

Qualifikationsarbeit

Ästhetische Erfahrungsräume in Lernumgebungen einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung

Basierend auf modernen soziologischen sowie sozialräumlichen Ansätzen, mithilfe derer eine Interpretation des Terminus »Raum« als »[...] prozessual, dynamisch und relational« (Schuster 2013, 31) impliziert wird, leitet dieses Raumverständnis insbesondere im Kontext Schule zu einer Neuordnung von Bildungsprozessen. Angesichts der Rolle des Raums als »dritter Erzieher« werden demzufolge differente Gestaltungsaspekte von Unterrichtsräumen – Bezug nehmend auf bestimmte Verhaltensweisen von SchülerInnengruppen – als lernförderlich oder lernhemmend identifiziert (Rödter/Walden 2013, 29). Erfahrungen von SchülerInnen lassen sich in diesem Zusammenhang vornehmlich beeinflusst durch konkrete Verfahrensweisen mit den im Lernraum vorhandenen Objekten und Raumelementen ermit-

teln (Schuster 2013, 130). Eine spezielle Identifikation von ästhetischen Erfahrungen – vor allem in der Arbeit mit SchülerInnen im Grundschulalter – findet dabei primär in einer forschenden Erkundung und Erprobung räumlicher Bestandteile statt (Duncker 2010, 15).

Entsprechend der heterogenen Entwicklungsstände von SchülerInnen gilt es, »Schulen [...] [somit als] anregende Landschaften [...] [zu kreieren], in denen sich vielfältige Lernmöglichkeiten verdichten« (Watschinger 2013, 257). Die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung kristallisiert sich indes als »erfahrungs- und handlungsbezogene[r] Lernort« (Mühl 1997, zit. nach Fornefeld 2013, 146) heraus, der auf die spezifischen Bedürfnisse des Personenkreises mit geistiger Behinderung ausgerichtet ist (Fornefeld 2013, 134).

Forschungsfrage

Im Rahmen ihrer Masterarbeit im Studiengang Lehramt für sonderpädagogische Förderung an der Universität zu Köln setzte sich die Autorin daher mit der Fragestellung auseinander, inwiefern räumliche Rahmenbedingungen ausgewählter Lernumgebungen einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung Potenziale für die Initiierung ästhetischer Erfahrungen von SchülerInnen einer Unterstufenklasse offerieren.

Ausgehend von den Erkenntnissen ihres Studienprojektes aus dem Praxismester, innerhalb dessen sich der Snoezelraum exemplarisch als ästhetischer Erfahrungsraum für eine Berufspraxisstufenklasse erwies, wurde diese Räumlichkeit für eine erneute Untersuchung mit der jüngeren SchülerInnengruppe herangezogen (Kreutz 2017, 13). Neben

dem Snoezelraum fungierten gleichermaßen das weitestgehend natürlich erhaltene Areal des Pausenhofs mit integriertem Spielplatz sowie die künstlich angeordnete Umgebung des Klassenraums als Untersuchungsfelder, deren Charakteristika es in einer strukturellen Analyse zu vergleichen galt.

Untersuchungsdesign

Als Basis für die empirische Überprüfung der Fragestellung wurde ein an den Leitgedanken des Konzeptes »Ästhetische Forschung« ausgerichtetes Projekt mit einer Unterstufenklasse – unter dem Motto »Wir erforschen unsere Schule« – durchgeführt (siehe Praxistipp in diesem Heft). Für dieses »[...] von Helga Kämpf-Jansen begründet[e] und [...] im aktuellen kunstpädagogischen Diskurs verankert[e]« (Gaiss 2015, 102) Konzept steht das Initiieren von ästhetischen Erfahrungen im Fokus (Peez 2012, 77). Das Projektvorhaben gliederte sich in sechs Unterrichtsstunden – davon jeweils zwei Stunden pro Lernumgebung. Die SchülerInnen mussten hierbei in ihrer Funktion als (Kunst-)ForscherInnen die vom Grundsatz her ähnlich entworfenen rezeptiven sowie produktiven Aufgabenstellungen sowohl mithilfe künstlerischer Strategien als auch im Sinne eines Ethnographen mittels verschiedener Dokumentationsmethoden lösen.

Untersuchungsgruppe

Zur Realisierung des geplanten Projektes wurde gezielt eine Unterstufenklasse ausgewählt, um einen kontrastierenden Vergleich zwischen dieser Untersuchungsgruppe und der Berufspraxisstufenklasse aus dem Studienprojekt des Praxisseesters zu erzielen. Bei der zugeteilten Unterstufenklasse U1 dieser Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige

Entwicklung handelte es sich um fünf SchulanfängerInnen, darunter zwei Mädchen und drei Jungen im Alter zwischen sieben und acht Jahren.

