

Hochschule Merseburg

Fachbereich Soziale Arbeit. Medien. Kultur

Studiengang BA Kultur- und Medienpädagogik

Bachelorarbeit zur Erlangung des Grades "Bachelor of Arts"

**Die Atmosphäre räumlicher Arrangements als zentrale didaktische
Kategorie der ästhetischen Bildung**

angefertigt von: Franziska Massa
Ludwig-Wucherer-Straße 30
06108 Halle (Saale)

angefertigt bei: Erstgutachterin: Prof. Dr. phil. Barbara Wörndl
Zweitgutachter: Hon. Prof. Dr. phil. Wolfgang Zacharias

Abgabedatum: 19. Juni 2013

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG	4
1. PHILOSOPHISCH-ÄSTHETISCHE HINFÜHRUNG	6
1.1. Die Atmosphäre der Dämmerung.....	6
1.2. Das alltagssprachliches Verständnis von Atmosphäre.	8
1.3. Gernot Böhmes Definition der neuen Ästhetik.	9
1.4. Ingressions- und Diskrepanzerfahrung	11
2. DIE PÄDAGOGISCHE ATMOSPHÄRE.....	15
2.1. Bedeutsamkeit der pädagogischen Atmosphäre.....	15
2.2. Betrachtung des Pädagogischen Raumes	18
2.3. Betrachtung des Pädagogischen Feldes.....	21
2.4. Die Rolle der ästhetischen Bildung	24
3. FELDFORSCHUNG	28
3.1. Zugang zum Feld	28
3.2. Sampling	31
3.3. Forschungsdesign	33
3.4. Stimmungen im atmosphärischen Ist-Zustand	35

3.5.	Faktoren der Umgebungsqualitäten	40
3.6.	Umgestaltung des Raumes.....	44
3.7.	Beeinflussende Faktoren des Forschungsvorhabens	48
3.8.	Auswertung des Transformationsprozesses	50
4.	RESÜMEE UND AUSBLICK	54
5.	LITERATURVERZEICHNIS.....	56

ANLAGEN SIEHE DATEN-CD

Anlage 1 Handschriftliche Feldnotizen

Anlage 2 Feldnotizen

Anlage 3 Kategorisierung der Feldnotizen

Anlage 4 Reduktion der Kategorie Stimmungen

Anlage 5 Reduktion der Kategorie Umgebungsqualitäten

Anlage 6 Dokumentation der Bauwerke

Anlage 7 Auswertung der Dokumentation der Bauwerke

EINLEITUNG

Ästhetische Erfahrungen irritieren, überraschen, lassen staunen, überwältigen. Im Moment des Unberechenbaren brechen wir aus gewöhnlichen Erfahrungs- und Erwartungsmustern aus und werden uns unserer eigenen Wahrnehmung und unseren Empfindungen bewusst.

Aus der Strahlkraft ästhetischer Erfahrungen hat sich ein bildungstheoretischer Diskurs entwickelt. Die sinnlich-erkundende Form der Weltzuwendung wird als ein bedeutender Bestandteil von Lernen überhaupt betrachtet, der die elementare Fähigkeit der Anteilnahme formt. Cornelia Dietrich formuliert in ihrem Artikel "Über die Anfänge Ästhetischer Bildung" die These, dass ästhetische Bildung das fundiert, "was wir im umfassenden und ganz elementaren Sinne Partizipation nennen."¹

Doch wo ist nun Zeit und Raum für den Hoffnungsträger *ästhetische Bildung*? Die Kunstpädagogik schafft es mit innovativen Unterrichtskonzepten im institutionalisierten Rahmen Impulse für Reize und Rahmenbedingungen zu schaffen, die ästhetische Erfahrungen möglich machen. Und dennoch ist es im Rahmen von Unterricht in den meisten Fällen nicht möglich, sich gänzlich von Inhalten und Bewertungskriterien zu befreien und dem für sich radikal formulierten Selbstbildungsanspruch der ästhetischen Bildung gerecht zu werden.

In der Annahme, dass Anreize für ästhetische Erfahrungen vor allem im nur bedingt institutionalisierten Rahmen ihren Raum finden, richtet diese Arbeit ihren Blick auf alltagsästhetische Erfahrungen in bewusst gestalteten räumlichen Arrangements. Dahinter verbirgt sich das Ziel Räume und die sich darin befindlichen Objekte so zu gestalten, dass sich ein den Raum betretendes Kind angeregt fühlt, befreit von Nützlichkeitsabwägungen, tätig zu werden.

Wenn man sich nun auf den Weg begibt nach Faktoren zu suchen die erklären, warum wir uns in manchen Räumen eine höhere Selbstwirksamkeit zutrauen, werden Farbe, Licht,

¹ Dietrich 2010, S. 10

Beschaffenheit des Raumes, meine Stimmung und die Personen, die sich in diesem Raum befinden, Aufschlüsse geben.

Doch nehmen wir all diese Faktoren einzeln anhand ihres Wirkungsgrades wahr? Beim Betreten eines Raumes eröffnet sich uns ein Zustand, der weder Zustand des Subjektes noch Zustand der sich im Raum befindlichen Objekte ist, etwas leicht schwebendes dazwischen - *die Atmosphäre*.

Die vorliegende Arbeit erfasst signifikante Konstituenten der Atmosphäre sowohl in der ästhetischen Theorie als auch in der Pädagogik. Der theoretischen Darstellung schließen sich Beobachtungen aus der Praxis an, welche die Erfassung des Phänomens vervielfältigen.

Dazu habe ich folgende Herangehensweise gewählt:

Das **erste Kapitel** beschäftigt sich mit dem Begriff der Atmosphäre bei Gernot Böhme. Die Kerngedanken des Hauptideengebers für eine philosophische Ästhetik der Atmosphäre sollen hier näher vorgestellt werden.

Im **zweiten Kapitel** steht die atmosphärische Wirkung ausgehend von zwischenmenschlichen Beziehungen und bewusst gestalteten Räumen im pädagogischen Kontext im Mittelpunkt.

Im **dritten Kapitel** entwickle ich eine Feldforschung, die ihr Augenmerk auf die Erfassung von Atmosphäre in der pädagogischen Praxis legt. Als Forschungsfeld wählte ich einen pädagogischen Funktionsraum der Kindertagesstätte Hort "Am Zollrain".

Das **vierte und letzte Kapitel** resümiert den Arbeitsprozess und gibt einen Ausblick welche Rolle die Atmosphäre im bildungstheoretischen Diskurs spielen kann.

1. PHILOSOPHISCH-ÄSTHETISCHE HINFÜHRUNG

"Es dämmt. Die Wege zu den einzelnen Tiergehegen sind kaum mehr zu sehen. Schattige Umrisse eines staksigen Körpers, der sich bei längerem Betrachten, während sich die Augen an die Dunkelheit gewöhnen, als friedlich kauende Giraffe erweist. Mein Körper ist mit all seinen Sinnen gebannt auf diesen Augenblick. Es ist als würde ich diese fremden Gerüche und Laute ganz tief in mich aufnehmen. Weiter durch einen von Büschen gesäumten Weg. Hier ist nichts mehr zu erkennen. Dann wie aus dem Nichts das nie so intensiv wahrgenommene türkisene Licht des Wasserbeckens. Zwei Seerobben ziehen schwerelos ihre Kreise ohne sich zu berühren. Immer wieder taucht eine von ihnen prustend auf, um sich dann weiter ihrem nie enden wollenden Tanz zu widmen."²

Die oben zitierte persönliche Erinnerung beschreibt den Besuch des Bergzoos in Halle, der an besagtem Tag im Rahmen der "Langen Nacht der Wissenschaften" bis Mitternacht geöffnet hatte. Ich war noch nie zuvor bei Nacht in einem Zoo gewesen. Durch das fehlende Licht war ich nicht vornehmlich visuellen Reizen ausgesetzt. Ich musste mich in dieser Situation ganz auf meine Sinne und ein ahnungsvolles Spüren³ verlassen. Eine Erfahrung, die ich bis heute in der Intensität des Augenblicks mühelos abrufen kann und die mittenhinein in die wolkige Gestalt der Atmosphäre führt.

1.1. Die Atmosphäre der Dämmerung

In "Anmutungen über das Atmosphärische" bezeichnet Gernot Böhme ganz in diesem Sinne die Dämmerung als einen "bevorzugten Kandidaten für das, was man heute eine Atmosphäre nennt."⁴ Im Versuch die Dämmerung zu charakterisieren, begegnet uns deren gegenständliches Wesen:

² persönliche schriftliche Aufzeichnung, 2011

³ Vgl. Böhme 1998, S. 32

⁴ ebd., S. 19

Die Dämmerung, die dich einhüllt.

Die Dämmerung, die in alle Winkel kriecht.

Die Dämmerung, die sich herabsenkt.⁵

Wie in meiner Schilderung bestimmt die Dämmerung im Wesentlichen die Wahrnehmung der Dinge, die sich um uns herum befinden. Sie gewinnt "den Charakter eines Mediums. Sie vermittelt unsere Beziehung zur Welt und lässt sie uns in besonderer Weise erscheinen."⁶

Diese Form der Wahrnehmung fordert die Auffassung der Umgebung durch synästhetische Charaktere⁷ heraus. Das Bezeichnende ist dabei die Verknüpfung verschiedener Sinne, wie der taktilen und visuellen Wahrnehmung. Das türkisene Licht des Seerobbenbeckens strahlt eine Kühle aus, die einen frösteln lässt, gleichzeitig aber durch die Spannung des Augenblicks angenehm schaudert. Die Verknüpfung mehrerer Sinne eröffnet den Zugang zu einer tieferen Schicht der Wahrnehmung in der es ganzheitlich-leibliche Betroffenheit nicht mehr gelingt den Zustand der Dämmerung zu konstatieren. Geprägt wird der Begriff der "Leiberfahrung" durch den Zugang zur Leibtheorie von Hermann Schmitz, die im folgenden Kapitel eine wichtige Rolle spielen soll. (siehe 2.3. Betrachtung des pädagogischen Feldes, S. 21 f)

Atmosphäre ist "etwas zwischen Subjekt und Objekt, eine gemeinsame Wirklichkeit beider".⁸ In dieser Wirklichkeit wird der Atmosphäre ein gegenständliches Wesen verliehen, welches die Wahrnehmung im Form von synästhetischen Charakteren im Wesentlichen beeinflusst und eine leiblich-affektive Betroffenheit verursacht.

⁵ Vgl. Böhme 1998, S. 19

⁶ Böhme 1998, S. 32

⁷ Vgl. Böhme 1995, S. 87 f

⁸ ebd., S 19 ff

1.2. Das alltagssprachliche Verständnis von Atmosphäre

In "Die besondere Atmosphäre" wählt Andreas Rauh den Zugang zum alltagssprachlichen Verständnis von Atmosphäre über die Sprache der Werbung, die drei Merkmale über die Bedingungen und Bestimmungen von Atmosphäre liefert⁹.

1. Atmosphäre hat etwas mit Raum zu tun

Unter dem Begriff *Wohlfühlatmosphäre* gestalten Supermärkte, Friseursalons und Bekleidungsgeschäfte ihre Räumlichkeiten. Umschmeichelnde Musik, angenehmes Licht und wohlige Düfte sollen ein Gesamtkonzept erzeugen in dem sich der Kunde herzlich empfangen fühlt.

2. Atmosphäre hat etwas mit dem eigenen Erleben zu tun

Für die Angebote der Wellness- und Saunawelt reicht eine bloße *Wohlfühlatmosphäre* nicht aus. Von einer Reise der Sinne, von Farbensaunen, vitalisierenden Fußbädern und verwöhnenden Köstlichkeiten ist hier die Rede. Ein Paradies an dessen Verwöhnung man nur teilhaben kann, wenn man es selbst ausprobiert.

3. Atmosphäre hat etwas mit Gegenständen zu tun

Die einzigartige Entspannung verschafft die Erlebnisdusche mit orange-gelbem, tropischem Regen und blau-grünem Eisregen¹⁰. Die Atmosphäre geht hier von der Qualität und Innovation der Gegenstände des räumlichen Arrangements aus.

In der einführenden Definition wurde die Atmosphäre als "etwas zwischen Subjekt und Objekt, eine gemeinsame Wirklichkeit beider"¹¹ benannt. Das alltagssprachliche Verständnis der Atmosphäre beschreibt jedoch eher die Wechselwirkung von Subjekt und Objekt. Das Subjekt soll durch den Aufforderungscharakter des ihn umgebenden

⁹ Vgl. Rauh 2012, S. 24 f

¹⁰ Vgl. Internetauftritt des "Maya Mare", http://www.mayamare.de/web/de/sauna_wellness/SaunaWellness.htm, Stand 7. Juni 2013

¹¹ Böhme 1998, S. 19 ff

räumlichen Arrangements und den sich darin befindlichen Objekten in eine Stimmung versetzt werden. Es soll das Bedürfnis geweckt werden die Stimmung ausgehend von der Umgebung selbst nachempfinden zu wollen. Die von der Umgebung ausgehende Stimmung bezeichnet Böhme zur Differenzierung der Stimmung des Subjektes als *Umgebungsqualitäten*. Die Darlegung mündet in der Definition der Atmosphäre als sensibles Spannungsverhältnis zwischen Stimmungen und Umgebungsqualitäten.¹² Diese Definition verliert im Vergleich zur eingangs beschriebenen Stimmung der Dämmerung an Mystik, passt aber in ihrer Klarheit besser in den Rahmen der fokussierten Atmosphäre ausgehend von räumlichen Arrangements.

1.3. Gernot Böhmes Definition der neuen Ästhetik

In seinem wissenschaftlichen Diskurs über die Atmosphäre sucht Böhme nach einer Pforte, durch die es gelingt an den Charakter des alltagssprachlichen Verständnisses von Atmosphäre anzuknüpfen und sie im Rahmen der ästhetischen Theorie zu verorten. Diesem Ansatz folgend soll dem Begriff der Atmosphäre hier die zentrale Rolle innerhalb dieser Theoriebildung zugesprochen werden. Um diese tragende Rolle zu gewährleisten, bedarf es einer Fokusverschiebung für die Böhme drei Ansätze liefert:¹³

1. Weg von der Urteilsästhetik hin zur Sinnlichkeit

Die ästhetische Theorie, bestand nach Böhme bis dato im Wesentlichen in der Urteilsästhetik. Die Ästhetik diskutiert demnach die Frage der Berechtigung der Teilnahme an etwas oder der Ablehnung von etwas. Dies fasst er in seinen Ausführungen als Entfernung der wesentlichen Bedeutung der griechischen Herkunft des Begriffes¹⁴ auf. Die Sinnlichkeit und die Natur fehlen in dem derzeitigen Verständnis der Ästhetik gänzlich.

