künstlerischer Strategien und wissenschaftlicher Methoden:

Viele so unterschiedliche Methoden und ihre Kombinierbarkeit machen den Reiz des Forschens und Dokumentierens aus. So kann ich zum Beispiel eine Collage mit einem Gedicht über Regentropfen mit einer physikalischen Erklärung des Tropfenlaufs kombinieren und vernetzen.

These 7: In Alltagserfahrungen sind bereits wesentliche Handlungs- und Erkenntnisweisen vorgegeben – man muss sich ihrer nur bewusstwerden:

Verschiedene Umgangsweisen, die wir aus dem Alltag kennen, werden gezielt eingesetzt. Beobachten, Bestaunen, der fragende Blick von verschiedenen Seiten, das Auseinandernehmen, das Ordnen und Sammeln und Präsentieren kennen wir aus dem Alltag, doch hier setzen wir diese Methoden gezielt ein und werfen einen Blick darauf und gelangen zu neuen Zugängen zur Welt. Das bewusste Einsetzen der Methoden kann einen neuen Blick auf die Dinge eröffnen. Alltagserfahrungen und unser erworbenes Alltagsverhalten sind somit die Basis, um uns neue Zugänge zur Welt zu verschaffen.

These 8: Künstlerische Strategien und Konzepte aktueller Kunst bieten den Raum ästhetischen Handelns an:

Die Vielfalt ästhetischer Sprachen kann als Inspiration dienen. Ich nehme die aktuellen Kunstformen (zum Beispiel Malerei, Bildhauerei, Drama, Performance u.v.a.) wahr und lasse mich von unterschiedlichen Künstler*innen und ihren Techniken inspirieren. Die unterschiedlichen Sprachen der Künste sind die Grundlage der Arbeiten, jedoch nicht zum Nachahmen oder Aneignen gedacht, sondern als Anstoß.

These 9: Kunst darf lügen - zu Gunsten einer anderen Wahrheit:

Durch Veränderung und Verfremdung kann eine neue Form der Wahrheit entstehen. Jede Wahrheit, Wahrnehmung ist subjektiv und doch allgemein als Spiegel der Allgemeinheit zu verstehen. So wie ich den Regentropfen wahrnehme, nimmt ihn vielleicht niemand anders wahr, aber in dem ich meine Wahrnehmung formuliere oder darstelle oder künstlerische verwandle und damit teile, wird sie auch wahrgenommen und stellt immer einen Teil der allgemeinen Wahrnehmung da und ist damit auch wahr. Keiner kann mehr sagen was genau ist Schein, was ist Sein. Alles darf transformiert, verdichtet und verfremdet werden und darin können wir ein Spiegel ästhetischer und geistiger Strömungen unserer Zeit sehen.

These 10: Wissenschaftliche Methoden beschreiben andere Wege und andere Ziele der Erkenntnis:

Die künstlerisch-wissenschaftliche Arbeit, wenn sie ernst genommen werden will, sollte sich philosophische, soziologische, psychoanalytische, kulturgeschichtliche und kunstdidaktische Fragen stellen. Das sind wichtige Diskursmöglichkeiten unserer Zeit derer man sich bedienen sollte, um Erkenntnisse zu ermöglichen. Gegebenheiten, Erfahrungen der Alltagswelt und Phänomene und Erfahrungen der Kunst dürfen eingeordnet, in Beziehung gestellt und verglichen werden. So werden neue Zugänge zur Welt, zu sich und anderen geöffnet.

These 11: Texte lesen und Texte schreiben ist lustvoll:

Das Schreiben und Lesen ist auch als ästhetische Ausdrucksform einsetzbar und kann sehr lustvoll sein, wenn man sich motiviert mit einer Frage auseinandersetzt. Durch den Einsatz unterschiedlicher Methoden, die eher ungewohnt sind, kann eine neue Lust entstehen Texte zu entdecken zu verstehen und diese dann produktiv zu nutzen. Das Lesen und Schreiben steht hier als *eine* Möglichkeit neben anderen ästhetischen Ausdrucksformen.

These 12: Ästhetische Forschung bedarf manchmal ungewohnter und ungewöhnlicher Orte:

Der Raum ermöglicht neue Herangehensweisen, lässt die Frage in einem anderen Licht erscheinen. Bildungsorte können überall sein, wie auch Lernwerkstätten an verschiedenen Orten zu unterschiedlichen Lernerlebnissen führen können. Der Regentropfen im Zug während der Fahrt scheint nur hier sichtbar zu sein. Neue Räume

ermöglichen neue Wahrnehmungsmöglichkeiten. Parmentier spricht hier vom Möglichkeitsraum. (vgl. Parmentier 1993)

These 13: Ästhetische Forschung ist prozessorientiert und hat doch Ziele:

Das Ergebnis darf nicht im Vordergrund stehen. Es ist nicht wichtig was herauskommt. Stattdessen lassen wir uns auf den Prozess des Forschens ein. Man muss immer wieder den Weg verlassen um ständig offen zu sein für neue Eindrücke, denn es ist wichtig weiter den Interessen der Forschenden zu folgen und den Gedankengängen zu folgen, die vorher nicht planbar sind. So bleibt der Prozess lebendig. Trotzdem folgen wir immer bestimmten Zielvorstellungen, die wir immer wieder neu setzen können. Gerade die Offenheit für neue Zielvorgaben erweitert den Bildungsprozess.