Untersuchungsmethode

Während der einzelnen Projektvorhaben an den verschiedenen Forschungsorten fand stets eine teilnehmende Beobachtung statt, die im Anschluss detailliert auf den Beobachtungsbögen notiert wurde, um »[...] komplexe Interaktionsmuster und Handlungsbezüge in dem lebensweltlichen Kontext der Akteure [festzuhalten]« (Mey 2005, zit. nach Ruth 2016, 93). Demzufolge wurde die Unterstufenklasse, deren Handeln und die damit einhergehenden Verhaltensresultate insbesondere im Kontext der drei Lernumgebungen, innerhalb derer das Verhalten hervorgebracht wurde, beobachtet und dokumentiert (Diegmann 2013, 186). Neben den Interaktionen stand in gleicher Weise »[...] die Welt, die die Beobachteten umgibt« (Diegmann 2013, 186) im Fokus. Aufgrund der durch die Autorin eigens initiierten Vorbereitung, Anleitung sowie Impulsgebung während der Projektdurchführung – als Teil des sozialen Feldes – kristallisierte sich daher die teilnehmende Beobachtung als prädestinierte Beobachtungsform heraus (Lamnek / Krell 2016, 531).

Beobachtungsbogen

Auf der Basis des im Vorhinein konzipierten halb-standardisierten Beobachtungsbogens waren – abgesehen von einem aus der Theorie determinierten Kategorienschema – in gleicher Weise offene Bemerkungen im Rahmen der teilstrukturierten Beobachtung realisierbar. Folglich konnte somit das Beobachtete kontrollierter und vergleichbarer dokumentiert werden. Gleichzeitig wurde die Integration neuer Aspekte garantiert (Mayring 2002, 81f). Eine zusammenfassende

Darstellung der verschiedenen theoretischen Komponenten des Beobachtungsbogens findet sich in Abbildung 1 wieder.

Datenauswertung

Infolge der halb-standardisierten Ausrichtung des Beobachtungsbogens – einerseits durch die deduktiven Elemente aufgrund des theoriebasierten Kategoriensystems, andererseits durch die implizierte datengesteuert-induktive Kategorienfindung – resultierte eine Überschneidung beider Vorgehensweisen im Hinblick auf die Auswertung (Bortz / Döring 2016, 541). Abgesehen von einer Untersuchung der Merkmalsausprägung der differierten Kategorien auf einer Skala von »+ o –« fiel die Wahl für eine weitere Auswertung auf die der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (Diegmann 2013, 195f). Charakteristisch für diese Methode ist ihre Zwischenposition, die sich sowohl aus qualitativen als auch quantitativen Komponenten ergibt (Bortz / Döring 2016, 602). Aus den drei Grundformen qualitativer Inhaltsanalyse wurde hierbei die Technik der »Zusammenfassung« gewählt. Die Intention dieser spezifischen Analyseform besteht darin, eine Reduktion des Materials zu erzielen, mit der Folge, dass wesentliche Bestandteile in überschaubarer, abstrahierter Form – auf ihren Kerngehalt beschränkt – erhalten bleiben und daher eine induktive Kategoriebildung folgt (Mayring 2015, 67f).

Darstellung der Ergebnisse

Im Zuge des strukturellen Vergleichs der drei Lernumgebungen – eingebettet in eine Untersuchung der ersten drei Kriterien für ideal gestaltete Lernräume sowie unter Hinzunahme der Strukturmomente ästhetischer Erfahrungen (Schneider 1997, 68) – ließ sich in differenzierter Form ein kausaler Zusam-