¹² Vgl. Böhme 1998, S.56

¹³ Vgl. Böhme 1995, S. 23 ff

¹⁴ "Ästhetik kommt vom griechischen *aisthesis* was soviel wie "sinnliche Wahrnehmung" bedeutet. Heute versteht man unter Ästhetik im allgemeinen die Wissenschaft vom Schönen oder die Philosophie der Kunst." Dietrich, Cornelia; Krinninger, Dominik; Schubert, Volker 2012, S. 16

2. Kunstwerke besitzen ihre eigene Wirklichkeit

Durch die zentrale Stellung des Urteils in der Ästhetik kommt es zu einer Dominanz der Semiotik in der ästhetischen Theorie. Böhme spricht sich dafür aus, dass nicht jedes Kunstwerk eine Bedeutung hat, sondern dass ein Kunstwerk zuallererst selbst eine eigene Wirklichkeit besitzt. Mit der Verkenning der eigenen Wirklichkeit des Bildes wird auch die von ihm ausgehende Atmosphäre verleugnet.

3. Neuer Mittelpunkt der ästhetischen Theorie: Die ästhetische Arbeit

Die Ästhetik ist trotz ihres ursprünglich anders definierten Ansatzes sehr schnell zu einer Theorie der Künste und des Kunstwerkes geworden. Die neue Ästhetik stellt die ästhetische Arbeit in ihren Mittelpunkt und betrachtet diese in ihrer vollen Breite. Die Ästhetisierung der Lebenswelt soll darin als ernst zunehmendes Phänomen diskutiert werden, welches sich allgemein über die Produktion von Atmosphären definiert.

Die von Böhme formulierten Ansätze drängen auf eine Rückbesinnung zu den Anfängen der ästhetischen Theorie und stellen mit der Enteignung der Semiotik die ästhetische Arbeit in den Mittelpunkt. Das Wissen der praktizierenden Ästhetiker birgt ein umfassendes und komplexes Wissen über die Produktion von Atmosphären.¹⁵ Die Bandbreite des Feldes der ästhetischen Arbeit reicht von der Kosmetikerin über den Landschaftsarchitekten bis hin zum Bühnenbildner.

Im Erschaffen eines Bühnenbildes etwa geht es im Zusammenspiel zwischen Farbe, Licht und Ton um das bewusste Erzeugen und Einsetzen von Atmosphäre. Die bewusste Erzeugung der Atmosphäre einer Dämmerung, durch aufsteigenden Nebel und gedämpftes Licht, kann das Publikum beispielsweise in eine melancholische Stimmung versetzen. Schon kurze Zeit später kann die Bühne durch Veränderung des Bühnenarrangements und das Einsetzen von Musik die heitere Atmosphäre eines Festes ausstrahlen.

¹⁵ Vgl. Böhme 1995, S. 35

Die zentrale Fragestellung in der ästhetischen Arbeit kreist dabei darum wie die gegenständlichen Eigenschaften eines Dinges mit seiner Schönheit zusammenhängen. Böhme schreibt es der Empfindsamkeit der Praktiker zu in der Lage zu sein die Schönheit eines Dinges als Weise seiner Anwesenheit zu verstehen und sie als Bedingung ihrer atmosphärischen Wirkung zu behandeln.¹⁶

Welche Komponenten zum Erzeugen von Atmosphären eingesetzt werden können, hüten praktizierende Ästhetiker meist wie einen Schatz. Weitergegeben werden diese zumeist in Lehrer-Schüler Verhältnissen und oftmals lassen sich nur wenige schriftliche Ausführungen darüber finden.¹⁷¹⁸

1.4. Ingressions- und Diskrepanzerfahrung¹⁹

Wurde im vorhergehenden Abschnitt die zentrale Rolle der Atmosphäre in der ästhetischen Praxis thematisiert, sollen im folgenden Abschnitt zwei konträre Erfahrungsweisen der Atmosphäre beleuchtet werden. Diese zeigen ganz im Sinne der eingangs beschriebenen Erfahrung exemplarisch was im Moment des Aufeinandertreffens von Stimmungen und Umgebungsqualitäten passieren kann und in welcher Art von Raum, diese stattfinden.

Die Ingression²⁰

Im Moment des Betretens des Zoos nahm ich eine Atmosphäre wahr, die durch die Pforte des Zoos begrenzt war. Auch wenn es sich bei dieser raumartigen Wahrnehmung nicht um die klassische Begrenzung eines Zimmers handelte, war die Räumlichkeit des

¹⁶ Vgl. Böhme 1995, S. 39

¹⁷ Vgl. Böhme 1995, S. 36

¹⁸ Einen poetischen Beitrag liefert dazu C.C.L. Hirschfeld, der in seinem Buch "Theorie der Gartenkunst" verschiedene Elemente der Landschaftsarchitektur in ihrem Zusammenspiel beschreibt.

¹⁹ Böhme 2001, in Hauser, Susanne; Kamleithner, Christa; Meyer, Roland (Hg.), S.237 f.

²⁰ Der Begriff der Ingression stammt aus der Geologie: "Eine Ingression bezeichnet im Gegensatz zur Transgression ein besonders langsames, tastendes Vordringen des Meeres auf das Festland. Ingressionen entstehen durch die Hebung des Meeresspiegels oder die Absenkung von Festlandmassen." Murawski, Meyer (1998), S. 278

Zustandes und damit auch dessen Begrenztheit spürbar. Die Fachliteratur benutzt für diese komplexe räumliche Bestimmung den Begriff der Topologie.²¹

Die Atmosphäre des Raumes hatte für mich eine anmutende Stimmung. Anmutend kann im Zusammenhang mit Atmosphäre als eine Stimmung gesehen werden, die mir einen bestimmten Zustand zumutet und mir durch meine Wahrnehmung den Weg bereitet in die mir anmutende Stimmung zu geraten.

Der beschriebene Charakter der anmutenden Stimmung hat dazu geführt, dass ich völlig eingenommen war von der Einzigartigkeit des Moments. Trotz des emotionalen Charakters der anmutenden Stimmung bezeichnet Böhme diese als "quasi objektiv"²². Im Moment des Aufeinandertreffens von Subjekt und Umgebungsqualitäten legt sie sich zunächst dem Subjekt dar. Der weitere Verlauf, wie und ob die Stimmung des Subjektes beeinflusst wird bleibt ungewiss.

Die Diskrepanz

In wie fern das Subjekt durch die es umgebende Atmosphäre beeinflusst werden kann wird am Intensivsten wahrgenommen, wenn sich die eigene Stimmung in spürbarer Diskrepanz zu den sich mir anmutenden Stimmungen verhält.

Nehmen wir an, ich hätte kurz vor dem Besuch des Zoos eine heftige Streitsituation mit einer Freundin gehabt, mit der ich zu der "Langen Nacht der Wissenschaften" verabredet war. Der Streit entspann sich daraus, dass sie lieber eine andere Veranstaltung besucht hätte, ich mich aber nicht auf einen Kompromiss einlassen wollte, da mir die mögliche Erfahrung bei Nacht in einem Zoo zu sein zu verlockend erschien. Da keine Annäherung entstand entschied man sich getrennte Wege zu gehen. Wäre ich mit dieser Stimmung auf die geheimnisvolle Atmosphäre des Bergzoos gestoßen, würde meine Beschreibung sicherlich anders ausfallen. Im Moment des Ankommens trifft die eigene Stimmung also

²¹ "Topologie heißt die Theorie (Logos) des Ortes (Topos). Darunter verstehen wir auch alle räumlich gefüllten Begriffe wie Atmosphäre, Stimmung, Situation etc. Das topologische Verständnis geht über den relationalen Raumbegriff hinaus zu einem ganzheitlichen topischen Raumverständnis. Der Raum rückt damit als lebendes oder soziales Feld sowie als gestimmte Atmosphäre in den Mittelpunkt, der uns als Menschen nicht nur verbindet sondern auch durchdringt. Die Topologie beschäftigt sich daher mit den Situationen und Lagen, in denen sich Menschen subjektiv befinden, und die sie ergreifen." Latka, Pfister: Was ist Topologie?, <http://www.topologie-institut.de/grundlagen/>, Stand 6. Juni 2013

²² Vgl. Böhme 2001, in Hauser, Susanne; Kamleithner, Christa; Meyer, Roland (Hg.), S.237

auf die vorzufindende Atmosphäre, die als konträr wahrgenommen wird. Ihre Anmutung würde durch ihre Gegenläufigkeit in der Tendenz bestehen mich umzustimmen und den Streit vergessen zu wollen. Nun kann ich dieser Tendenz Raum geben oder sie abwehren. Mit einer Abwehr würde die emotionale Befangenheit in die ich durch die Streitsituation geraten wäre noch stärker modifiziert worden. Die Unfähigkeit die geheimnisvolle Stimmung vor Ort zu genießen und mich auf sie einzulassen könnte meine Befangenheit demnach verstärken.

Dazu Böhme: "In diesen Erfahrungen wird deutlich, dass ich Gefühle erfahren kann, die nicht meine sind und niemandes sonst."²³ Diese Gefühle können sowohl im Einklang mit einer sich anmutenden Atmosphäre wahrgenommen werden (Ingressionserfahrung), als auch in Diskrepanz zu meiner Stimmung.

Der Versuch einer Definition von Atmosphäre reicht in diesem Kapitel von der mystischen Erfahrung der Atmosphäre in Begegnung mit der Dämmerung bis hin zum alltagsprachlichen Verständnis von Atmosphäre, welches durch die Verwendungsweise in der Werbung exemplarisch veranschaulicht wurde. Ziel war es die Atmosphäre im Sinne Böhmes als sensibles Spannungsverhältnis von Stimmungen und Umgebungsqualitäten zu beschreiben. Dieser Definitionsversuch stellt die Atmosphäre in den Mittelpunkt welche durch räumliche Arrangements bedingt wird.

Durch die Formulierung neuerer Ansätze, wie der Böhmes, kommt der ästhetischen Theorie, und mit ihr auch dem Begriff der Atmosphäre eine zentrale Bedeutung für die praktische ästhetische Arbeit zu. Im breiten Verständnis der ästhetischen Praxis zeigt sich nämlich ein Schatz an Wissen um das Erzeugen und dem Erfahrbar-machen von den hier beschriebenen Atmosphären.

Am Ende des ersten Kapitels ist der Weg der Hinführung kritisch zu betrachten und zu betonen, dass mit der ästhetisch-philosophischen Hinführung nur ein Weg des Zuganges zur Atmosphäre aufgezeigt wurde. Weitere grundlegende Zugänge lassen sich nach Sichtung der Fachliteratur neben der Geisteswissenschaft auch in der Naturwissenschaft und der Pädagogik (siehe 2. Die pädagogische Atmosphäre, S. 15) finden.

²³ Böhme 2001, in Hauser, Susanne; Kamleithner, Christa; Meyer, Roland (Hg.), S.238

Aber auch innerhalb der Geisteswissenschaften gibt es neben der Ästhetik und der Philosophie weitere Strömungen, die sich mit der Atmosphäre beschäftigen. Besonders erwähnenswert ist hier die fachübergreifende Auseinandersetzung der Raumtheorie. Die Stichwortgeber für die Raumwissenschaft kommen hierbei aus der Kulturgeografie, der Philosophie, der Soziologie, der historischen Anthropologie aber auch aus den Natur- und Medienwissenschaften.²⁴

Ein weiteres Feld indem der Atmosphäre als Konzept eine große Bedeutung zukommt und welches von Gernot Böhme nicht näher betrachtet wird, ist das Gebiet der performativen Künste. Diese spezielle Kunstform ist seit den 1970er Jahren Gegenstand intensiver wissenschaftlicher Forschung und theoretischer Auseinandersetzung.²⁵

Abschließend ist festzustellen, dass Böhme als erster den Begriff der Atmosphäre in den Mittelpunkt der ästhetischen Theorie rückt, andere Strömungen der Geisteswissenschaften der Atmosphäre mit Platzhaltern wie "der Präsenz der Dinge" und dem Fokus der "Leiblichkeit" aber ebenfalls eine zentrale Stellung einräumen.

Die Wahl mit Böhmies Theorie den philosophischen Zugang zur folgenden erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung zu schaffen, wird in der engen Verknüpfung mit den thematischen Fragmenten der Arbeit deutlich. Übertragen wir das geschaffene philosophische Fundament als Vorgriff auf die Rolle des Pädagogen, so würde diesen im Sinne der oben getätigten Ausführungen die Rolle eines Bühnenbildners zukommen. In diesem Sinne wären sie mögliche Vorlagengeber die einen räumlichen Rahmen gestalten können. Diese Räume können den Gestus der Nahbarkeit und der Selbsterfahrung tragen in dem Sie selbst in äußerster Zurückhaltung agieren. Die sich in diesem Rahmen bewegendem Subjekte tragen eine eigene Stimmung in sich, die es im Zusammenspiel mit den Umgebungsqualitäten in ein Gleichgewicht zu bringen gilt. Dabei ist es nicht Aufgabe des Pädagogen die Subjekte zu formen, sondern deren Präsenz und Aktivität in dem beschriebenen Rahmen herauszufordern und ihnen die Schönheit ihres Tuns und Seins begreifbar zu machen.

²⁴ Vgl. Dünne, Günzel et. al. (2006) und Günzel (2012)

²⁵ weiterführende Literatur dazu: Erika Fischer-Lichte (2004): Ästhetik des Performativen. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 2373)

2. DIE PÄDAGOGISCHE ATMOSPHERE

Im Zusammenhang mit der pädagogischen Praxis stellt sich nun die Frage, wie das erarbeitete philosophische Fundament der Atmosphäre in das erzieherische Handeln einfließen und Beachtung finden kann.

Auf der Suche nach dem Wie rückt die Rolle des Pädagogen²⁶ in den Mittelpunkt. Das oben skizzierte Bild der Rolle des Pädagogen im Zusammenspiel zwischen Subjekten und Umgebungsqualitäten, soll durch die Ausführungen von Ulrike Lüdtkke und Friedrich Bollnow nun klarere Konturen erhalten.

Neben dem Wie wird hier im Anschluss deshalb auch das Warum und Wozu in den Raum gestellt. Warum eine positive Atmosphäre wichtig ist und welche einmalige Form von Lernen in einem atmosphärisch gestimmten Raum stattfinden kann soll Gegenstand der weiterführenden Argumentation sein.