These 14: Selbstreflexion und Bewusstseinsprozesse erhalten neue Dimensionen:

Alle angewandten Vorgehensweisen werden durch das ästhetische Forschen subjektiv beleuchtet. Eigene Zugänge werden selbst gewählt und somit persönliche Grenzen unter Umständen erweitert und Grenzerfahrungen dadurch ermöglicht. Neue ästhetische Erfahrungen werden gemacht, die über das bisherige Erfahrungsspektrum hinausgehen. Auf bekannten Wegen wird gestartet und diese können sich zu neuen, individuellen, intensiven Forschungsmethoden wandeln. Diese werden oft als Glückserfahrung (dem Flow) beschrieben. Somit bewegen wir uns hier öfter in neuen Erfahrungswelten, die eine neue vorher unbekannte Dimension eröffnen kann.

These 15: Ästhetische Forschung führt zu anderen Formen der Erkenntnis:

Hier wird ein anderes, neues Begreifen der Welt angesprochen, welches über die üblichen Erfahrungen mit der Welt hinausgehen kann. Durch das Verknüpfen unterschiedlichster Herangehensweisen, wissenschaftlicher Methoden, künstlerischer und ästhetischer Zugänge, können Wege, Momente, Erlebnisse und Erkenntnisse ermöglicht werden, die ganz andere neue Zugänge zum Weltverstehen eröffnen können. (vgl. Kämpf-Jansen, S. 266-269)

Es geht hier also sichtlich um eine neue oder andere, intensive Form der Wahrnehmung, die ein subjektives auch körperliches Erleben ermöglicht und damit neben den neuen Zugangsmethoden auch neue Erkenntnisse ermöglicht. Man kann auch hier von einer ästhetischen Differenzenerfahrung (vgl. Dorn) sprechen im Gegensatz zu bekannten Erfahrungsmustern. Letztendlich haben in diesem Prozess nicht die Themen an sich den bildenden Charakter, sondern die unterschiedlichen Wahrnehmungsformen. Diese Wahrnehmungsformen gehen durch den sinnlichen Zugang über das kognitive hinaus.

Christina Leuschner und Heike Riesling-Schärfe nennen gute Gründe und eine Notwendigkeit für ästhetische Forschung in der Schule! Sie stellen fest, dass Bildung sich nicht anordnen lässt, aber durch bestimmte Umstände möglich wird! Der Vorteil der ästhetischen Forschung liegt an der Vielfalt der Deutungsmuster und deren Subjektivität. „Es gibt kein richtig und kein falsch. Gerade der künstlerische, oft auch irritierende Blick auf die Dinge eröffnet neue Möglichkeiten, sich selbst und die Welt zu begreifen.“ (Leuschner, S.11) Außerdem sind die Forscher*innen Gestalter*innen ihres Lernens. Als Ausgangspunkt ihrer Forschung dienen schließlich ihre Interessen und Fragen. Der Verlauf und die Umsetzung der Forschung werden auch von ihnen bestimmt. Ästhetische

Forschung fordert die Forschenden heraus, das heißt sie können auch erleben, dass sie etwas können, da die Dokumentation oder Präsentation und die Begleitung des Forschens einen Fokus auf die Bedeutung der individuellen Prozesse legt. Ästhetische Forschung fördert außerdem Kreativität und Wissen: „Sie bietet Anregungen und Anlässe, gewohnte Pfade zu verlassen, und legt einen starken Fokus auf eine kreative und innovative Verknüpfung von Strategien und vorhandenem Wissen.“ (Leuschner, S.12)

Der Erkenntnisgewinn des ästhetischen Forschens geht also über theoretisches Wissen hinaus. Er wird sinnlich erfahrbar durch die unterschiedlichen Methoden, die die gewohnten Erfahrungsbereiche verlassen. Um diesen Erkenntnisprozess besser verstehen zu können schauen wir uns die fünf Phasen des ästhetischen Forschens nach Leuschner an:

5.2 Die fünf Phasen ästhetischen Forschens

Wie kann ästhetische Forschung in der Praxis aussehen? Auf dem Hintergrund von Christine Leuschner, die ästhetisches Forschen in der Schule thematisiert, Renate Breitig, die u.a. mit Kindergartenkindern geforscht hat, sowie Harald Sommer und Katja Fillmann, die in der Theaterwerkstatt mit uns geforscht haben, gebe ich hier einen allgemeinen Einblick, wie diese Phasen aussehen können:

5.2.1 Erste Phase: Thema und Frage finden

Wie finden wir die passende Frage oder ein passendes Thema? Letztendlich kann alles Gegenstand ästhetischer Forschung sein! Wichtig ist, dass die Frage einen Bezug zur Lebenswelt der Kinder hat. Ein persönliches Interesse am Thema sollte vorhanden sein und das Thema sollte freiwillig gewählt werden. Es ist wichtig, dass die Frage nicht mit „Ja“ oder „Nein“ beantwortet werden kann. Hilfreich zur Findung der Frage kann ein großes Oberthema sein, welches vorgegeben wird, dazu kann ein Unterthema frei gewählt werden. Zu einem Oberthema können dann erstmal das Vorwissen oder die Erfahrungen, Ideen, Gedanken, Assoziationen...gesammelt werden, zum Beispiel mit Hilfe von Mindmaps, Assoziationsketten und Diskussionen. Nun kann ich einen anderen Blick auf das Thema fördern, indem ich überraschende Impulse setze und so einen Perspektivwechsel ermögliche. Auch ungewöhnliche Materialien und das Experimentieren damit ermöglichen Differenzenerfahrungen. Nun geht es darum die Fragen zu präzisieren und zu formulieren. Man kann beispielsweise versuchen möglichst viele (z.B.100 Fragen) zu einem Thema zu sammeln und daraus die subjektiv wichtigste herausfiltern. Wichtig ist es den Forschenden hier genügend Zeit zu geben, da die Findung der richtigen Frage bedeutsam für den weiteren Prozess ist. (vgl. Leuschner, S.30/31)