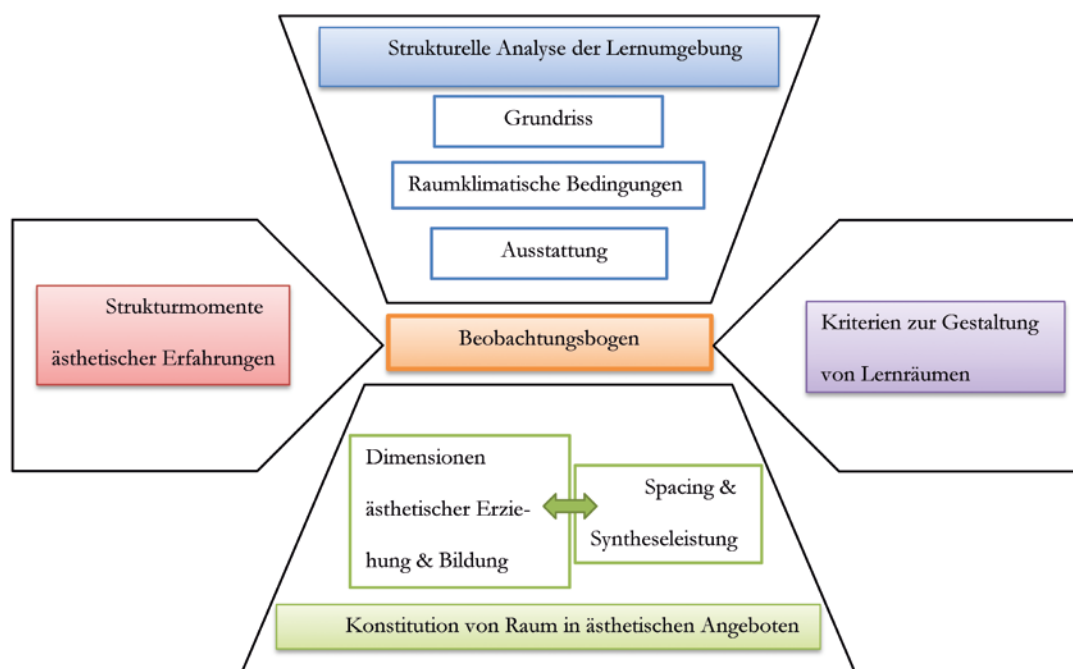


Abb. 1: Theoretische Komponenten des Beobachtungsbogens

menhang zwischen den räumlichen Rahmenbedingungen der Lernumgebungen und den darin initiierten ästhetischen Erfahrungen der Unterstufenklasse eruieren.

Snoezelraum

Der Snoezelraum kristallisierte sich – analog zu dem Studienprojekt aus dem Praxissester – als Exempel eines ästhetischen Erfahrungsraums heraus. Aufgrund seiner durch die divergierenden Snoezelmaterialien evozierten universalen Stimulation der Sinne offerierte dieser eine Basis für die Ermittlung differenter Strukturmomente ästhetischer Erfahrungen. Diese reichten von der ersten staunenden Aufmerksamkeit über spontane Äußerungen von Überraschung bis hin zum Genuss und Versunkenheit im Augenblick. Zugleich erwies sich der Snoezelraum wiederum als restriktiv hinsichtlich einer Realisierung des Prinzips der »pädagogischen Atmosphäre« sowie des »autotelischen Prinzips«, da der ablenkende Einfluss der Snoezelmaterialien einerseits zur Einschränkung einer eigenaktiven Mitarbeit führte. Andererseits wurde eine Intervention der ungestörten Selbst-

steuerung der SchülerInnengruppe infolge unkontrollierter Verhaltensweisen erforderlich. Als beeinflussende Faktoren ließen sich in diesem Zusammenhang neben der Farbgebung der Wand- und Bodenflächen ebenso die unzureichende Raumgröße des Weißraums für die Präsenz der gesamten SchülerInnengruppe identifizieren.

Pausenhof mit integriertem Spielplatz

Im Kontrast zu der künstlichen Stimulierung differenter Sinne bot das Außengelände – in Form des Pausenhofs mit integriertem Spielplatz – Anknüpfungspunkte für eine natürliche Sinnesanregung infolge einer Kombination aus naturnahen Elementen und Bewegungsaktivitäten förderlichen Spielgeräten. Ausgehend von der vorwiegend zum Verharren anleitenden Farbwirkung der Rasenfläche fand vor allem eine spielerische Verfahrensweise mit den vorhandenen Naturmaterialien statt. In gleicher Weise, wie innerhalb des Snoezelraums, konnten hierbei differente Strukturmomente ästhetischer Erfahrungen eruiert werden, wobei sich in Bezug auf den Pausen-

hof das Strukturmoment der Neugier als nicht existent erwies. Dieser Aspekt ließ sich vermutlich erneut auf die Farbwirkung der Lernumgebung zurückführen, welche im Falle des Pausenhofs die graue Pflastersteinoptik der Bodenfläche betraf.

Klassenraum

Der Klassenraum stellte sich infolge der vorwiegend auf die Wissensvermittlung ausgerichteten Raumausstattung als Negativbeispiel heraus, innerhalb dessen sich ästhetische Erfahrungen nicht aufgrund der vorhandenen Raumkomponenten, sondern allein durch das künstlerische Angebot initiieren ließen. Das Strukturmoment der Neugier war hierbei, gleichermaßen wie auf dem Pausenhof, nicht zu ermitteln.