2.1. Bedeutsamkeit der pädagogischen Atmosphäre

In "Die pädagogische Atmosphäre" wirft die Autorin zwei Fragen auf:

"Was lehrt das Phänomen der Atmosphäre mit seinen verschiedenen Aspekten und vielfältigen Erscheinungsweisen für das Gesamtverständnis des Menschen?"²⁷

"Wie muss der Mensch im Ganzen verstanden werden, damit das Phänomen der Atmosphäre in ihm als ein sinnvolles und notwendiges Glied begriffen werden kann?"²⁸

Die Art der Fragestellung zeigt symbolhaft den Charakter der Auseinandersetzung mit der pädagogischen Atmosphäre, die einen Blick auf das Ganze wagt und trotz oder gerade

²⁶ Im Sinn der besseren Lesbarkeit dieser Arbeit soll hier und im Anschluss die generalisierende Pluralform verwendet werden die beide Geschlechter möglichst wertfrei einschließt

²⁷ Lüdtkke 1998, S. 54

²⁸ ebd.

wegen ihres vagen eigenständigen Charakters auf das pädagogisch Wesentliche drängt. Antwort auf die beiden von Lüdtkke gestellten Fragen lassen sich bei Friedrich Bollnow und Hermann Schmitz finden. Bollnows Pädagogik begreift die pädagogische Atmosphäre mit folgendem Zitat:

"Unter pädagogischer Atmosphäre verstehe ich das Ganze der gefühlsmäßigen Bedingungen und menschlichen Haltungen, die zwischen dem Erzieher und dem Kind bestehen und die den Hintergrund für jedes einzelne erzieherische Verhalten abgeben."²⁹

Dies setzt die Akzeptanz und Anerkennung der von Bollnow beschriebenen Gestimmtheiten voraus, die jede Situation zwischen Erzieher und Kind umschließen. Die Grundanlage der Problematik, die beschriebene Situation als unerlässliche Voraussetzung von Erziehung zu begreifen. Sie liegt laut Bollnow in der Erziehungsauffassung selbst.

Er unterscheidet dabei zwischen zwei klassischen Erziehungsauffassungen:

1. Die technologische Auffassung der Pädagogik - die *Pädagogik des Tuns*
2. Die organologische Auffassung der Pädagogik - die *Pädagogik des Wachsenlassens*

Die *Pädagogik des Tuns* ist vor allem dem Geiste der Aufklärung geschuldet. Der Erzieher formt aus diesem Verständnis heraus den ihm anvertrauten Menschen nach einem ihm vorschwebenden Ziel. "Das Erziehen ist ein "Machen", wenn wir mit dem Begriff *des Machens* eine solche zielstrebige Tätigkeit bezeichnen, deren Erfolg allein vom Willen des Menschen abhängig ist."³⁰

In der *Pädagogik des Wachsenlassens* wiederum entfaltet sich der Mensch von innen her nach eigenen Gesetzen zu einem in ihm eigens angelegten Ziel.³¹ Der Begriff der Erziehung wird als eine "Kunst des Pflegens und des Wachsenlassens, als des "Nicht-störens"³² dieses Naturvorganges" beschrieben.

²⁹ Bollnow 1970, S. 11

³⁰ Bollnow 1959, zitiert in Lüdtkke 1998, S. 31

³¹ ebd.

³² Bollnow 1959, zitiert in Lüdtkke 1998, S. 31

Bollnow ordnet die zweite beschriebene Auffassung der Theorie und die erste der Praxis zu. Die Faktoren, die diesen Theorie-Praxis Konflikt bedingen sind vielfältig und sollen in ihrer Ursächlichkeit keineswegs ausschließlich beim Pädagogen selbst gesucht werden. Dennoch möchte ich aus meiner eigenen Erfahrung anmerken, dass die Gegebenheiten der Praxis mit Faktoren wie hohen Betreuungsschlüsseln, finanziellen Kürzungen, multifaktoriellen Problemlagen der Klienten und den vielfältigen Anforderungen von beteiligten Institutionen wie Schule, Familie und Gesellschaft die pädagogischen Fachkräfte relativ einfach auf das dünne Eis der Überforderung treiben können. Die Dimensionen der gegebenen Einflüsse erschweren das Einbinden theoretischer Grundlagen und veranlassen zur Abgleichung des Berufsethos hin zu einem eindimensionalen Anspruch, der sich auf die Betreuung der Klienten und den damit einhergehenden organisatorischen Prozessen beläuft.

Die Überlegungen zur pädagogischen Atmosphäre wollen dieser Überforderung mit der Zuwendung zum Wesen des Mensch-Seins entgegentreten und stellen in einer dritten Erziehungsauffassung den Ansatz der Leibtheorie von Hermann Schmitz³³ in ihren Mittelpunkt.

Der einführende Beitrag zur Dämmerung beschäftigte sich bereits mit der Atmosphäre als eine "im Raum erstreckte Stimmung, die leiblich-affektiv durch die Wahrnehmung spezifischer Umgebungsqualitäten empfunden wird."³⁴ Die Atmosphäre der Dämmerung stellt eine räumliche Einheit dar, die Umweltqualitäten und das leiblich-affektiv betroffene Selbst vereinen. Diesem affektiven Moment der Wahrnehmung wird eine zentrale Bedeutung zugeschrieben. Die Leibtheorie von Schmitz besagt, dass der Leib primär als ein Zusammenspiel von Engungs- und Weitungsprozessen erfahren wird und auf Prozessmuster wie Spannung und Entspannung zurückzuführen ist. "Ein Verhalten erfolgt entweder in einem Verhalten der Anspannung oder der Entspannung. Die Spannungsbestimmung des vegetativen Nervensystems dient der Aufrechterhaltung der Homöostase."³⁵ Als angestrebter Zustand wird die Entspannung benannt.

³³ Neben Hermann Schmitz beschäftigten sich auch Merleau-Ponty und Sartre intensiv mit dem Verhältnis zwischen Mensch und Leib

³⁴ Vom Hövel/Schüßler 2005, S. 62

³⁵ Vom Hövel/Schüßler 2005, S. 62

Die nachfolgenden Abschnitte geben einen Einblick welche Faktoren im pädagogischen Raum sowie weiterführend im pädagogischen Feld die leiblich-affektive Wahrnehmung beeinflussen.

2.2. Betrachtung des Pädagogischen Raumes

Der von Lüdtkke gewählte Ausdruck *der pädagogische Raum* legt "sein Augenmerk [...] auf die atmosphärische Dynamik, die im Rahmen der erzieherischen Grundverhältnisse aus den vielfältigen pädagogischen Interaktionen zwischen diesen Menschen entsteht."³⁶

Dieser Raum, der nach Graf Dürckheim als "gelebter Raum"³⁷ bezeichnet wird, setzt sich aus Parametern zusammen, die ihn vom abstrakt-mathematischen Raum unterscheiden. Die folgende Abbildung zeigt eine Gegenüberstellung des "gelebten Raumes" und des mathematischen Raumes.³⁸

	Homogenität	Inhomogenität	
Parameter			Parameter
des	Stetigkeit	Unstetigkeit	des
abstrakt-			gelebten
mathematischen	Objektivität	Bedeutungsgliederung/	Raumes
Raumes		Subjektivität	
	Unendlichkeit	Endlichkeit	

In diesem "gelebten Raum" bewegt sich der Mensch als "Raumbildendes und Raumaufspannendes Wesen"³⁹. Raum und Mensch beeinflussen sich hier in einem

³⁶ Lüdtkke 1998, S. 253

³⁷ Vgl. Dürckheim 1930 in Lüdtkke 1998, S. 120

³⁸ Vgl. Lüdtkke 1998, S. 120

³⁹ Bollnow 1964 zitiert in Lüdtkke 1998, S. 121

flächig	fehlende räumliche Ausstattung in der Höhe und Dominanz von Sitzmöbeln und Bauteppichen
unbeweglich	große und schwere Möbel wie Schrankwände, Tafeln und Tischblöcke
starr	geringes Bereichsangebot auf Grund flächendeckender, monofunktional angeordneter Einrichtung wie großräumige nach vorne gerichtete Bestuhlung.
dekorativ	Überhäufung stereotyper, dekorativer Elemente auf Grund einer produktorientierten Konzeption.

Daraus ergeben sich weitreichende Konsequenzen auf der anthropologischen, sozialen und didaktischen Ebene, denn eine solche Konzeption hemmt eine individuelle Nutzungsweise des vorgefundenen Raumangebotes und betont eine schablonenhafte Form des Lernens.⁴³ Die ausgehenden Impulse des Raumangebotes, die affektiv vom eintretenden Subjekt wahrgenommen werden, hemmen ein sinnlich-erkundendes Zusammenspiel zwischen Raum und Mensch, das herausfordert und zum aktiven Mitgestalten einlädt. Um in einem Transformationsprozess den atmosphärischen Gesamtcharakter eines Erlebnis-Raumes zu schaffen, stellt Lüdtker fünf Komponenten zusammen.⁴⁴

Der Eindruck eines Erlebnis-Raumes wird durch einen unverwechselbaren, dreidimensionalen, mobilen, variablen und künstlerischen Charakter⁴⁵ erweckt.

unverwechselbar	durch eine Vielzahl kleiner persönlicher Gestaltungselemente
dreidimensional	durch eine Auswahl an Ausstattungselementen, die das räumliche Volumen erlebbar machen, wie Holzpodeste, Höhlen- und Zeltkonstruktionen

⁴³ Lüdtker 1998, S. 189

⁴⁴Inspiziert wird Lüdtker durch die Pädagogin Maria Montessori, die in ihren Schriften zur Orientierung der Inneneinrichtung die Komponenten *Spielorientierung, Entwicklungsorientierung, Leiborientierung und Realitätsorientierung* begründet.

⁴⁵Vgl. Lüdtker 1998, S. 195

mobil	durch eine Vielzahl funktionsfreier Kleinmöbel und Raumteiler wie Kissen, Hocker, Klappische
variabel	durch ein vielfältiges Bereichsangebot
künstlerisch	Einbindung ästhetischer Elemente wie Skulpturen, Kunstproduktionen sowie Videoinstallationen.

Die drastisch formulierten Konsequenzen Lüttkes fordern vehement dazu auf das atmosphärische Gesamtkonzept einer pädagogischen Einrichtung zu hinterfragen und sich im Zustand des Eigenleiblichen-Spürens, den affektiv wahrgenommenen Impulsen, ausgehend vom räumlichen Arrangement hinzugeben.

2.3. Betrachtung des pädagogischen Feldes

In den Mittelpunkt des pädagogischen Feldes rückt mit der Erschließung des Zwischenraumes das Zusammenspiel der Menschen, die am Erziehungsgeschehen beteiligt sind. Der Blick soll sich deshalb zunächst auf die sich gegenseitigen beeinflussenden Faktoren innerhalb der Gruppe gerichtet werden.

Die leiblich-affektive Wirkungsweise der Gruppenatmosphäre zeigt sich in drei

Formen:⁴⁶

1. Die Affektabstimmung

Zunächst findet ein Austausch von Spannungszuständen statt. Dabei übernimmt ein System den Spannungszustand eines anderen und spiegelt ihm diesen im Ausdruck zurück. Die Spannungszustände werden dabei nicht wechselseitig ausgetauscht, sondern ein System übernimmt den Spannungszustand eines anderen und passt sich diesem an. Es wird eine gemeinsame Stimmung erzeugt.

⁴⁶ vgl. Levold 1998; Golemann 1997 in vom Hövel/Schüßler 2005, S. 64

2. Die Spannungsregulation

Hier geht es um das intentionale Verändern des Spannungszustandes eines Systems durch das Einwirken eines anderen Systems. Die Spannungsregulation kann steigernd oder abschwächend wirken, strebt aber einen optimalen Spannungszustand an. Der optimale Spannungszustand liegt wie bereits erwähnt in der Entspannung. Generiert ein System einen Anspannungszustand bei einem anderen System, so ist es wichtig den Punkt der Auflösung der Anspannung hin zur Entspannung nicht zu lange hinauszuzögern.

3. Die Affektansteckung

Hier wird ein individueller oder kollektiver Affektzustand bei hoher Energie übertragen. In der Praxis konnte ich dies beispielsweise bei der Einführung neuer Bewegungsspiele beobachten. War es möglich nach der Spielerläuterung ein bis zwei Kinder zu begeistern, die dann die Vorfreude auf das erste Durchführen des Spiel in einem begeisterten Gesichtsausdruck oder in Ausrufen der Freude kundtaten, übernahm der Rest der Gruppe, der sich bis zu diesem Zeitpunkt eher zurückhaltend zeigte, diese Vorfreude an, so dass in einem gemeinsamen Spannungszustand der freudigen Erwartung das Spiel begonnen werden konnte.

Die Formen der Einflussnahme innerhalb der Gruppenatmosphäre von Stimmungen und Umgebungsqualitäten lassen eine enge Verknüpfung mit der Einführung des ersten Kapitels zu. Die Erfahrung der Affektansteckung kommt der beschriebenen Ingressionserfahrung sehr nah; die Form der Spannungsregulation lässt sich mit der Diskrepanzerfahrung vergleichen. Waren die Umgebungsqualitäten in der philosophisch ästhetischen Hinführung eher an Räume und Gegenstände gebunden, verlagern sich diese im pädagogischen Zwischenraum auf die Gruppe und den Erzieher.

Als wichtigsten Anker im pädagogischen Alltagsgeschehen fordert Lüdtker beim Erzieher ein *achtsames Vertrauen*. Im positiven Spannungsverhältnis zwischen Achtsamkeit und Vertrauen liegt für sie das "atmosphärische Ideal".⁴⁷ Dabei stützt sie sich auf die von

⁴⁷ Lüdtker 1998, S. 229

Bollnow entwickelten Grundhaltungen des Erziehers, die das positive Spannungsverhältnis inhaltlich füllen.

Die **Heiterkeit** ist nach Bollnow "eine hohe Tugend des Erziehers und die reinste Form, der von ihm ausstrahlenden Atmosphäre."⁴⁸

Der **Humor** schafft es eine atmosphärisch vergiftete Stimmung aufzuheben und einen nötigen Abstand zur Situation zu schaffen.

Die **Güte** bildet den Boden für die Heiterkeit und den Humor, sie zeigt sich in der bewussten Zuwendung zum Gegenüber und der milden Haltung.⁴⁹

Bollnow prägt in seinen Ausführungen zur pädagogischen Atmosphäre auch den Begriff des "Zutrauens". Er beschreibt dies als unkomplizierte Vorform des Vertrauens⁵⁰. Im Zutrauen zeigt sich die tiefe Überzeugung in die positiven Fähigkeiten des Menschen. Das Vertrauen hingegen zeigt sich in einem wechselseitigen Verhältnis, das ich bereit bin meinem Gegenüber entgegen zu bringen, für das ich im Gegenzug aber auch einen achtsamen Umgang mit meiner Person erwarte. Dieses auf Augenhöhe stattfindende wechselseitige Vertrauen kann im Alltag aus ganz unterschiedlichen Gründen nicht immer gewahrt werden.

Die bereits anklingenden Tendenzen der Überforderung, der sich viele Tätige des Berufsfeldes ausgeliefert sehen, lässt mich zu dem Schluss kommen das atmosphärische Ideal des Pädagogen im "achtsamen Zutrauen" zu verankern.

Das Wissen über die Bedingungen der Gruppenatmosphäre und die atmosphärische Ausstrahlung des Erziehers führt nun zu der Frage wie diese in ein ausgewogenes Spannungsverhältnis gebracht werden können.