*Beispiel: Es regnet seit Tagen, die Kinder im Kindergarten lieben es in Pfützen zu springen und im Regen zu stehen, den Mund aufzumachen und Regentropfen aufzufangen. Das große Thema Wetter wird aufgrund dieser Beobachtung ausgewählt. Im Morgenkreis wird nun jeden Morgen über das aktuelle Wetter gesprochen und Fragen der Kinder zum Wetter werden gesammelt. Schließlich einigen sich alle durch Abstimmung auf die Frage: „**Was macht der Regen?**“ Somit ist das Thema eingegrenzt und doch noch relativ offen für individuelle Interessen.*

5.2.2 Zweite Phase: Forschen, sammeln und erfahren

Wenn die Fragestellung gefunden ist, geht das praktische Forschen los. Nun geht es um das Erkunden und Entdecken, Sammeln und Erfahren. Es geht um das Erkunden der Sachverhalte und die Ausdifferenzierung des Themas. In den unterschiedlichen Forschungsfeldern, wie Alltagserfahrung, Kunst und Wissenschaft und ästhetische Praxis werden nun Material und Erfahrungen gesammelt.

Im Forschungsfeld **Alltagserfahrung** kommt die eigene Biographie ins Spiel, die eigenen Alltagserfahrungen: Welche Dinge in unserem Alltag nehmen wir wahr, wie ordnen wir sie, wie platzieren wir sie? Wir können nun gezielt auf unterschiedliche Art betrachten, wo die Frage uns berührt. Wir können Expeditionen in unser Umfeld starten, Gegenstände, Gerüche oder Geräusche sammeln oder Alltägliches unter einem anderen Blickwinkel betrachten, zum Beispiel mit einer Lupe.

Beispiel: Habe ich schon mal Regen fotografiert, mag ich Regen? Meine Beziehung zum Regen oder was besitze ich alles, was mit Regen zu tun hat. Ich kann ein Bild vom Regen malen, ihn fotografieren oder eine 3-Minutengeschichte dazu schreiben.

Im Forschungsfeld **Kunst** kann ich nach Künstler*innen schauen, die sich mit dem Thema befasst haben und nach unterschiedlichen künstlerischen Herangehensweisen suchen. Wir können uns hier auch an Künstler*innen zur Unterstützung wenden.

Beispiel: Ich suche nach Bildern mit Regen oder lasse Bilder mit dem Regen malen oder ich schaue z.B. bei Andy Goldsworthy, dem Land-Art-Künstler, wie Regen seine natürlichen Kunstwerke verändert und beobachte daraufhin im Garten wie sich zum Beispiel ein Schneemann stündlich mit Regen verändert.

Im Forschungsfeld **Wissenschaft** kann ich Lexika, Bücher, Statistiken, Forschungsmethoden und das Internet zur Hilfe nehmen. Alle zugänglichen Wissenskontexte können genutzt werden. Man könnte auch eine/n Experten/in befragen.

Beispiel: Ich kann jeden Tag die Regenmenge messen, Wettervorhersagen benutzen, die Beschaffenheit von Regen untersuchen, sachliche Informationen über Regen, Regenmengen, die chemische Zusammensetzung von Regen erforschen...

Im Forschungsfeld **ästhetische Praxis** können wir klassische Tätigkeiten, wie fotografieren, malen, zeichnen, schneiden, collagieren, beschreiben, nähen, sich verkleiden, nachspielen, einen Song schreiben oder in Pantomime umsetzen, nutzen, um unserer Frage nachzugehen. Hier steht aber nicht das Produkt im Vordergrund, sondern das „Wie“, das Vorgehen, die Herangehensweise, die Beobachtungen und Erfahrungen beim Tun bilden den Fokus.

Beispiel: Wir fotografieren oder malen Regen, wir spielen Regentropfen oder stellen uns in den Regen und fühlen den Regen, machen einen Regentanz oder Geräusche mit den Regentropfen...

In dieser Phase ist es besonders wichtig, die Subjektivität der Wahrnehmung wertzuschätzen. Wissenschaftliche Erkenntnisse stehen gleichwertig neben persönlichen Erfahrungen. Der Prozess ist offen und muss begleitet werden. Die Richtungen, in die es die Kinder zieht, geben die Zielorientierung vor.

Wichtig ist es hier für die Forschungsbegleitung eine Balance zwischen Freiheit und Anleitung zu finden. So brauchen die Kinder Forschungsräume, klare Strukturen und Regeln, regelmäßigen Austausch in der Gruppe, methodische und inhaltliche Impulse, Anregungen zu unterschiedlichen und ungewohnten Vorgehensweisen und auch Anregungen zur Dokumentation. Wertvolle Erfahrungen sollen nicht verloren gehen! Die Produkte/Dokumentationen, die hier entstehen, müssen jedoch nicht zwangsläufig in eine Präsentation mit einbezogen werden. Eine Forscherkiste oder ein Forscherbuch oder ähnliches ist hier nützlich, um alles beieinander zu halten. (vgl. Leuschner, S.28-34)

Der Prozess muss strukturiert werden und immer wieder neue Zwischenziele erarbeitet werden.