Fazit

Grundsätzlich ist anzuführen, dass die Optionen zur Selbstgestaltung ästhetischer Erfahrungsräume vor allem in der kreativen Auseinandersetzung mit differenteren Materialien zu einer Anregung der Fantasie im Entdecken neuer Assoziationen leiteten. Diese neu entdeck-

ten Assoziationen wurden wiederum durch verbale sowie nonverbale Ausdrucksweisen offensichtlich. Folglich ist in diesem Kontext daher nicht in allen Fällen eindeutig zu konturieren, inwiefern die initiierten ästhetischen Erfahrungen der Unterstufenklasse allein auf die jeweilige Räumlichkeit zurückzuführen waren oder mit den unkonventionellen Angeboten des Konzeptes Ästhetischer Forschung korrespondierten.



Literatur

- Bortz, J., Döring, N. (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. Aufl. Springer, Berlin/Heidelberg, <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Diegmann, D. (2013): Die Beobachtung. In: Drinck, B. (Hrsg.): Forschen in der Schule. Ein Lehrbuch für (angehende) Lehrerinnen und Lehrer. Barbara Budrich, Opladen/Toronto, 182–226
- Duncker, L. (2010): Kindliches Lernen und ästhetische Erfahrung. In: Duncker, L., Lieber, G., Neuss, N., Uhlig, B. (Hrsg.): Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule. Klett, Seelze, 12–17
- Fornefeld, B. (2013): Grundwissen Geistigbehindertenpädagogik. 5. Aufl. Ernst Reinhardt, München/Basel
- Gaiss, S. (2015): Kunstpädagogik und Kunsttherapie. Entwicklungsförderung zwischen Kindheit und Jugend anhand sinnlicher Wahrnehmung und ästhetisch-bildnerischer Erfahrung. Schriften zur interdisziplinären Bildungsdidaktik. Herbert Utz, München
- Kreutz, A. (2017): Inwiefern bietet der Snoezelraum Möglichkeiten für eine Unterrichtsgestaltung im Fach Musik? Abschlussarbeit zur Erlangung des Grades MA of Education im Lehramt für sonderpädagogische Förderung an der Universität zu Köln (unveröffentlicht)
- Lamnek, S., Krell, C. (2016): Qualitative Sozialforschung. 6. Aufl. Beltz, Weinheim/Basel
- Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. Aufl. Beltz, Weinheim/Basel
- Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Aufl. Beltz, Weinheim/Basel
- Peez, G. (2012): Einführung in die Kunstpädagogik. Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft. Bd. 16. 4. Aufl. Kohlhammer, Stuttgart
- Rödter, K., Walden, R. (2013): Die Interaktion zwischen Mensch und Schulraum aus psychologischer Perspektive. In: Kahlert, J., Nitsche, K., Zierer, K. (Hrsg.): Räume zum Lernen und Lehren. Perspektiven einer zeitgemäßen Schulraumgestaltung. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 23–34
- Ruth, J. (2016): Projektive Verfahren als Zugang zu inneren Erlebniswelten – Entwicklung eines Erhebungsinstrumentes am Beispiel der Erschließung triangulärer Beziehungsmuster von Kindern. In: Katzenbach, D. (Hrsg.): Qualitative Forschungsmethoden in der Sonderpädagogik. Kohlhammer, Stuttgart, 91–116
- Schneider, E. K. (1997): Unterrichtsräume. In: Helms, S., Schneider, R., Weber, R. (Hrsg.): Handbuch des Musikunterrichts. Sekundarstufe I. Gustav Bosse GmbH & Co. KG, Kassel, 67–72
- Schuster, M. (2013): Stadt(t)räume – Ästhetisches Lernen im öffentlichen Raum. Situativ, temporär, performativ, partizipativ. Kulturelle Bildung 41. koepaed, München
- Watschinger, J. (2013): Südtirol auf dem Weg zu pädagogisch gestalteten Lehr- und Lernräumen. In: Schönig, W., Schmidlein-Mauderer, C. (Hrsg.): Gestalten des Schulraums. Neue Kulturen des Lernens und Lebens. hep der Bildungsverlag, Bern, 255–268



Kontakt

Alena Kreutz
leni.kreutz@online.de

Vorschau auf die nächsten Hefte

- Psychomotorik in der Schule
- Bewegungsgetragene Traumaarbeit
- Psychomotorische Lehr- und Lernmethode
- Unterrichten im mobilen Klassenzimmer
- Visionen für die Psychomotorik im Schweizer Schulsystem
- Gender und Psychomotorik