Ziel des Erziehers ist es eine gelungene Affektkommunikation anzustreben, die in der Fachliteratur als eine "koevolutive Stimmung"⁵¹ bezeichnet wird. In dieser Stimmung werden die konstituierenden Faktoren der Gruppenatmosphäre wie Raum, Zeit und das

⁴⁸ Bollnow 1965 in Lüdtkke 1998, S. 238

⁴⁹ vgl. Bollnow 1965 in Lüdtkke 1998, S. 238

⁵⁰ Bollnow 1970, S. 44 f

⁵¹ Arnold/Siebert 1995 in vom Hövel/Schüßler, 2005, S. 64

sensible Miteinbeziehen der leiblich-affektiven Zustände der Beteiligten in den Mittelpunkt gestellt und geben den Rahmen für die inhaltliche, didaktische Durchführung. Dies fordert von den am Erziehungsgeschehen beteiligten Menschen eine gelassene nicht dirigierende Haltung.

Das Lernen als Aneignung von Welt, welches in diesem gestimmten Rahmen stattfindet, beschreibt Schmitz als "Einleibung". Die "Einleibung" schafft es als wohl wertvollste Form des Lernens Brückenqualitäten zu bilden "die ebenso an den Gegenständen wahrgenommen, wie am eigenen Leib gespürt werden und daher der leiblichen Kommunikation als Klammer der Integration bei der Bildung übergreifender leiblicher und quasi leiblicher Einheit dienen"⁵². In diesem Zustand gelingt es "die Umwelt in einen schützenden, von Leben erfüllten Innenraum zu integrieren."⁵³

2.4. Rolle der ästhetischen Bildung

In diesem Abschnitt soll nun zwischen den beiden Stühlen für die Ästhetik und die Pädagogik ein dritter Stuhl für die ästhetische Bildung bereitgestellt werden. Das erzeugte Bild soll nicht mit dem Sprichwort "zwischen zwei Stühlen sitzen" in Verbindung gebracht werden, da dies eine eher unbequeme und unentschlossene Haltung der ästhetischen Bildung zwischen den beiden Zugängen zur Atmosphäre suggerieren würde.

Die ästhetische Bildung ist die "sich allmählich ausdifferenzierende Art der Weltzuwendung, die im *Sinnlichen* ihren Ausgangspunkt und ihr Thema findet und daraus kulturell-kollektive Ausdrucksgestalten entwickelt."⁵⁴ Mit der Betonung der "Leiblichkeit" und dem Ausüben von ästhetischen Praktiken wie Musik, Literatur und Bildende Kunst in pädagogischen Arrangements wird sie zur Brückenfunktion zwischen der Pädagogik und der Ästhetik. Ihr Gesicht ist dabei aber eher der Ästhetik zugewandt. Mollenhauer formuliert diese Zugewandtheit wie folgt: Die "ästhetische Bildung beschreibt keine

⁵² Schmitz 1994 zitiert in vom Hövel/Schüßler 2005, S. 65

⁵³ Hövel/Schüßler 2005, S. 65

⁵⁴ Dietrich, Cornelia; Krinninger, Dominik; Schubert, Volker 2012, S. 77

Aufgabe von Erziehungs- und Bildungsinstitutionen; die erzieherische und bildende Wirkung soll vielmehr der- autonom gedachten- Kunst selbst zukommen. Von pädagogischer Vermittlung ist bei Schiller⁵⁵ nicht die Rede; sein Programm ist zu groß für die pädagogische Kiste⁵⁶ In der Praxis zeigt sich die Distanz zu Erziehungs- und Bildungsinstitutionen zunehmend auch in einer räumlichen Distanz. Kinderateliers, Trickfilmmobile, Räume für die Theaterpädagogik am Theater schaffen fernab von Erziehungs- und Bildungsinstitutionen einen für ihre ästhetische Praxis eigens angelegten Raum.

Die vorliegende Arbeit legt ihren Schwerpunkt mit der Wahl der Örtlichkeit der Forschung in einen klassischen pädagogischen Kontext. Dies zeigt sich auch im Schwerpunkt der theoretischen Auseinandersetzung. In der pädagogischen Alltagsstruktur kann das bewusste Einsetzen von Atmosphäre das fundieren was grundlegend für die ästhetische Bildung ist- das Schaffen von ästhetischen Erfahrungsräumen.

Am Ende des zweiten Kapitels komme ich auf die von Lüdtkke eingangs gestellten Fragen zurück. Lüdtkke fragt nach der Lehre des Gesamtverständnisses des Menschen, die aus der Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Atmosphäre gezogen werden kann und wie aufbauend auf dieses neue Gesamtverständnis das Phänomen der Atmosphäre als sinnvolles und notwendiges Glied begriffen werden kann.

Das Wesen des Mensch-Seins besteht in seiner Leiblichkeit, die als Basis der ganzheitlichen Erfahrung die Schnittstelle von "innen" und "außen" von "ich" und "Raum" bildet⁵⁷. Die zentrale Bedeutung der affektiv-leiblichen Wahrnehmung bedarf einer Abwendung des kognitiv betonten Denkens und Handelns, welches die humanistisch orientierte pädagogische Grundhaltungen dominiert. Es bedarf einer Zuwendung zum "dazwischen" dem Spüren von Spannungszuständen im wechselseitigen Dialog zwischen Mensch-Raum-Zeit.

⁵⁵ Friedrich Schiller ist mit seine Briefen "Zur ästhetischen Erziehung des Menschen" eine der Begründungsfiguren ästhetischen Bildung

⁵⁶ Mollenhauer in Dietrich, Cornelia; Kringner, Dominik; Schubert, Volker 2012, S. 73

⁵⁷ vgl. Lüdtkke 1998, S. 323

Die bereits benannten konstituierenden Komponenten der Atmosphäre (siehe 1.2. alltagssprachliches Verständnis von Atmosphäre, S. 8) finden im pädagogische Kontext neue Begrifflichkeiten. Die Umgebungsqualitäten sind im **Außenraum** zu verorten. Das Empfinden und die Stimmungen der Subjekte finden im **Innenraum** ihren Platz, der die Einordnung des Erlebten an die Beschaffenheit des Wesens knüpft. Erweitert werden die drei Konstituenten durch den **Zwischenraum**, der in der philosophischen Theorie als "eine gemeinsame Wirklichkeit beider (Subjekt und Objekt)"⁵⁸ benannt wird. Im pädagogischen Kontext vollzieht sich diese Wirklichkeit in der atmosphärischen Spannungsregulation der Gruppe sowie der atmosphärische Ausstrahlung des Erziehers.

Das Kapitel zeigt zwei der vielfältigen Störungen auf, die die pädagogische Atmosphäre trüben oder sogar vergiften können. Eine Überforderung im Berufsalltag, hemmt die Ausstrahlung des Erziehers. Der atmosphärische Gesamteindruck einer pädagogischen Einrichtung kann sich auf vielfältige Weise dem anzustrebenden Charakter eines Erlebnis-Raumes verschließen. In der verankerten Grundhaltung des "achtsamen Zutrauens" und anregenden Gestaltungskomponenten werden Impulse zu einer positiven pädagogischen Atmosphäre gesetzt. Die Form von Weltzuwendung, die in diesem gestimmten Rahmen stattfinden kann bezeichnet Schmitz als "Einleibung."

Der eigenständige Charakter der Atmosphäre bedarf einer genauen Beobachtung des fortlaufenden atmosphärischen Prozesses, der sich im Alltagsgeschehen auf drei Ebenen verknüpfen lässt:

1. Die Atmosphärische Diagnostik

Für die atmosphärische Diagnostik formuliert der Pädagoge durch eigenleibliches-Spüren einen atmosphärischen Ist-Zustand. Er wählt dabei unterschiedliche Beobachtungszeiträume und Beobachtungsaufträge.

2. Die Atmosphärische Transformation

⁵⁸Böhme 1998, S. 19 ff

In der Auswertung des atmosphärischen Ist-Zustandes werden unter Zuhilfenahme vielfältiger pädagogischer Interventionsmaßnahmen- bestenfalls auch Maßnahmen fußend auf interdisziplinären Einflüssen, kurz-, mittel-, und langfristige Transformationsmöglichkeiten geplant und durchgeführt.

3. Die Atmosphärische Prognostik

In der atmosphärischen Prognostik werden atmosphärische Prognosen aufgestellt, die aus der Analyse des Ist-Zustandes hervorgehen und ihren Blick auf atmosphärische Prozessverläufe hinsichtlich der räumlichen und temporären Aspekte werfen. In der Beantwortung kritischer Fragen schafft der Pädagoge es sein Gestalten der pädagogischen Atmosphäre im Hier und Jetzt zu beeinflussen.⁵⁹

Das sich anschließende Kapitel zeigt exemplarisch wie ein solcher Transformationsprozess stattfinden kann, welche Fragen sich daraus entwickeln und welche phänomenologischen Erkenntnisse gefestigt werden können.

⁵⁹ Lüdtke 1998, S. 318

3. FELDFORSCHUNG

Die Zugang zur Atmosphäre soll in diesem Kapitel durch eine transparente Darstellung der unternommenen qualitativen Forschung ein Fundament erhalten, dass ihr in Abgleich und Erweiterung mit der bisher erarbeiteten Theorie eine Standhaftigkeit verleiht, die tragfähig ist Hypothesen zu generieren.

Die adäquate Form der Begegnung mit der Fragestellung der Arbeit liegt für mich in der Anwendungsbezogenheit und der Orientierung am Kriterium der Brauchbarkeit in der Praxis. Somit konzipierte ich eine Feldforschung, die in einem zweiwöchigen Rahmen in der Kindertageseinrichtung Hort "Am Zollrain" stattfand. Die Feldforschungsphase begann in der ersten Woche mit der Atmosphärischen Diagnostik zur Charakterisierung des atmosphärischen Ist-Zustandes im gewählten Raume. Zu Beginn der zweiten Woche griff ich in das vorhandene räumliche Arrangement ein und gestalte den Raum auf Grundlage der im Theorieteil erarbeiteten Gestaltungskomponenten um.

Die Begleitung und kritische Hinterfragung des somit angestoßenen Transformationsprozesses soll in seiner prognostischen Form eine resümierende Abschlussbemerkung erlauben.

3.1. Zugang zum Feld

Der Zugang zum Feld war für mich zugleich leicht als auch etwas Besonderes, da ich im Hort "Am Zollrain" als staatlich anerkannte Erzieherin arbeite. Mit einem Stundenkontingent von zwanzig Stunden pro Woche bin ich dort seit dem ersten Oktober 2012 fest angestellt.

Der Hort "Am Zollrain" befindet sich am Stadtrand von Halle Neustadt. Rund 200 Kinder im Grundschulalter (sechs bis zehn Jahre) werden in dem von der AWO getragenen Hort tagtäglich betreut. Die Kinder besuchen die in unmittelbarer Nähe befindliche und über

das Außengelände mit dem Hort verbundene "Zollrain-Schule" sowie die einige hundert Meter entfernte "Wolfgang-Borchert-Schule". Die Kinder verbringen ihre Zeit vor und nach der Schule, wie auch in den Ferien mehrheitlich im Hort. Die Tageseinrichtung ist von sechs Uhr bis achtzehn Uhr geöffnet.

Die Konzeption der Tageseinrichtung arbeitet nach dem Prinzip des "offenen Arbeitens". Dies bedeutet, dass das Haus in Funktionsräume aufgeteilt ist, denen sich die Kinder zuordnen und die sie nach Belieben wechseln können. Die Funktionsräume werden von je einem Mitarbeiter/ je einer Mitarbeiterin des pädagogischen Fachpersonals betreut. Die Einrichtung der Räumlichkeiten richtet sich nach den einzelnen Bedürfnissen und dem jeweiligen Entwicklungsstand der Kinder:

Spielebereich: Dieser Bereich bietet Möglichkeiten zum Rollenspiel. In reell gestalteten Arrangements können die Schulstunde, der Frisörbesuch oder Erlebnisse von zu Hause nachgeahmt werden.

Sport: Sowohl das Außengelände als auch der Sportraum bieten vielfältige Möglichkeiten um dem Bewegungsbedürfnis der Kinder gerecht zu werden. Auf dem Außengelände stehen Fahrzeuge und eine riesige Sandkiste zur Verfügung. Im Sportraum können Kraft und Gleichgewicht beispielsweise an einer Kletterwand ausprobiert werden.

Jungenzimmer: Ein Rückzugsraum für Jungen, in dem ein Billardtisch steht und in dem nach Absprache eine halbe Stunde Nintendo oder Playstation gespielt werden kann. Mädchen dürfen den Jungenraum nur in Absprache und bei kollektivem Einverständnis der Jungen, die sich zu diesem Zeitpunkt dort befinden, aufhalten.

Mädchenzimmer: Gleiche Regelung gilt für den Mädchenraum, der von einigen Mädchen des Hortes selbst gestaltet wurde.

LEGO-Ritter Raum: Hier gibt es die Möglichkeit zum Bauen und Konstruieren. Vielfältiges Material spricht die Feinmotorik an.

- Bauraum: Der Bauraum bietet die Möglichkeit zum großflächigen Bauen und Buden-Bauen.
- Tanzraum: Hier wird durch eine große Spiegelwand und Accessoires wie Tücher das eigene Körperbewusstsein gestärkt. Im CD-Player kann die eigens mitgebrachte Lieblingsmusik abgespielt werden.
- Kreativraum: Durch ein vielfältiges Sortiment an Papier, Farben und einem bunten Materialsammelsurium regt der Raum das kreative Tun und die Basteltätigkeit der Kinder an.

Dazu kommen weitere Funktionsräume, die wichtige Aspekte im Tagesablauf abdecken: Die Küche, in der die tägliche Zwischenmahlzeit für die Kinder angeboten wird und ein eigener Hausaufgabenraum. Erster und letzter Anlaufpunkt für die Kinder in ihrem Tagesgeschehen ist die Anmeldung. Dort tragen sich die Kinder selbstständig in Anwesenheitslisten bei ihrem Ankommen ein und am Ende des Tages wieder aus. Hier befindet sich auch eine Magnetwand, auf der die oben benannten Spielbereiche abgebildet sind. Die Kinder können sich dann mit einem Kärtchen auf dem ein Passfoto sowie der Name des Kindes angebracht ist zu ihrem gewünschten Wahlbereich hängen. Der Mitarbeiter/ die Mitarbeiterin, die in der Anmeldung anwesend ist, hat somit einen guten Einblick welche Kinder sich momentan in welchem Bereich aufhalten.

Für die Bereichszuständigkeit gibt es ein rotierendes System indem jeder Mitarbeiter/ jede Mitarbeiterin im Wochenrhythmus einem anderen Bereich zugeteilt wird. Die Bereichszuständigkeit ist im Eingangsbereich für Eltern und Kindern auf einer Tafel einsehbar.

Für Angebote für kleinere Gruppen stehen zusätzlich noch ein Leseraum und ein Computerraum zur Verfügung.