Wichtig ist es aber vor allem, den Kindern Zeit zum Forschen zu geben. Das Vertiefen im Hier und Jetzt ist wichtig, um in einen Flow zu kommen! (vgl. Blohm, S.6-12)

5.2.3 Dritte Phase: Material aufarbeiten

In dieser Phase geht es darum das erarbeitete ästhetisch-künstlerische Material aufzuarbeiten und innovative Präsentationsformen zu wählen. Der große Ideenpool wird gemeinsam angeschaut und es werden unterschiedliche Präsentationsmöglichkeiten gesammelt, erfunden und kreiert. Bei der Präsentation geht es nicht darum fertige Erkenntnisse zu präsentieren, sondern gemeinsam nach möglichen Darstellungsformen des Erlebten oder des Erfahrenen zu suchen. Die Ausgangsfrage kann hier wieder in den Fokus genommen werden. Es kann mit verschiedenen Präsentationsformen experimentiert werden, was wiederum auch zum Forschungsprozess dazugehört. Impulse für Präsentationsformen von der Forschungsbegleitung sind hier wünschenswert. Leuschner teilt diese Phase in 3 Schritte ein:

Zuerst wird das gesammelte Material kategorisiert und strukturiert. Dazu muss man erst einmal (1. Schritt) Kategorien suchen, auch hier kann viel experimentiert und ausprobiert werden. Hier kann begonnen werden mit dem Material künstlerische Experimente durchzuführen. (vgl. Leuschner, S.35)

*Beispiel: Wir ordnen wissenschaftliche Informationen, sprechen diese auf ein Band, auf unterschiedliche Art und Weise (z.B. schnell, langsam, laut, leise...). Dann sortieren wir gemalte Bilder und Bilder von Künstler*innen zum Thema Regen - nach Farben oder Regenintensität oder Orten. Unsere Klanginstrumente (z.B. Töpfe, Teller, Gläser...), die den Regen aufgefangen haben, um Klänge zu erzeugen, werden nach Tonhöhen sortiert. Variationen vom Regentanz werden auf Video aufgenommen, angesehen und geschnitten. Verschiedene gesammelte Behälter mit Regenwasser werden auf Säure untersucht und danach sortiert. Gedichte und Geschichten werden bebildert oder Collagen werden gemacht.*

Danach (Schritt 2) werden Formen der Präsentationen angeschaut und ausgewählt: Hier gibt es diverse Möglichkeiten, wie beispielsweise Ausstellung mit Vernisage, Tanz- oder Theateraufführung, Performance im öffentlichen Raum, Diskussionsforum, Forscherbuchausstellung, Lecture-Performance (Mischung aus Vortrag und Aufführung/Performance).

Beispiel: Die Kinder möchten ihre Regentänze, die Bilder, aber auch die Texte und Klänge präsentieren. So wird gemeinsam entschieden eine Lecture-Performance zu gestalten. Hier ist es die Aufgabe der Forschungsbegleitung das Format an einem Beispiel zu erläutern

und vorzustellen. So könnte man zwischen den Tänzen den Text abspielen, mal ein Gedicht vortragen und die Tänze oder Lesung mit Regenklanggeräuschen untermalen. Die Behälter mit Regenwasser könnten fotografiert werden und als Plakat oder Einladung hergenommen werden.

Im 3. Schritt wird die Arbeit nun verfeinert, in dem viel ausprobiert, kritisch hinterfragt und weiterentwickelt wird. Hier muss der Arbeitsprozess gut und vor allem wertschätzend begleitet werden. Die Moderation von Feedbackmethoden sollte feinfühlig gestaltet werden.

Beispiel: Die Lieblingstänze werden ausgewählt und vorgeführt, nach den Werkstattpräsentationen sammeln alle Zuschauenden ihre Lieblingsmomente. Mit diesen wird dann weitergearbeitet. Verschiedene Texte werden in unterschiedlichen Haltungen mit unterschiedlicher Stimme zum Teil chorisch vorgetragen. Auch hier werden wieder Lieblingstexte/Lieblingsmomente gespiegelt, mit denen weitergearbeitet wird. Die Forschungsbegleitung gibt zum Beispiel den Impuls hinein, in der Stille zu beginnen und allmählich mit Tropfgeräuschen einzusteigen und dann kommen langsam die Texte hinzu. Wenn den Kindern die Idee Spaß macht, kann es gleich ausprobiert werden.

Wichtig ist es hier, den Kindern viel Zeit zu geben und immer wieder Neues möglich zu machen. „Je häufiger man forscht, desto besser wird auch die künstlerische Qualität.“ (Leuschner S.36) Die Kinder brauchen dazu genug Raum, gutes Material und Zeit! Der künstlerische Anspruch darf hier diskutiert werden, sollte aber nicht zum Druck werden!

5.2.4 Vierte Phase: Präsentieren

Nun wird im Team der Präsentationsrahmen abgesteckt (Zeit, Raum, Ablauf, Kostüme, Material, Zuschauer*innen...) und die Ergebnisse präsentiert. Die Veranstaltung sollte einen klaren Zeitrahmen und eine klare Struktur haben, die allen Sicherheit und Transparenz gibt. Die Forschungsbegleitung im Team mit den Forschenden muss den Gesamtüberblick behalten und ist verantwortlich für die Organisation von Einladung, Öffentlichkeitsarbeit, Technik und Catering. Die Tuki-Bühne in Berlin hat beispielsweise ein Forschertheater mit Kindern entwickelt, in der sie das Publikum zum integralen Bestandteil der Forschergemeinschaft macht. Mitmachen des Publikums ist hier Programm. So kann zum Beispiel auch an Mitmachstationen präsentiert werden. (vgl. Breitig S.120)

Beispiel: Das städtische Theater wurde als Aufführungsort gefunden, es haben 400 Zuschauende Platz und die Lecture-Performance dauert 1 Stunde. Wenn alle sitzen beginnen die Kinder an unterschiedlichen Orten im Theater Regengeräusche oder Tropfengeräusche zu erzeugen. Langsam kommt blaues Licht und 5 auf der Bühne sitzende Kinder lesen im Wechsel Regentexte (usw.).

5.2.5 Fünfte Phase: Reflektieren

Im Anschluss sollte genug Zeit bleiben, um den Forschungsprozess gemeinsam zu reflektieren. Im reflektierenden Austausch werden die Erfahrungen zu bedeutsamen Lernerlebnissen. (vgl. Leuschner, S.37) Die Reflexion sollte sich bereits im Forschungsprozess durch regelmäßiges Reflektieren etabliert haben. Forscherbücher und andere Dokumentationen wie Fotos und Videos können hier zur Reflexion herangezogen werden.

Beispiel: Im Anschluss an die Lecture-Performance gibt es ein Publikumsgespräch, in dem die Zuschauenden Rückmeldungen geben können. Ein vorbereiteter Fragebogen untersucht die Reaktionen des Publikums und kann gemeinsam gelesen und diskutiert werden. Lieblingsmomente werden im Team gesucht, aber auch Verbesserungsvorschläge und Ideen zur Weiterentwicklung, zum Weiterforschen! Die eingeladene Presse berichtet ausführlich mit Bildern von dieser besonderen Aufführung.

5.2.6 Anmerkungen zur Umsetzung

Die fünf Phasen des ästhetischen Forschens nach Leuschner, orientieren sie sich an der Arbeit mit Schüler*innen in Kooperation mit Kulturschaffenden, die auch für den künstlerischen Anspruch stehen. (vgl. Leuschner, S.30-35) Ich halte die Kooperation für möglich, aber nicht notwendig für den Forschungsprozess. Da der Prozess und nicht das Produkt im Vordergrund steht erscheint es mir sehr wichtig die Eigenaktivität der Forschenden und ihren Anteil am Prozess möglichst groß zu halten. Der Einfluss von Künstlern und Kulturpädagogen kann zwar sehr inspirierend sein, aber er kann auch zu sehr richtungsweisend sein. Die Kooperation benötigt zusätzlich Zeit und Möglichkeiten.

Ich habe bewusst die Phasen erweitert mit Ideen von Katja Fillmann, Harald Sommer und anderen, um die Palette der Möglichkeiten etwas aufzuweiten. Mit den Beispielen wurden die Ideen vorstellbar umgesetzt. Diese sollen außerdem einladen weitere eigene Ideen zu spinnen.

Leuschner stellt hier auch die Frage nach der Bewertung im schulischen Alltag. Diese sollte sich auf individuelle Ziele und Erwartungen beziehen, die vorher festgelegt werden. Selbst- und Fremdeinschätzung sollten hier zusammenfließen. (vgl. Leuschner, S.38) Generell sollte man sich hier jedoch die Frage stellen, wie sinnvoll eine Bewertung hier überhaupt ist!

Ein Forscherbuch wird von Leuschner empfohlen, welches Erfahrungen, Gedächtnisprotokolle, Gedanken, Beobachtungen, Mitschriften, Skizzen, Fotos, Kopien, Mitschriften, Collagen Mindmaps, Gedichte, Postkarten, und vieles mehr beinhalten kann. Die Inhalte sind nicht geheim, wie bei einem Tagebuch, sondern sollten zumindest in Teilen zugänglich sein. Damit ein Forscherbuch qualitativ hochwertig ist, sollte es regelmäßig geführt werden. Es dient auch der gemeinsamen Reflexion. Verwendet werden können leere Notizbücher, Hefter oder Ähnliches. Es sollte immer dabei sein und zu bestimmten Zeiten befüllt werden. Man könnte auch zu zweit oder als Gruppe eines führen! Die Forscherbücher können auch Teil der Ausstellung werden.

Ich bin jedoch der Meinung, es richtet sich nach den zeitlichen Möglichkeiten, ob ein Forscherbuch angelegt wird oder nicht. Falls nicht sollte der Forschungsprozess auf jeden Fall anderweitig dokumentiert werden.

Dieser Fünf-Phasen-Forschungsprozess ist für unterschiedliche Altersgruppen und Gruppengrößen umsetzbar. Die fünf Phasen dienen lediglich als Orientierung und Rahmen. Die Ausgestaltung variiert je nach Thema, Zeit, Ort und Gruppe.

Bei diesen Phasen ist es mir wichtig, dass sie sowohl für Erwachsene als auch für kleine Kinder umsetzbar sind. Egal ob klein oder groß, die Begleitung ist bedeutsam!

5.3 Aufgaben der Forschungsbegleitung

Die Aufgaben der Forschungsbegleitung wurde schon an vielen Stellen aufgegriffen. Hier noch einmal die wichtigsten Aufgaben:

Die Begleitung schafft den Rahmen von Zeit, Raum und Struktur. Sie organisiert Gruppe und Treffpunkte, an denen gemeinsam auf Augenhöhe geforscht wird. Die Partizipation der Teilnehmenden sollte größtmöglich sein. Dabei dürfen sich die Forschenden aber nie alleingelassen fühlen, da das den Forschergeist und Forscherdrang wiederum einschränken kann.