Dieser beschriebene Kontext minimiert die Probleme ins Forschungsfeld einzutauchen merklich. Da ich den Kindern als Mitarbeiterin bereits vertraut bin, kommt die Problematik einer fremden Person, die als Störfaktor im Alltag auf Untersuchungsergebnisse eine verzerrende Wirkung haben kann, nicht auf. Die Herausforderung, die sich jedoch stellte, war die Wahrnehmung eines geteilten Rollenverständnisses- gleichzeitig Forscherin und

vollwertige Mitarbeiterin zu sein aufrecht zu erhalten. Um dieser Herausforderung gerecht zu werden bedurfte es der Unterstützung des gesamten Teams. In einem Gespräch mit der Einrichtungsleitung, wurde zunächst das Thema der Arbeit und das damit verbundene Forschungsvorhaben vorgestellt. Dazu wurde ein für den pädagogischen Alltag relevanter Zugang der Forschungsarbeit gewählt, welcher auch eine eventuelle Optimierung des räumlichen Arrangements versprechen könnte, was ein fortlaufendes und wichtiges Thema der pädagogischen Arbeit ist.

Die Einrichtungsleitung sicherte mir im Gespräch die volle Unterstützung zu und wir planten gemeinsam die veränderte Bereichszuständigkeit des Personals, die es für den intensiven Beobachtungsauftrag bedarf. So sollte es mir möglich sein in der ersten Phase der Forschung komplett für die Beobachtung freigestellt zu sein. In der wöchentlichen Teamsitzung informierte ich die weiteren Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen über mein Forschungsvorhaben und die damit einhergehenden organisatorischen Veränderungen. Um sowohl meine Entscheidungsfreiheit als Forscherin zu gewährleisten gleichzeitig aber auch die Partizipation des Teams zu ermöglichen, lud ich das gesamte Kollegium zu einer gemeinsamen Begehung des Raumes am Ende meines Forschungsprojektes ein. Die gemeinsame Begehung gab mir die Möglichkeit erste Erkenntnisse aus den Beobachtungen vorzustellen und die Diskussion zur veränderten Raumstruktur zu begleiten.

3.2. Sampling

Die Samplestruktur ergibt sich im Wesentlichen durch drei Auswahlentscheidungen im Forschungsprozess:

Auswahlentscheidung bei der Erhebung von Daten

Auswahlentscheidung bei der Interpretation von Daten

Auswahlentscheidung bei der Darstellung von Ergebnissen⁶⁰

Die Erhebung der Daten ergab sich im Zusammenhang mit Konzeption der "offenen Arbeit" der Tageseinrichtung und aus den Beobachtungen der Kinder, die sich im Tagesverlauf für einen Aufenthalt im Raum entscheiden. Dieser Faktor blieb somit nicht beeinflussbar.

Die wichtigste Entscheidung vorab war die Auswahl des Raumes. Es war mir wichtig einen Raum zu wählen, der alltagsästhetische Erfahrungen herausfordert. In einem ersten Impuls, wäre es schlüssig gewesen dafür den Raum zu wählen, der hierin seine Hauptaufgabe definiert: der Kreativraum. Doch als Forscherin wollte ich, den Blick für verborgenes ästhetisches Tun schärfen. Der Aufforderungscharakter des Kreativraumes war mir dahingehend zu plakativ. Somit fiel meine Auswahl auf den LEGO-Ritter Raum. Die Tätigkeit des Bauens und Konstruierens lässt sich gut mit dem leiblichen Ansatz der ästhetischen Bildung verknüpfen. So schreibt das Fachmagazin *Kindergarten Heute*: "Bauen ist ein grundlegender Bestandteil kindlichen Spiels. Kinder eignen sich die Welt mit ihren physikalischen Gesetzmäßigkeiten an und erkunden sie. Sie bauen allein und gemeinsam und sie verbinden das Bauen mit dem Fantasienspiel."⁶¹

Bei der Erhebung der Daten gilt es weitere Entscheidungen zu beachten, die allein durch die Organisationstruktur des Alltags gegeben ist. Der Beobachtungszeitraum findet in den zwei Wochen des Forschungsprozesses über drei Stunden zwischen ein und vier Uhr nachmittags statt. Um vier Uhr wird ein Großteil der Kinder von seinen Eltern abgeholt oder geht selbstständig nach Hause. In der zweiten Woche war die Zeitspanne auf drei Stunden eingeschränkt, da ich in dieser Woche wieder vollständig in den regulären Tagesablauf integriert war. Dieser Ablauf beinhaltete auch das Abholen der Kinder von der "Wolfgang-Borchert-Grundschule". Dadurch begrenzte sich der Beobachtungszeitraum in der zweiten Woche auf die Zeit zwischen halb zwei und vier Uhr,

⁶⁰ Vgl. Flick 1995, S. 155.

⁶¹ Beins, 2005: Bauen und Konstruieren als lustvolles Lernen, http://www.kindergarten-heute.de/zeitschrift/hefte/inhalt_lesen.html?k_beitrag=2326005, Stand 21. Februar 2013

sowie am Mittwoch zwischen halb drei und vier Uhr, da an diesem Tag weitere Kinder, die für gewöhnlich zu einem späteren Zeitpunkt Schulschluss haben, abgeholt werden.

Für die Beobachtungsart habe ich eine offene, teilnehmende, unstrukturierte Beobachtung ausgewählt. Ich erstellte dazu Feldnotizen, die ich in einem täglich geführten Projektjournal auswertete.

Worauf die benannten Entscheidungen fußen, die rechtfertigen, die Forschung unter diesen Bedingungen durchzuführen und welche Alternativen die qualitative Sozialforschung dazu bietet, werde ich im folgenden Abschnitt näher erklären.

3.3. Forschungsdesign

Der Charakter des Forschungsdesigns ist der einer Momentaufnahme in der sowohl eine Zustandsbeschreibung und eine Prozessanalyse miteinander verknüpft sind.

Diese Form des Designs ermöglicht eine Momentaufnahme, die sich zunächst ausschließlich auf das leibliche Spüren des räumlichen Zustandes konzentriert.

Meine Rolle als Beobachterin sollte im Laufe der Woche vom *Teilnehmer als Beobachter* zum *Beobachter als Teilnehmer* changieren.⁶² Diese Entwicklung wurde von mir durch Beobachtungsaufträge⁶³ unterstützt. So beobachtete ich zu Beginn der Woche die Kinder beim Eintreten in den Raum, ihren Umgang mit dem Material sowie das Zustandekommen und den Verlauf von Spielsituationen. Gegen Ende der Woche brachte ich mich verstärkt in Spielsituationen ein und gestaltete diese aktiv mit.

Die Erkenntnisse der Theorie, in der die Atmosphäre im Wesentlichen als das sensible Spannungsverhältnis von Umgebungsqualitäten und Stimmungen bezeichnet wird, war

⁶² Vgl. Flick 1995, S. 283

⁶³ In Anlage 2: Feldnotizen habe ich zu jedem Feldforschungstag der ersten Woche Beobachtungsaufträge und Impulsfragen formuliert.

richtungsweisend für dieses Vorgehen. (siehe 1.2. Das alltagssprachliche Verständnis von Atmosphäre, S. 8)

Die Rolle des Teilnehmers als Beobachter gab mir die Möglichkeit den Raum und die sich darin befindlichen Objekte in ihrem Zusammenspiel beobachten zu können. In der Rolle des Beobachters konnte ich die Stimmungen der Kinder direkt und unmittelbar aufnehmen.

Auf diese Weise entstanden Daten, die in vier Formen zu unterscheiden sind:

1. Handschriftliche Notizen, die ich während dem Aufenthalt im Raum machte.
2. Ausführliche Niederschriften in denen ich die Notizen ausformulierte.
3. Ein Feldforschungsjournal, welches ich jeden Tag im Anschluss an die digitalen Notizen führte.⁶⁴

Diesen drei Formen sind laut Spradley "Aufzeichnungen über Analysen und Interpretationen, die bereits nach den Feldkontakten beginnen und sich bis zum Abschluss der Studie erstrecken"⁶⁵, hinzuzufügen. Diese Dokumente sind in Anlage 7 als "Auswertung der Dokumentation der Bauwerke" zu finden. Diese zeigen zunächst einen experimentellen und nicht fokussierten Umgang mit dem Datenmaterial.

Die intensive Produktion von Datenmaterial hat sich in der zweiten Woche der Forschung verringert. Aufgrund des Eingebunden-Seins ins Alltagsgeschehen, wurde es mir nur noch vereinzelter möglich, während des Beobachtungszeitraumes ausführliche Notizen zu führen. Die dritte Form der Datendokumentation in Form eines Projektjournals⁶⁶, das keinem präzisen Beobachtungsauftrag folgte, sondern im Wesentlichen den Prozess der Umstrukturierung des Raumes analysiert, wurde deshalb zu meinem Hauptforschungsinstrument der zweiten Woche.

⁶⁴ Die benannten Datenquellen sind auf der Daten-CD zu finden. Die handschriftlichen Notizen wurden eingescannt und können in Anlage 1 unter Handschriftliche Feldnotizen nachgelesen werden. Die ausformulierten Feldnotizen sind in Anlage 2 Feldnotizen vorzufinden und mit dem jeweiligen Datum versehen. Der Eintrag ins Feldforschungsjournal des jeweiligen Tages ist im Anschluss an die Feldnotizen in kursiver Schrift gekennzeichnet.

⁶⁵ Flick 1995, S.376 f

⁶⁶ siehe Anlage 2 Feldnotizen, S. 11 f

Um im Sinne der Triangulation⁶⁷ eine weitere Erhebung von Datenquellen zu ermöglichen habe ich während der zwei Wochen alle entstandenen Bauwerke verschiedentlich dokumentiert. Die entstandenen Bauwerke wurden mit Titel und Name der jeweiligen Konstrukteure versehen.⁶⁸

Etwaige Kritikpunkte am vorgestellten und letztlich durchgeführten Design könnten die stark lineare Form des Forschungsansatzes und der fehlende Einsatz von neutralen Beobachtern sein.

Ein möglicher Lösungsansatz wäre ein zirkuläres Forschungsmodell⁶⁹. Dieses ermöglicht ein flexibles Herangehen an den Prozess und eine starke Einbindung, der im Prozess entwickelten Kenntnisse. Das zirkuläre Modell wäre der gefolgten Umstrukturierung des Raumes sicherlich zu Gute gekommen und hätte auch Raum für alternative Gestaltungsmöglichkeiten gelassen. Die zeitlichen Rahmenbedingungen, gerade die außergewöhnliche Beanspruchung des Personals, ließen einen solchen Forschungsansatz jedoch leider nicht zu. Zudem gehören zu einem solchen Forschungsvorhaben aus meiner Sicht mehr Erfahrungswerte und ein größeres Forschungsteam.

Durch einen neutralen Beobachter, wäre ein dritter Ausgangspunkt hinzugekommen, wodurch es eventuell möglich gewesen wäre noch deutlichere Forschungsergebnisse zu erzielen. Für den Forschungszeitraum, war es mir jedoch besonders wichtig so unverfälschte Ergebnisse wie möglich zu erhalten. Außenstehende Personen, hätten das sensible Spannungsverhältnis zwischen Umgebungsqualitäten und Stimmungen der Kinder stark beeinflussen und eventuell verzerren können.

⁶⁷Nach Heinz Moser ein Verfahren, das ermöglicht einen Schnittpunkt von mehreren Ausgangspunkten her eindeutig zu bestimmen bzw. Widersprüche und Unstimmigkeiten zu entdecken (Moser 2012, S. 49 f)

Uwe Flick empfiehlt die Triangulation von Beobachtungen mit anderen Datenquellen und durch den Einsatz verschiedener Beobachter, um die Aussagekraft der Daten zu erhöhen. (Flick 1995, S. 285 f)

⁶⁸Diese sind in Anlage 6 Dokumentation der Bauwerke zu finden

⁶⁹ Flick 1995, S.18

3.4. Stimmungen im atmosphärischen Ist-Zustand

Im folgenden Kapitel stelle ich nun die Auswertung der Feldnotizen vor, die aus der teilnehmenden Beobachtung entstanden sind und die im Wesentlichen darauf abzielen das sensible Spannungsverhältnis zwischen Stimmungen und Umgebungsqualitäten zu untersuchen. Auch wenn diese in ihrer Gesamtheit und Abhängigkeit voneinander zu betrachten sind, ist es für die Essenz der Untersuchung wichtig, sie zunächst zu trennen und in ihrem Wesen zu charakterisieren, bevor sie in einem letzten Schritt wieder zusammengeführt werden können.

Die Auswertung zeichnet das Bild des vorhandenen atmosphärischen Stimmungsfeldes im Raum. Hierzu arbeite ich im Folgenden die Bedürfnisse der Kinder heraus, die Aufschlüsse über ihre Gefühle geben die ihre Stimmung im Wesentlichen beeinflussen.

Zur Kategorisierung der Feldnotizen habe ich Textfragmente, die Aufschluss über ein Ich-Welt Verhältnis geben farblich markiert. Im zweiten Schritt werden den Textfragmenten im Sinne der Reduktion jeweiligen Bedürfnisse zugeordnet, die dann in einem dritten und letzten Schritt einzelnen Themen zugeordnet werden.⁷⁰ Die eingeschränkte Dauer der Beobachtung schreibt es mir nicht zu von den Stimmungen der Kinder auf innere Haltungen zu schließen- deswegen findet hier der neutrale Begriff "Themen" Verwendung.⁷¹

Die Auswertung dieses Vorgehens macht die Zeichnung eines Bildes in Form einer Momentaufnahme möglich in der die Stimmungen im Raum durch drei auszumachende Leitthemen der Kinder beeinflusst wurden.

Die Beobachtungen zeigen besondere Bedürfnisse in Bezug auf die Bauwerke der Kinder, die beispielsweise versteckt wurden, um sie vor der Zerstörung anderer Kinder zu bewahren. Überwiegende Leitmotive lagen darüber hinaus im Streben nach sozialer Anerkennung wie Nähe, Aufmerksamkeit und Zugehörigkeit. Weitere Beobachtungen konnte ich zu den Bedürfnissen nach eigenen Ideen und deren optimaler Umsetzung

⁷⁰ Siehe dazu Anlage 3 Kategorisierung der Feldnotizen und Anlage 4 Reduktion der Kategorie: Stimmungen

⁷¹ Vgl. Lüdtkke 1998, S. 60

machen. Die Häufigkeit der drei benannten Themenbereiche zeigt sich auf der folgenden Abbildung.

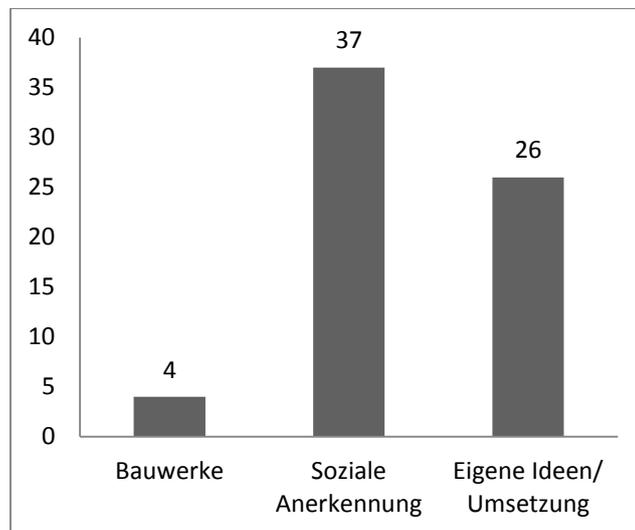


Abbildung 1 Themen der Kinder in der teilnehmenden Beobachtung

Bei der Interpretation der Daten möchte ich zunächst mit der am wenigsten benannten Themengruppe beginnen: *Bauwerke*.