Entscheidend scheint mir das Sich-Einlassen-Können auf den Forschungsprozess. Mit in den Flow kommen, ohne den roten Faden zu verlieren. Sich anstecken lassen von der Neugier der Forschenden. Offen sein für Ideen der Anderen. Professionelle Wegbegleitung heißt auch regelmäßig echtes Feedback zu geben und an den richtigen Stellen immer wieder Impulse zu setzen. Impulse in Form von Ideen der Sammlung, Aufbereitung und Dokumentation. Die Impulse können aber auch auf gemeinsamen Erkundungen und Erkenntnissen beruhen und sollten nicht wie ein Rezept aus der Schublade geholt werden. Auch die Materialbeschaffung oder deren Organisation obliegt der Begleitung. Die Forschenden sollten sich auf den Forschungsprozess fokussieren können.

Auch Kämpf-Jansen betont, dass die Verantwortung für ästhetische Lernprozesse bei den Lehrenden liegt. Erfahrungsräume, Materialien und Impulse, an denen jedes einzelne Kind wachsen kann, müssen bereitgestellt werden. Mindestens genauso wichtig ist es, selbst Lernende zu sein, parallel eigene Prozesse zu durchlaufen, an ähnlichen Fragen und Problemstellungen arbeiten und damit eigene Erfahrungen mit den Kindern vergleichen, in Bezug setzen, können. (vgl. Kämpf-Jansen, S.245)

Hier werden auch die Bildungspotenziale sichtbar, die der Rolle der Lehrenden innewohnt. Sie darf sich hineinbegeben in die Lernprozesse des Kindes und parallel ihren eigenen Lernprozessen folgen, um diese auch in Bezug zu setzen. Das trägt auch wiederum der Beziehungsgestaltung bei.

5.4 Bildungspotenziale des ästhetischen Forschens

Das subjektive Erleben des Forschungsprozesses ermöglicht ein leibliches Lernen. Wenn die Person sich auf den Forschungsprozess einlassen kann, erlebt sie annähernd das, was ein Kind im spielenden Lernen durch Versuch und Irrtum oder durch das Erfahrungslernen erfährt. Wie ein Kind, das vertieft, konzentriert, wach und trotzdem nicht angestrengt mit etwas verbunden ist, im Prozess ist, so kann ich im Prozess des ästhetischen Forschens mich ganz auf das sinnliche Erleben konzentrieren. Durch die Methoden des ästhetischen Forschens, in denen ich durch das Eintauchen in meine persönliche Forschungsidee leiblich lerne, kann ich eine Idee vom Lernen des Kindes bekommen. Vielleicht erinnere ich mich auch an meine eigene Kindheit und spüre dem Gefühl nach, welches ich als Kind hatte in diesem Prozess. Mir persönlich ist es beim ästhetischen Forschen schon mehrmals so ergangen. Ich hatte plötzlich eine Ahnung davon, wie das damals war. Kämpf-Jansen beschreibt so eine Ich-Erfahrung: es "...entstehen Momente der Ich-Wahrnehmung, die in ihrer Intensität verbunden sind mit Staunen und Verwunderung, mit Fremdheit und Irritation, mit Phasen des "Sich-Verlierens" und „Sich-Findens“." (Kämpf-Jansen, S.252). Um sich in

diesen Prozessen nicht zu verlieren und diese auf eine Bewusstseinssebene zu führen ist es nun wichtig ins Handeln und Präsentieren zu kommen.

Durch den Zugang zur eigenen Kindheit, zu vielleicht nie versprochenen Erfahrungen, verbindet sich mein Denken mit meinen Emotionen. Hier sprechen wir von emotionaler Intelligenz. Die Wahrnehmung geht, ohne Umweg über die Verstandesebene, direkt in die Gefühlsebene, die sich neuronal im Mandelkern des Gehirns verorten lässt. Beide Gedächtnissysteme von Vernunft und Gefühl stehen hier gleichwertig nebeneinander. (vgl. Kämpf-Jansen, S.135)

Weil mit der Emotionalen Intelligenz die Fähigkeit zur Empathie steigt, können wir durch das eigene Erleben, dass der anderen besser verstehen. Wenn dieser Prozess sich in der ästhetischen Forschung vollzieht, steigt damit die Möglichkeit die Lernprozesse von Kindern besser zu verstehen.

Nun geht es darum, diesen Prozess des Erinnerens und/oder Spürens bewusst zu machen. Jetzt kommt die vierte und fünfte Phase des ästhetischen Forschens ins Spiel. In der Form der Präsentation und der Reflexion wird der Prozess des Spürens vertieft. Im theaterpädagogischen Kontext schauen wir hier nun auf die Darstellungsform. Die Auswahl der Möglichkeiten ist groß und sollte sich aus dem Prozess des Forschens ergeben. Dennoch sind entsprechende Impulse der Forschungsbegleitung hier wichtig. Wenn Forschende wenig Erfahrung mit Präsentationsformen haben, brauchen sie hier Ideen.

Kämpf-Jansen betont, dass das ästhetische Lernen heute sehr komplex ist und deshalb die Lernprozesse die Komplexität widerspiegeln sollten. Das heißt es ist wichtig die individuelle Themenwahl zu ermöglichen, die Vorgehensweisen und die Art und Weise der Präsentation möglichst frei und offen zu gestalten. Zudem braucht es Zeit, dass es zum intensiven Erleben kommt. „Intensität heißt: situativ ganz und gar von einer bestimmten Sache ganz ausgefüllt zu sein. (...) Ästhetisches Forschen beinhaltet mögliches Scheitern, vielerlei Neuanfänge, wie auch die kleinen Momente des Glücks. Sie ist ernst und lustvoll zugleich.“ (Kämpf-Jansen, S.244)

Die Bildungspotenziale des ästhetischen Forschens sind sehr vielfältig. Ich möchte hier die wichtigsten, bezüglich der professionellen Haltung und dem forschenden-wertschätzenden Blick, nennen:

Forschende entwickeln ästhetische Kompetenz, in dem sie einen differenzierten Zugang zu unterschiedlichen ästhetischen Mitteln, Materialien und Methoden bekommen.

Durch Empathie- und Perspektivübernahme während des Forschens entwickeln die Forschenden soziale Kompetenzen.

Die Unvoreingenommenheit wird gestärkt durch das Erleben von Differenzenerfahrungen und Leerstellen, die mein Denken in neue Bahnen lenken kann.

Die differenzierte Wahrnehmung ist das Kernstück der ästhetischen Bildung und Forschung und wird damit vermehrt gefördert.

Fantasie und Kreativität sind in höchstem Maße gefragt und werden durch Impulse, Methoden, aber auch durch Irritationen gestärkt.

Die Sensibilität für und die Achtung von Andersartigkeit, die wertschätzende Sicht auf das Kind wird durch die Vielfalt von Möglichkeiten, die Entdeckung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden und durch das eigene emotionale Eintauchen möglich gemacht.

Motivationale Kompetenzen, wie das Autonomie- und Kompetenzerleben entstehen vor allem durch den hohen Anteil an Selbstgestaltungsprozessen. Hierzu zählt auch die Selbstwirksamkeit, die durch die Freiheit der Forschungsprozesse in Gang gesetzt wird.

Neugier und Staunen sind auch motivationale Kompetenzen, die den Forschungsprozess entscheidend vorantreiben können.

5.5 Bildungsprozesse festigen

Die Bildungsprozesse bewusst und sichtbar machen erhöht den Lerneffekt und damit die Handlungsreflexion. Erst wenn ich mir meines Tuns explizit bewusst werde verstehe ich die Zusammenhänge. Durch Versprachlichung und Reflexion erkenne ich deutlicher was passiert ist. Durch das bewusst werden bekommt das Geschehen mehr Bedeutung und durch die Dokumentation, das nach außen Tragen oder Teilen des Erlebten wird es öffentlich und damit „offiziell“. Ich präsentiere mich und mein Erleben. Letztendlich geht es hier auch um das sichtbar machen von wichtigen Lernprozessen für die Öffentlichkeit, um damit die Bedeutung ästhetischen Forschens bekannt zu machen. Wenn ich bei uns in der Fachakademie unsere Ergebnisse schulintern oder darüber hinaus, mit den Studierenden veröffentliche, dann wird der Bekanntheitsgrad der ästhetischen Forschung zunehmen und vielleicht immer mehr Menschen in den Genuss kommen.

Die Dokumentation von Bildungsprozessen ermöglicht eine Qualitätssicherung. Die Kulturforscher haben ein Reflexionsinstrument zur Qualitätssicherung erstellt. So können die Methoden immer wieder reflektiert und verbessert werden. (vgl. Winkels In: Leuschner, S.40)

5.6 Möglichkeiten und Grenzen in der Praxis

Wie sieht es nun mit der praktischen Umsetzung aus? In unserer Fachakademie lässt der Stundenplan den gewünschten Zeitraum für intensives ästhetisches Forschen nur selten, vielleicht in einer Projektwoche, zu. Doch auch in Doppelstunden oder sogenannten Übungen (selbst gewählte Lerneinheiten) ist ästhetisches Forschen in Ansätzen möglich. So habe ich erlebt, wie wir in einer Doppelstunde Papier unterschiedlich erforscht und befragt haben. Wir haben experimentiert und unsere Erfahrungen präsentiert. Ich würde diese Lernprozesse gern verlängern und öfter nutzen, um neue Lernprozesse zu ermöglichen. Die Räumlichkeiten laden nicht wirklich zum Forschen ein, aber wie wir gesehen haben, ist ästhetisches Forschen überall möglich. An dieser Stelle möchte ich darauf hinweisen, dass ich jedes Jahr eine Mitmach-Ausstellung für große und kleine Menschen organisiere, die genau auf die Erfahrungslernprozesse ausgerichtet sind, in denen der Mensch seinem Forscherdrang nachgehen kann. Er ist hier jedoch mehr oder weniger auf sich selbst gestellt in den Prozess hineinzugelangen. Es gibt keine Forschungsbegleitung und keine Präsentation, aber dennoch kann ich aus langjähriger Erfahrung sagen, dass Kinder sich hier sehr leicht tun in das Forschen hineinzukommen. Im Beobachten bekomme ich eine Ahnung davon, was in dem Kind passiert. Erwachsene gelangen jedoch nur sehr selten hier in den Forschungsprozess. Damit Studierende hier aufmerksam werden auf die Lernprozesse des Kindes, müssen sie vielleicht selbst diesen Prozess erlebt haben. Deshalb tut sich hier für mich als Lehrende eine neue Möglichkeit auf. Erst sollte es den Studierenden möglich gemacht werden auf Forschungsreise zu

gehen, um im Anschluss Kinder zu beobachten im Prozess. So kann ein Zusammenhang, ein Vergleich, ein Aha-Erlebnis hervorgerufen werden, wo der Studierende erkennt: Das Kind lernt und spielt hochkonzentriert, ich störe es nicht, ich begleite und beobachte und unterstütze nach Bedarf.

6 Fazit

Ich möchte auch in Zukunft Studierenden ästhetisches Forschen ermöglichen, da ich von den innewohnenden Bildungspotenzialen überzeugt und zunehmend fasziniert bin.

Menschen das sinnliche, leibliche Lernen zu ermöglichen, um damit neues Denken durch Irritationen und Differenzerfahrungen anzuregen erscheint mir in hohem Maße sinnvoll, um meiner Bildungsvorstellung gerecht zu werden.