Die Bedürfnisse der Kinder zeigten sich hier im Wunsch nach einem respektvollen Umgang mit den Bauwerken, der Aufbewahrung und dem Erhalt der Bauwerke sowie der Dokumentation und Präsentation des Bauprozesses und dem fertigen Bauwerk.

Die benannten Bedürfnisse äußerten die Kinder verbal und bedienten sich dabei gängiger Zeichen. So beschrieb ein Junge ein Schild auf dem zu lesen war: "Bitte nicht wegnehmen!" und stellte es neben sein Bauwerk in das Regal. Das Bedürfnis nach Dokumentation äußerte sich in erster Linie in Bezug auf den Einsatz des Fotoapparates. Dazu ein Auszug aus meinem Forschungsjournal:

"Das Fotografieren der Bauwerke ist für die Kinder von großer Bedeutung. Habe ich die Kinder am Anfang der Woche noch gefragt, ob ich ihr Bauwerk fotografieren dürfe, kommen die Kinder jetzt oftmals von alleine auf mich zu. Dabei geben sie Anweisung wie

ich das Bauwerk fotografieren soll, auf welchem Hintergrund und welche Beschreibung ich zu dem Bauwerk dazu schreiben soll."⁷²

Die zweitgrößte Themengruppe bezieht sich auf die Entwicklung und Umsetzung eigener Ideen. Interessant war zu beobachten, dass die meisten Kinder bereits mit einer bestimmten Idee den Raum betreten. Beim Umsetzen dieser Ideen greifen die Kinder oftmals auf Vorbilder zurück. Zwei Bücher, die LEGO- Bauwerke aus aller Welt zeigen, wurden von den Kindern als Ideenschatz genutzt. Im Bauprozess selbst spielt dann das Bedürfnis nach Entwicklung von Problemlösungsansätzen eine große Rolle. Dazu folgende Beobachtung eines Jungen, der eine Autorennbahn baute:

*Connor stellte fest, dass der Schiedsrichter seines Autorennens gar nicht sehen kann wer gewinnt, weil er kleiner ist, als die Autos. Daraufhin hat er einen Turm für den Schiedsrichter gebaut. Sein zweites Problem, dass er erkannt hat war, dass die Autos immer aus der Kurve fliegen. Daraufhin hat er eine Mauer und verschiedene Arten von Beschränkungen gebaut.*⁷³

Die Spielthemen schwankten zwischen möglichst realitätsgetreuen Abbildungen und individueller Imagination. Der mediale Einfluss, im Besonderen erkennbar an Motiven aus STAR WARS war stark spürbar. Die meisten Bauwerke der Kinder stellten der Weltraumsaga ähnliche Raumschiffe dar.⁷⁴

Wichtig bei der Umsetzung der eigenen Ideen ist auch das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten. Mehrmals konnte ich den Satz: "Das kann ich nicht" oder "Dafür sind wir noch zu klein" hören. Das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten kann sowohl von der pädagogischen Fachkraft als auch von einem anderen Kind bestärkt werden. Das Streben nach der damit verbunden sozialen Anerkennung und Interaktion ist das Hauptthema der Kinder.

Dies zeigt sich beispielsweise im Verhalten der Gruppen. Das Zusammenfinden der Gruppen, die in den LEGO-Ritter Raum kommen geschieht meist im Vorfeld und die

⁷² siehe Anlage 2, S. 8

⁷³ siehe Anlage 2, S. 3

⁷⁴ eine genaue Darstellung der Themenverteilung der Bauwerke der Kinder ist in Anlage 7 Auswertung der Dokumentation der Bauwerke zu finden

Gruppen tauchen bereits gemeinsam auf. Dann kommt es zu einer Gruppenentscheidungsphase, in der geklärt wird ob alle Gruppenmitglieder im LEGO-Ritter Raum bleiben möchten. Bei Verneinung eines der Gruppenmitglieder entscheidet sich die Gruppe zumeist für einen anderen Raum. Auch bei bereits konkret formulierten Bauvorhaben, entscheidet die soziale Zugehörigkeit. Ein Junge, der beim Betreten des Raumes bereits äußerte "Ich möchte ein Haus bauen", verließ den Raum ohne Umschweife, als ihm sein Freund bedeutete, dass er dazu keine Lust hätte.

Auch die Entwicklung der Ideen ist stark an das Bedürfnis der Zugehörigkeit gekoppelt, wie die folgende Beobachtung zeigt.

Jerry sagt ihm ist langweilig, da er niemanden zum Spielen hat. Er setzt sich an die Legokiste und beginnt zu bauen. (...) Er beugt sich über die Kiste und nimmt eine rote Stange aus der Kiste. Er wirft seine Flugzeuge zurück in die Kiste. Er geht zur Ritterburg, die an der Wand auf der gegenüberliegenden Seite des Raumes steht. Dort liegt ein Legomännchen. Er befestigt die rote Stange an der Hand des Legomännchens (...) Er geht wieder zurück zur Ritterburg. Dort sitzen nun zwei Jungen (...) Er sagt zu einem der Jungen, dass er ANAKIN SKYWALKER ist. Er zeigt auf den roten Stab, den sein Legomännchen in der Hand hält "und das ist mein Lichtschwert." ⁷⁵

Nachdem der beobachtete Junge im Vorfeld erfolglos versucht hatte, sich an einer Spielsituation zwei weiterer Kinder zu beteiligen, begann er eigenständig ein Flugzeug zu bauen. Er war völlig schnell vertieft in seinen Bauprozess und bereits weitfortgeschritten in der Konstruktion seines Flugzeuges. Beim zufälligen Auffinden eines roten Spielsteins, der wie ein Lichtschwert⁷⁶ aussieht, ließ er sein Bauwerk liegen weil er darin die Möglichkeit für sich sah, wie alle anderen ein STAR WARS-Kämpfer mit Lichtschwert zu haben und somit leichter an der Spielsituation der anderen Kinder teilnehmen zu können. Das Eigene Tun erhielt erst in dem Moment eine besondere Wertigkeit als von den anderen Kindern geschätzt und beachtet wurde.

⁷⁵ siehe Anlage 2, S. 9

⁷⁶ gemeint ist hiermit eine spezielle Waffenform wie sie in der Star Wars Trilogie Abbildung und Verwendung findet.

Diese Aufmerksamkeit und Wertschätzung wird in erster Linie beim Spielpartner oder bei der pädagogischen Fachkraft gesucht. Ein von mir verbalisiertes Interesse am Bauprozess war oftmals Anlass das Bauwerk weiter zu entwickeln, wie das folgende Foto der „USS-ENTERPRISE“ von Fritz zeigt

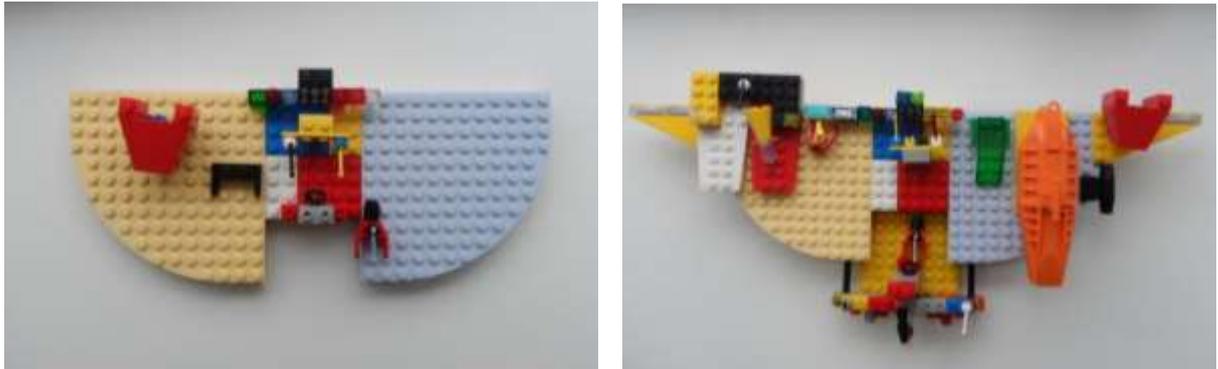


Abbildung 2 USS-ENTERPRISE

Bild 1: USS ENTERPRISE gebaut von Fritz. Zu sehen ist ein Raumschiff mit vier Druiden, vier Plasmakanonen und fünf Schildgeneratoren, die Angriffe lange abwehren⁷⁷

Bild 2: Weiterentwicklung der USS ENTERPRISE. Jetzt mit XXL Fronttorpedo zwei normalen Raketen, dazu noch eine Milliarde Gigawatt Laser noch zwei Langraketen und dazu noch verbesserte Schilder und einen Druidenjäger und einer Plasmarakete und zwei Frontflügeln und eine Superkanone auf der Frontseite⁷⁸

Das Stimmungsfeld im Raum wird geprägt durch das Streben nach sozialer Anerkennung. Die Entscheidung für den Raum, das Thema des Bauwerkes sowie die Entwicklung des Bauprozesses, entstehen in Abhängigkeit von einem sozialen Gegenüber.

Zentraler Dreh- und Angelpunkt der Kinder ist es in ihrem Tun Wertschätzung zu erfahren und im gemeinsamen Spiel mit Gleichaltrigen Teil einer Gemeinschaft zu sein. Erinnert sei hier an das Beispiel des roten Lego-Spielsteins, welcher als vermeintliches Lichtschwert von ANAKIN SKYWALKER fungiert und es ermöglicht ein „STAR WARS-Kämpfer“ zu sein. Das Auffinden unterbricht den intensiven Konstruktionsprozess und wird zum Symbolträger eben jener Aussage.

⁷⁷ Die Nennung des Titels des Bauwerkes ist bei vielen Kinder eher eine Beschreibung des Bauwerkes. Die Nennung habe ich im Wortlaut der Kinder notiert.

⁷⁸ siehe Anlage 6 Dokumentation der Bauwerke

3.5. Faktoren der Umgebungsqualitäten

Die kategorische Aufteilung der Feldnotizen in Beobachtungen, die Aufschlüsse über die Stimmungen der anwesenden Kinder geben, haben uns im letzten Kapitel an drei Hauptthemen herangeführt.

Die im folgenden ausgewerteten Beobachtungen werden die Protagonisten der Umgebungsqualitäten und deren Wirkungsrahmen darstellen. Das Vorgehen ist dabei ein ähnliches. Zur Kategorisierung der Feldnotizen habe ich Textfragmente, die Aufschluss darüber geben, wie die Kinder sich in der Umgebung bestimmter Qualitäten fühlen und welche Objekte als Instanzen bezeichnet werden können, die Atmosphäre im Raum erzeugen, farbig markiert.

Im zweiten Schritt werden den Textfragmenten wieder Bedürfnisse zugeordnet, die dann in einem dritten und letzten Schritt den jeweiligen Hauptfaktoren zugeordnet werden.⁷⁹

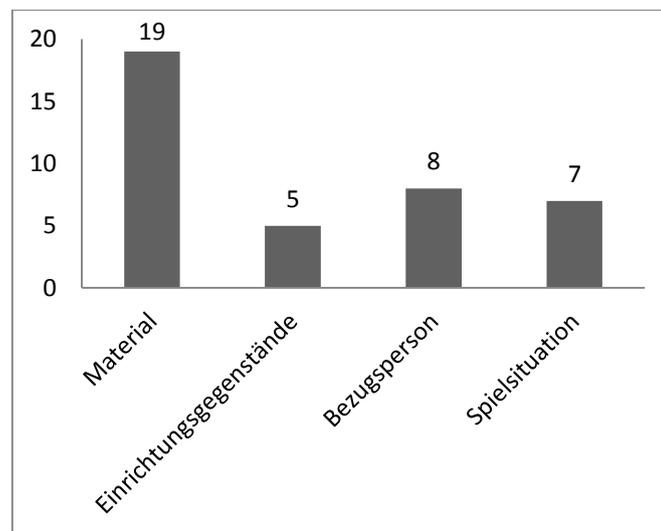


Abbildung 3 Beeinflussende Faktoren der Umgebungsqualitäten

⁷⁹ Siehe Anlage 3 Kategorisierung der Feldnotizen und Anlage 5 Reduktion der Kategorie: Umgebungsqualitäten

Der zahlenmäßig kleinste Faktor bezieht sich auf die vorhandenen Einrichtungsgegenstände. Die Beobachtungen zeigen, dass die Kinder beim Betreten des Raumes nach einem impulsgebenden Objekt suchen.

Ein gelungenes räumliches Arrangement darf sich natürlich nicht auf einem Highlight ausruhen, sondern soll durch eine klare Struktur erweitert werden. Die klare Raumstruktur bekommt im LEGO-Ritter Raum eine besondere Bedeutung. An ihn schließen sich der Kreativraum, der Bau-Raum, sowie der Jungenraum durch drei geöffnete Türen an. Hierzu soll ein Eintrag zum Verhalten der Kinder beim Eintreten des Raumes aus dem Feldforschungsjournal zitiert werden:

Die meisten Kinder, die den Raum betreten, durchqueren ihn, ohne den darin spielenden Kindern oder dem im Raum vorhandenen Material einen Blick zu widmen. Die größte Gruppe ist somit ein Durchlaufpublikum. Eine zweite nicht unerhebliche Gruppe (an diesem Tag ca. 10 Kinder) betritt den Raum suchend, findet dann aber beim Öffnen von Schubladen oder dem Herausziehen von Kisten, kein ansprechendes Material. Meine Vermutung ist es, dass die Kinder durch die unstrukturierte Zusammensetzung des Materials keine Ideen entwickeln, was sie in dem Raum tun könnten. Die letzte und kleinste Gruppe (an diesem Tag 6 Kinder) besteht aus Kindern, die das Material im Raum sehr gut kennen. Sie betreten den Raum zielstrebig und haben bereits eine Idee im Kopf, was sie konstruieren möchten und sind in der Lage sich über einen längeren Zeitraum im Raum zu beschäftigen (30-45 Minuten).⁸⁰

Die Atmosphäre des Raumes ist geprägt durch den Durchgang und das Wechseln der Kinder zu den angrenzenden Räumlichkeiten. Vor allem für die zweite der beschriebenen Gruppen, die ein generelles Interesse am Raum zeigt, soll es möglich sein den Raum auf einen Blick zu erfassen.

Von den Kindern viel genutzt und gefragt wurde die Möglichkeit zum Verstauen von angefangenen und fertigen Bauwerken. Leere Regale, die auf den ersten Blick überflüssig erscheinen könnten erhalten somit eine wichtige Funktion.

⁸⁰ siehe Anlage 2, S. 3

Der zweite Faktor in Bezug auf die Umgebungsqualitäten entsteht durch die Spielsituationen der Kinder und ihre fertigen Bauwerke. Viele der Kinder beobachten die Spielsituationen anderer Kinder, welche Themen sie verfolgen, und welche Bauwerke entstehen. Eine Spielsituation zwischen zwei Kindern, die vertieft sind in ihr Spiel, beeinflusst das Raumklima und trägt zu einer ansteckenden produktiven Atmosphäre bei.