So werden eigene Erfahrungen der Studierenden, vielleicht auch an die zu Erziehenden weitergegeben, wenn durch Präsentation und Reflexion das Tun in einem spürbar-sinnvollen Licht erscheint. Meine Verantwortung als Lehrende ist mir bewusst und doch vertraue ich auch auf eine Atmosphäre und auf individuelle Prozesse, die durch die Methoden des ästhetischen Forschens ausgelöst werden. Denn wie wir gesehen haben, lässt sich das Staunen nicht verordnen, wir müssen es ermöglichen in neuen Möglichkeitsräumen, die wir erschaffen können.

Das eigene Erleben, das Erkennen und Beobachten beim Anderen und das selbst Lehren des ästhetischen Forschens kann ich als Lehrende vielleicht anstoßen.

„Bildung ist nicht das Befüllen von Fässern, sondern das Entzünden von Flammen.“

Heraklit

7 Literaturverzeichnis

- Albert, Christiane: Lernwerkstatt Kindergarten. Ein Handbuch für die Praxis Luchterhand 2002
- Baumgarten, Gottlieb: Aesthetica. Hildesheim 1963
- Blohm, Manfred: Leerstellen. Perspektiven für ästhetisches Lernen. Köln 2000
- Breitig, Renate In: Positionen frühkindlicher kultureller Bildung. Robert Bosch Stiftung. Kopaed Verlag. München 2020
- Dietrich, Cornelia; Krinninger, Dominik: Einführung in die ästhetische Bildung. Weinheim 2012
- Dietrich, Cornelia (2012b): Ästhetische Erziehung. Online im Internet: <https://www.kubionline.de/artikel/aesthetische-erziehung> (Stand: 12.12.2021)
- Dietrich, Cornelia: Anfänge ästhetischer Bildung. Von der sensumotorischen Spur zur Sinn-Struktur. In: Zeitschrift ästhetische Bildung, Jg.2, Nr.1, 2010
- Dorn, Isabel: Theaterpädagogische Arbeitshaltung. 2012
- Ehrenspeck, Yvonne: Stichwort Ästhetische Bildung In: Teitschrift für Erziehungswissenschaft. 2001 Heft 1
- Fischer-Lichte, Erika: Verwandlung als ästhetische Kategorie. In: Fischer-Lichte/Friedmann (Hg.) Theater seit den 60er Jahren. Tübingen 1998
- Hebenstreit, Sigurd: Maria Montessori, Freiburg i. B. 1999, S. 54 6 Vergl.
- Hentschel, Ulrike (2003): Ästhetische Bildung. In: Gerd Koch, Marianne Streisand (Hrsg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin: Schibri, S.9-11.
- Hentschel, Ulrike: Was soll das Theater. In: BDK-Mitteilungen 1999
- Hagemann, Christine: Pädagogik/Psychologie. Bildungsverlag 1 Westermann. 2017
- Hippe, Lorenz: Und was kommt jetzt? Szenisches Schreiben in der theaterpädagogischen Praxis. 2. Auflage. Weinheim: Deutscher Theaterverlag 2015
- Hobmair (Hrsg.): Pädagogik. Bildungsverlag eins 2016
- Hüther, Gerald: Rettet das Spiel. Hansaverlag 2016
- Kämpf-Jansen, Helga: Ästhetische Forschung. Kontext. Kunst – Vermittlung – kulturelle Bildung, Band 9, Tectum, 4. Auflage 2021
- Koch, Gerd & Streisand, Marianne: Wörterbuch der Theaterpädagogik. Schibri-Verlag 2009
- Kuschel, Sarah (2015): Ästhetisches Lernen – eine Standortbestimmung. In: Fuchs, Max; Braun, Tom (Hrsg.): Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Grundlagen, Analysen und Kritik, Band 1 Schultheorie und Schulentwicklung. Weinheim: Juventa/Beltz. S. 26-87.
- Leuschner, Christina & Knoke Andreas (Hrsg.): Selbst entdecken ist die Kunst. Kopaed Verlags GmbH, 2. Auflage München 2015
- Merleau-Ponty, Maurice: Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin: De Gruyter 1974

Mollenhauer, Klaus: Ist ästhetische Bildung möglich? In: Zeitschrift für Theaterpädagogik 1988, Heft 4

Müller, Claudia Agnes: Forschendes Theater. Universitätsverlag der TU Berlin 2015

Otto, Gunter: Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik. Velber 1998

Parmentier, Michael: Möglichkeitsräume. Unterwegs zu einer Theorie der ästhetischen Bildung. In: Neue Sammlung, 33.Jg., S 303-314. 1993

Pinkert, Ute (2009): Jenseits von Heilsversprechungen – Über die Wirkungen des Theaterspielens. In: Infodienst. Das Magazin für Kulturelle Bildung. Nr. 92 Juli 2009, S.10-12

Scheuerl, Hans: Das Spiel. Weinheim 1979

Schmitz, Hermann: Der unerschöpfliche Gegenstand. Bonn 2007, S. 151

Schmitz, Hermann: Band II: Der Leib, Bonn 1998, S. 74

Spitzer, Manfred: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg: Spektrum Akademischer. 2014

Wolf, Barbara: Kinder lernen leiblich. Praxisbuch über das Phänomen der Weltaneignung. Freiburg/München: Karl Aber, 2016

8 Abbildung:

<https://pixabay.com/images/search/regen/?pagi=6&/> 1.1.2022

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne Benutzung anderer, als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Unterschrift

Haldenwang, 1.1.2022