Ein wichtiger Teil der Umgebungsqualität geht von der Bezugsperson aus. So hielten sich die Kinder im Raum auf, weil sie die Nähe zu mir suchten, oder weil sie keine Idee hatten, was sie machen sollten und ich oder eine andere Erzieherin sie zum Bauen angeregt haben. Ideen von mir wurden von den Kindern sehr positiv aufgenommen. Die wichtigsten pädagogischen Mittel, um als Konstante der Umgebungsqualitäten von Kindern wahrgenommen zu werden waren eine positive Aufmerksamkeit und Interesse am Tun der Kinder, sowie das Integrieren in die Bauprozesse der Kinder und Zeit zur gemeinsamen Ideenentwicklung.

Die Hauptfigur der Umgebungsqualitäten ist das Material. Die Auswahl des Materials und die Kombinationsmöglichkeiten der unterschiedlichen Materialien sind Ausgangspunkt für die Konstruktionsprozesse der Kinder. Die Beobachtungen und Gespräche zeigen, dass die Kinder mit der Auswahl des Materials zufrieden sind. So hatte ich zwei Jungs, die ihren Konstruktionsprozess unterbrochen hatten, darauf angesprochen, warum sie nicht weiterbauen und ob dies damit zusammenhängt, dass sie die benötigten Legobausteine nicht finden könnten. Die beiden antworteten mir darauf, dass sie einfach nur den Raum wechseln möchten, dass sie die benötigten Bausteine finden würden, dass sie dazu nur suchen müssten.

Das am häufigsten verwendete Material sind LEGO-Bausteine. Die Kinder zeigen dabei ein genaues Wissen über den Materialbestand und das Vorkommen einzelner Bausteine. Die Materialbestände werden oftmals durch mitgebrachte LEGO-Figuren erweitert.

Die gegebene Zustandsbeschreibung gibt Aufschluss über den atmosphärischen Ist-Zustand des Raumes und beschreibt mit den Einrichtungsgegenständen, den Spielsituationen der Kinder, der Bezugsperson und dem Material die Faktoren, die die Umgebungsqualität des räumlichen Zustandes ausmachen. Zu Beginn des Kapitels habe ich darauf hingewiesen, dass es wichtig sein würde sowohl die Stimmungen der Kinder,

als auch die beeinflussenden Faktoren der Umgebungsqualitäten getrennt voneinander zu betrachten.

Im Schritt der Transformation wird nun Einfluss auf das sensible Spannungsverhältnis zwischen Stimmungen und Umgebungsqualitäten genommen mit der Absicht Störfaktoren des atmosphärischen Zustandes zu beschreiben und unter Zuhilfenahme der erarbeiteten Gestaltungskomponenten umzugestalten (siehe 2.2. Betrachtung des pädagogischen Raumes, S. 18).

3.6. Umgestaltung des Raumes

Ausgehend von der Beobachtung war mir in erster Linie eine Umstrukturierung der Materialaufteilung wichtig. Viele der Materialien befanden sich zum Zeitpunkt der Beobachtung in Schränken oder Körben. Die Körbe- meist Wäschekörbe, waren sehr tief und für die Kinder zu schwer, um sie auszukippen oder mit an einen gewünschten Platz zu nehmen:

Um einen **mobilen Charakter** zu erzeugen war die Veränderung der Materialaufteilung mein erster Ansatzpunkt. Die Materialien in den Körben waren zudem wenig sortiert, so dass es den Kindern kaum gelang, die verschiedenen Konstruktionssysteme zu erkennen und miteinander zu kombinieren.



Abbildung 5 Raumaufteilung vor der Umgestaltung



Abbildung 4 Draufsicht Materialaufbewahrung

Als Durchgangsraum benötigt der Lego Ritterraum eine klare Struktur, die bereits auf den ersten Blick erfassbar ist. Die Struktur soll gerade die zweite der beobachteten Kindergruppen im LEGO-Ritter Raum ansprechen, die ein grundsätzliches Interesse am Konstruieren haben, sich aber nicht von der vorhandenen Raumstruktur angesprochen fühlen.

Meine erste raumeingreifende Veränderung bezog sich auf die Position der LEGO-Bausteine. Die zentrale Bedeutung dieses Materials für die Kinder, sollte sich im Raum wiederfinden. Dazu nutze ich einen im LEGO-Ritter Raum befindlichen Schrank, den ich auf den Boden legte. So war es möglich die Regalfächer mit LEGO-Bausteinen zu befüllen.

Es ergab sich somit nun für vier bis sechs Kinder die Möglichkeit sich um die Kiste anzuordnen. Durch die Position am Fenster war nun genug Tageslicht vorhanden, um auch bei schwierigen Lichtverhältnissen bei der Suche nach Bausteinen fündig zu werden.

Zur Sortierung des weiteren Materials verwendete ich acht Kisten, die mit je einem Material befüllt wurden. Dabei achtete ich darauf, dass die Kisten leicht genug waren, um sie zum gewünschten Bauplatz transportieren zu können. Die Anordnung der Kisten ermöglicht die Abgrenzung verschiedener Spielbereiche und gibt Zugriff auf verschiedene Materialien um deren Kombination zu fördern.

Den Erhalt eines Raumteilers hielt ich auf Grund meiner Beobachtungen nicht für elementar wichtig, da die Kinder sich in der Wahl ihres Konstruktionsplatzes an den Teppichen orientieren. Zudem macht das Beobachten anderer Spielsituationen einen wichtigen Teil der Atmosphäre des Raumes aus, dies würde durch einen Raumteiler eher erschwert. Die Auswahl des Materials ist durch die Aufteilung der Kisten auf einen Blick erfassbar. Durch die geringe Tiefe der Kisten ist der Bestand des einzelnen Materials ebenfalls gut sichtbar.

Um zu gewährleisten, dass die Raumordnung bestehen bleibt, habe ich gemeinsam mit den Kindern Klebeband auf den Boden geklebt, welches die Position der Kisten verdeutlicht. Somit ist die selbständige Nutzung des Raumkonzeptes für die Kinder möglich.



Abbildung 6 Raumstruktur nach der Umgestaltung



Abbildung 7 Materialaufbewahrung nach der Umstrukturierung

Die Anerkennung der Bauwerke der Kinder und somit auch der **künstlerische Charakter** des Raumes sollte auf ganz unterschiedliche Weise Platz im Raum finden. Ein neues Highlight und damit auch die Schaffung eines bis dato fehlenden "Eyecatchers" schuf ich durch eine spezielle Ausstellungsfläche, die an eine Ausstellung im Museum erinnert. Dazu habe ich drei Podeste aus Holz gebaut, die Fläche zur Ausstellung von drei Bauwerken bieten. An der Frontseite der Podeste ist eine Vorrichtung für eine Karteikarte angebracht- darauf kann sowohl der Name als auch der Titel des jeweiligen Bauwerkes geschrieben werden. Auf der gegenüberliegenden Seite der Podeste habe ich gegen Ende der Feldforschung eine Bildergalerie der entstanden Bauwerke angebracht. Damit wolle ich in allererster Linie dem erkannten Bedürfnis nach Vorbildern und der benötigten Anregung von Ideen gerecht werden. Meine Intention war es, die LEGO-Bücher, die rege als Ideenschatz genutzt werden mit den Fotografien der Bauwerke der Kinder im Hort zu erweitern und dem Raum einen

unverwechselbaren Charakter zu geben. Ebenso wichtig war mir das gemeinsam Anbringen der Bilder mit den Kindern. Die fungierte als identitätsstiftender Abschluss der intensiven zwei Wochen, die ich dort als Beobachterin und Teilnehmende an den Spielprozessen der Kinder verbracht hatte.



Abbildung 9 Podeste als Ausstellungsfläche



Abbildung 8 Galerie der konstruierten Bauwerke

Um Raum zum Verwahren von angefangenen Bauwerken zu schaffen, habe ich das bestehende Wandregal komplett freigeräumt und einige leere Holzkisten dazu gestellt. Damit griff ich eine Methode auf, die zwei Kinder bereits so für sich genutzt hatten. Bei der gemeinsamen Begehung des Raumes mit dem Kollegium gab es den Beschluss sowohl die Kisten als auch die Podeste am Ende der Woche leerräumen, so dass in der darauffolgenden Woche wieder alle Kinder gleichermaßen Zugriff auf die Materialien haben. Dieser Beschluss entstand aus einer Beobachtung von mir, da einige Kinder Material über Wochen hinweg in Kisten horten und nicht bereit sind dieses mit anderen Kindern zu teilen.

Auch wenn die Kinder eine große Zufriedenheit hinsichtlich der Materialauswahl zeigten, die durch ihre Vielfältigkeit den **variablen Charakter** des Raumes bereits vor dem Transformationsprozess unterstrich, war es mir wichtig mit neuen Objekten, wie den Ausstellungspodesten gezielt Impulse zu setzen.

Da ich durch das Umfunktionieren der Schränke (jetzt: große LEGO-Kiste), die als Raumteiler dienten die Möglichkeit auf ein Bauen auf einer anderen Ebene und somit den **dreidimensionalen Charakter** genommen hatte, habe ich eine Blumenbank als

Ersatzmöglichkeit angeschafft. Die Blumenbank lädt zur Zweckentfremdung ein und bietet die Möglichkeit auch stehend eine Fläche zu haben auf der gebaut werden kann. Zur weiteren Anregung habe ich einen runden Spiegel angeschafft, der die Möglichkeit zur Betrachtung der Bauwerke aus einer weiteren Perspektive gibt.⁸¹

3.7. Beeinflussende Faktoren des Forschungsvorhabens

Die pädagogische Fachkraft und Bezugsperson der Kinder spielt eine große Rolle im Zusammenhang mit den Umgebungsqualitäten des räumlichen Zustandes. Es ist mir ein Anliegen als Vorarbeit für die sich anschließende Auswertung der Forschung meine beeinflussende Wirkung als Beobachterin und Forscherin auf die Forschungsergebnisse zu analysieren. Genauso wie für die Kinder gab es auch für mich Umstände und Bedürfnisse, die meine professionelle Arbeit beeinflussten. In diesem Abschnitt möchte ich mein Verhalten und meine Erfahrungen während des Forschungszeitraumes transparent darstellen und reflektieren.

Auf meine Rolle als Beobachterin zeigten die Kinder ganz unterschiedliche Reaktionen. Manche fragten was ich aufschreibe, andere setzten sich neben mich und lasen mit, was ich schrieb. Andere fingen an mir zu diktieren was ich schreiben sollte. Die meisten Kinder merkten gar nicht, dass ich sie beobachtete. Waren Kinder durch meine Beobachtungshaltung sichtlich irritiert und schauten immer wieder in meine Richtung, ergriff ich die Initiative und ging auf sie zu. Ich erklärte, "dass ich diese Woche eine Forscherin sei und erforsche was im LEGO-Ritter Raum passiert, was die Kinder hier spielen, wer hier ist, um mir das alles merken zu können muss ich Fotos machen und viel schreiben." Manchmal ergab sich daraus dann ein Gespräch wie mir ein Junge erzählte, er würde überhaupt nicht gerne schreiben. Oder ich fragte die Kinder, ob sie wissen was ein Forscher denn sei. Für viele Kinder signalisierte meine Beobachtung ein nonverbales Interesse an ihnen und ihrer Tätigkeit und sie begannen unaufgefordert zu erzählen was

⁸¹ Weitere Impressionen der veränderten Raumstruktur befinden sich auf der Daten-CD im Ordner Bilder/ Eindrücke Raum

sie machen und was sie heute erlebt haben. Für die Beobachtungen habe ich mich an einem Platz positioniert an dem die Kinder selbst gerne sitzen- die Fensterbank. Viele Kinder, die in dem Raum kamen, haben sich zunächst zu mir gesetzt. Die Aufgabe der Beobachterin war für mich eine angenehme Herausforderung. Ich habe es geschafft ein ruhiges angenehmes Interesse auszustrahlen und mich nonverbal in den Raum zu integrieren.

An äußerlichen beeinflussenden Faktoren ist noch zu erwähnen, dass in der ersten Feldforschungswoche die Lehrer der Schulen, die die Kinder besuchen, gestreikt haben. An diesem Tag haben sehr wenige Kinder den Hort besucht.⁸² Zudem war nach einer gefühlt sehr langen lichtarmen Zeit, das erste Mal wieder Sonnenschein, weshalb sich fast alle Kinder an zwei Tagen der Woche draußen aufgehalten haben.

Meine Rolle als Mitarbeiterin und Forscherin waren nicht immer gut zu vereinbaren. Da in der Woche meiner Forschung nicht alle Kollegen anwesend waren, war es mir nicht jeden Tag möglich mich voll und ganz auf meine Rolle zu konzentrieren. Ich übernahm zusätzlich die Verantwortung für die Aufsicht im Raum und zu den angrenzenden Räumen. Die Feldnotizen zeigen, dass es mir trotzdem möglich war intensive Beobachtungen zu erzielen.

Diese Erfahrung zeigt, wie wichtig es ist die Institution in der die Forschung stattfindet angemessen in die Forschung mit einzubeziehen und sowohl die Unterschiede als auch die Gemeinsamkeiten der Forschung und der Praxis herauszustellen.

Bei der Vorstellung der Ergebnisse meiner teilnehmenden Beobachtung im Kollegium wurde die Aufteilung des Raumes ohne Raumteiler hinterfragt. Ich konnte aufgrund meiner Beobachtungen argumentieren, dass die Kinder einen Rückzugsraum brauchen, dass dieser in der Idee des Raumkonzeptes durch die Trennung der Teppiche durch die Kisten gegeben ist. In der folgenden Woche sollte nochmals beobachtet werden, ob diese Art des Rückzugsraumes ausreicht, oder ob noch ein raumtrennendes Element dazu kommen soll. Angemerkt wurde auch, dass der Raum momentan steril wirkt, da die Wände relativ kahl sind. Dabei waren die Empfindungen sehr unterschiedlich. Da die

⁸²siehe Anlage 2, S. 4

Farben der Teppiche sowie das Material sehr farbenfroh sind und der Fokus der Kinder auf den Boden gerichtet ist, empfanden dies andere nicht als störend und die Wandgestaltung eher zweitrangig.

3.8. Auswertung des Transformationsprozesses

Zur Auswertung der bewirkten Veränderung war es wichtig eine neutrale Auswertungsmethode zu finden, die mich als Involvierte in der Entwicklung und Ausführung des Raumkonzeptes aus meiner subjektiven Haltung befreit. Dazu dienten die Fotografien der Bauwerke, die während der zweiwöchigen Feldforschung entstanden sind. Dabei untersuchte ich die Fotografien auf Gruppenkonstellationen in denen gebaut wurde, Themen der Bauwerke, Materialnutzung und geschlechtsspezifische Raumnutzung. In den einzelnen Grafiken stelle ich jeweils die Ergebnisse der ersten Woche und der zweiten Woche gegenüber. In beiden Wochen wurden 34 Bauwerke gebaut. Die identische Zahl der erfassten Bauwerke war von mir nicht intendiert, ergab für mich aber den Vorteil, dass sich die Ergebnisse sehr anschaulich gegenüberstellen lassen.

Es ist darauf hinzuweisen, dass die Dokumentation der entstandenen Bauwerke⁸³ nur einen Großteil und somit nicht alle Spiel- und Bausituationen darstellt, da die Fotografien Endprodukte sowie Dokumentationsfotos der Entwicklung von Bauwerken zeigen. Dies setzt eine längere Spieldauer der Kinder voraus. Der Dokumentation entziehen sich Spielsituationen, bei denen sich die Gruppe nach kürzester Zeit auflöst und die Kinder ohne etwas gebaut zu haben wieder den Raum verlassen. Andere Kinder entwickelten Ideen auf Grund von Beobachtungen anderer Kinder oder Fotografien aus den LEGO-Büchern, setzten sie aber nicht um. Hierbei soll keine Abwertung gegenüber einem ergebnisoffenen Spielverlauf entstehen. Im Alltag der Kinder hat das Ausprobieren, das beliebige Wechseln der Räume ein wichtiger Stellenwert. Ein vollständiges Bild der

⁸³ siehe Anlage 6 Dokumentation der Bauwerke

Spielsituationen ergibt sich durch die Feldnotizen⁸⁴, welche ich aber nicht zur Auswertung hinzuziehen möchte, da sie der subjektiven Wertigkeit unterworfen sind.

Die erste Auswertung der gesammelten Daten bezieht sich auf die Gruppenkonstellationen in denen gebaut wurde⁸⁵. Hier zeigt sich eine fast deckungsgleiche Verteilung. So gab es in der zweiten Woche mehr Dreier-Gruppen und weniger Zweier-Gruppen, die miteinander konstruiert haben. Diese minimale Veränderung ist in Zusammenhang mit der veränderten Raumaufteilung zu sehen.

Durch die Anordnung der drei Teppiche entstanden drei großflächige Möglichkeiten zum Bauen. Zudem positionierten sich die Kinder um die LEGO Kiste und setzten sich auf das Fensterbrett. Dass die meisten Kinder alleine bauen hat sich auch durch die Veränderung des Raumarrangements nicht verändert. Dies hängt vor allem mit der belassenen Materialauswahl zusammen. Das eher kleinflächige Konstruieren regt eine individuelle Auseinandersetzung mit dem Material an. Schön zu beobachten war, dass gerade die neuen Objekte wie die Blumenbank und der Spiegel das Bauen in größeren Gruppe herausfordern. So kam einer Dreiergruppe von Kindern mehrere Tage in den LEGO-Ritter Raum, um Dominosteine um den runden Spiegel anzuordnen. Das neue Material, in diesem Fall der Spiegel, stellte ein Zentrum dar, um das sich die Kinder anordnen konnten.⁸⁶

⁸⁴ Anlage 2

⁸⁵ Anlage 7, S 2 und S. 5

⁸⁶ Das dabei entstandene Bauwerk ist in Anlage7 zu finden.

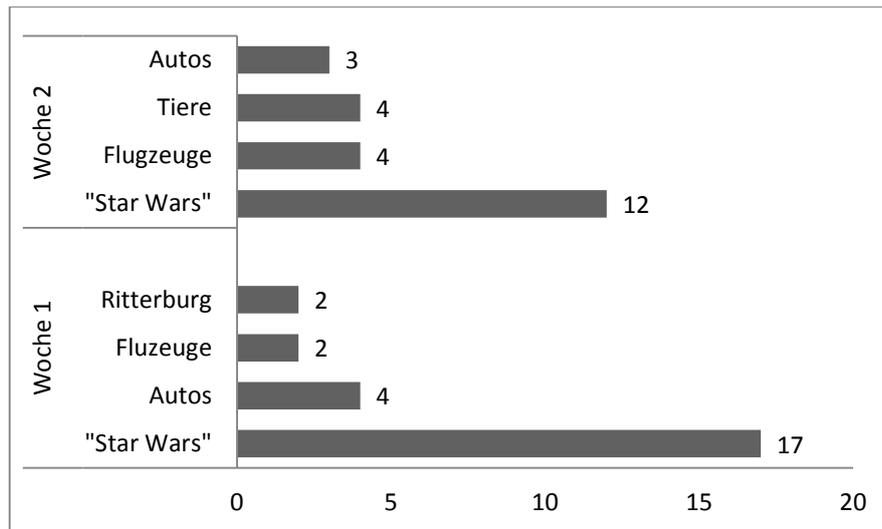


Abbildung 10 Themen der Bauwerke der Kinder

Eine differenzierte Abweichung in der Gegenüberstellung der beiden Wochen zeigt sich beim Erfassen der Themen der Bauwerke. Das dominante Thema STAR WARS nimmt in der zweiten Woche deutlich ab und wird durch das Thema "Tiere" erweitert. Die Themen "Flugzeuge" und "Autos" bleiben bestehen und ändern sich minimal in ihrer Nennung. Das Auftauchen neuer Themen ist zunächst einmal mit der neuen Aufteilung des Materials in Verbindung zu bringen.

Die bewirkten Veränderungen durch die Umstrukturierung der Materialaufteilung⁸⁷ zeigen sich in der Auswertung der Nutzung des Materials nochmals deutlicher. Die Verwendung des vermeintlichen Favoriten LEGO sinkt in der zweiten Woche und lässt Raum für weitere Materialien. So waren die Dominobausteine zuvor in einer Kiste mit weiteren Holzbausteinen ganz am Boden der Kiste vorzufinden. Die Dominobausteine sind ebenfalls aus Holz und sind durch ihre intensiven Farben und ihre glatte griffige Oberfläche sehr ansprechend für Kinder. Drei Bauwerke entstanden mit den Dominobausteinen im Laufe der zweiten Woche sowie weitere Spielsituationen. Das Raumklima hat sich durch die unterschiedlichen Spielsituationen deutlich vervielfältigt. Das Raumkonzept zeigt die Vielfalt des Materials, welches auf individuelle Weise genutzt und kombiniert werden kann.

⁸⁷ Anlage 7, S. 2 f und S. 5 f

Für die folgende Auswertung wurden die Namen der Konstrukteure der Bauwerke erfasst. Die Gegenüberstellung zeigt eine hohe Dichte neuer Raumnutzer. Am aussagekräftigsten zeigt sich dabei aber die geschlechtsspezifische Raumnutzung.⁸⁸

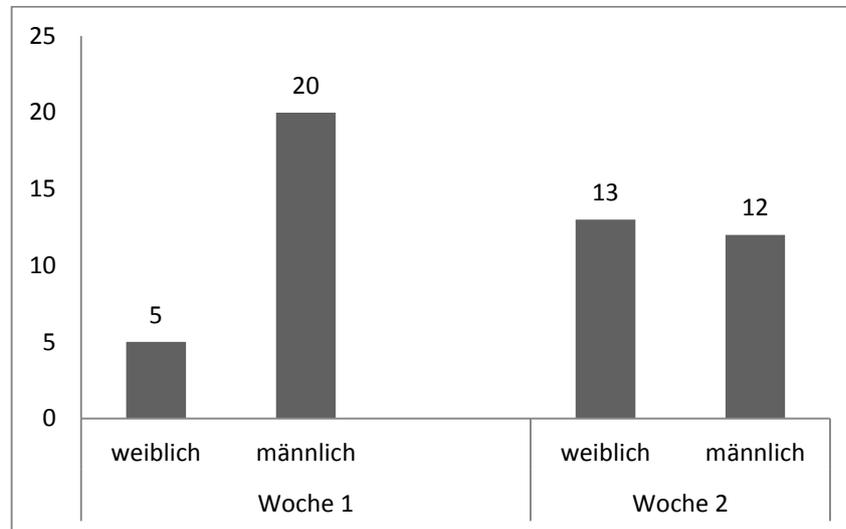


Abbildung 11 Geschlechtsspezifische Raumnutzung

Die Auswertung manifestiert die Vermutungen, die sich durch die veränderte Materialnutzung bereits angedeutet hat. Das Raumklima hat sich durch die Veränderungen im Raumkonzept maßgeblich verändert. Durch das Schaffen neuer Impulse und den entwickelten didaktischen Lösungsansätzen aufgrund der intensiven Beobachtungen konnte das einseitige Nutzungskonzept des Raumes aufgelöst werden. Es stellt sich nun eine Situation dar in der unterschiedliche Themen Raum und Wertschätzung finden.

⁸⁸ Anlage 7, S.6

4. RESÜMEE UND AUSBLICK

Die abschließenden Hypothesen resümieren den Forschungsprozess und verorten die Atmosphäre räumlicher Arrangements als zentral wirkende Kategorie des pädagogischen Feldes (siehe 2.3. Betrachtung des Pädagogischen Feldes). Das bewusste Einsetzen und Erzeugen von Atmosphäre kann nur in einem leiblich-orientierten Umfeld stattfinden.

Räumliche Arrangements beeinflussen das pädagogische Feld maßgeblich

Der Zielstellung folgend, Umgebungsqualitäten und Stimmungen in ein ausgewogenes Spannungsverhältnis zu bringen, leitete ich den atmosphärischen Transformationsprozess ein. Deutliche Veränderungen im Raumnutzungskonzept zeigten sich sowohl in der Auswahl des Materials, als auch in den Themen der Bauwerke. Symbolträger für ein Raumklima, in dem vielfältige Themen, Herangehensweisen, Lösungs- und Denkansätze ihren Raum finden, ist die nun ausgewogene geschlechtsspezifische Raumnutzung. Das Wahrnehmen und Teilhaben an den Konstruktionsprozessen und Ideen der Kinder ausgehend von der pädagogischen Fachkraft, fand sich als weitere wichtige Größe in den Faktoren der Umgebungsqualitäten wieder. Im Entwickeln von Ideen, dem Konstruieren fantastischer Welten sowie dem Arrangieren und Dokumentieren der erstellten Bauwerke, zeigte sich eine Vielzahl von ästhetischen Erfahrungen Das sich erstreckende Raumklima wirkt dem positiv entgegen und wird zum Nährboden ästhetischen Empfindens.

Der atmosphärische Ist-Zustand des Raumes zeigte eine Stimmungslage, die deutlich geprägt wurde, durch das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung. Der Wirkungsrahmen des räumlichen Arrangements ist hier sehr eingeschränkt und deutet die blinden Flecken des Forschungsansatzes an. Der **Innenraum** (siehe 2.4. Die Rolle der ästhetischen Bildung, S. 26), welcher ebenfalls auf den atmosphärischen Ist-Zustand wirkt, wird vernachlässigt. Eine Forschung, die den systemischen Ansatz verfolgt, die Stimmungen der Kinder in einen größeren Kontext zu betten, wäre durch den Zugang der Psychologie möglich.

Die Nennung der Atmosphäre als zentrale-didaktische Kategorie bedarf einer eigenen Erziehungsauffassung

Um die Atmosphäre in den pädagogischen Alltag zu integrieren, ist es wichtig sich nicht nur vordergründig ablaufenden Prozessen zu widmen, sondern seinen Blick nach innen zu richten und dem eigenleiblichen Spüren Zutrauen zu schenken. Die Atmosphäre kann nur in einem leiblich-orientierten Umfeld eine zentrale bedeutende Rolle spielen. Unerlässliche Voraussetzung dafür ist das Gewähr-werden und Hinterfragen der eigenen Wahrnehmung.

LITERATURVERZEICHNIS

- BLOHM, MANFRED; HEIL, CHRISTINE; PETERS, MARIA; SABISCH, ANDREA; SEYDEL, FRITZ (2006): *Über ästhetische Forschung- Lektüre zu Texten von Helga Kämpf Jansen*. München: kopaed
- BÖHME, GERNOT (2001): ATMOSPHEREN, IN HAUSER, SUSANNE; KAMLEITHNER, CHRISTA; MEYER, ROLAND (Hg.) *Architekturwissen. Grundlagentexte aus den Kulturwissenschaften. Zur Ästhetik des sozialen Raumes*. Bielefeld: transcript Verlag. S. 236- 248
- BÖHME, GERNOT (1995): *Atmosphäre Essays zur neuen Ästhetik*. Berlin: Suhrkampverlag, 7. Auflage
- BÖHME, GERNOT (1998): *Anmutungen über das Atmosphärische*. Stuttgart: Edition Tertium
- BOLLNOW, OTTO FRIEDRICH (1970): *Die pädagogische Atmosphäre*. Heidelberg: Quelle und Mayer, 4. Auflage
- DIETRICH, CORNELIE; KRINNINGER, DOMINIK; SCHUBERT, VOLKER (2012): *Einführung in die ästhetische Bildung*. Weinheim und München: Beltz Juventa
- DIETRICH, CORNELIE (2010): *Anfänge Ästhetischer Bildung. Von sensumotorischer Spur zur Sinnstruktur. Zeitschrift ästhetische Bildung (ISSN 1868-5099) JG. 2, 2010, Nr. 1*
- DÜNNE, JÖRG; GÜNZEL, STEPHAN; DOETSCH, HERMANN; LÜDEKE, ROGER (2006): *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1800). 1. Aufl.
- FUCHS, BIRGITTA; KOCH, LUTZ (Hrsg.) (2006): *Schillers ästhetisch- politischer Humanismus. Die ästhetische Erziehung des Menschen*. Würzburg: Ergon Verlag.
- FLICK, UWE (1995): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag
- LÜDTKE, URSULA (1998): *Die Pädagogische Atmosphäre: Analyse – Störungen Transformation – Bedeutsamkeit: Eine anthropologische Grundlegung der Sprachheilpädagogik*. Peter Lang Verlag: Frankfurt a.M./ Berlin/Bern u. a.
- MATTENKLOTT, GUNDEL (2011): *Literatur als Bildung der Gefühle. Zeitschrift ästhetische Bildung (ISSN 1868-5099) JG. 3, 2011, Nr. 1*

- MERTENS, GERHARD; FROST, URSULA; WINFRIED, BÖHM; KOCH, LUTZ; LADENTHIN, VOLKER (Hg.) (2011):
Allgemeine Erziehungswissenschaften 2. Handbuch der Erziehungswissenschaft 2.
Paderborn: Ferdinand Schönigh. S. 95- 171
- MOLLENHAUER, KLAUS (1996): *Grundfragen ästhetischer Bildung- theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern.* Weinheim und München: Juventa Verlag
- MURAWSKI, HANS; MEYER, WILHELM (1998): *Geologisches Wörterbuch.* Stuttgart: Enke Verlag 10. Auflage
- RAUH, ANDREAS (2012): *Die besondere Atmosphäre- ästhetische Feldforschungen.* Bielefeld: transcript Verlag
- VOM HÖVEL, ERIK; SCHÜSSLER, INGEBORG (2005): *Die erwachsenpädagogische Atmosphäre. (Wieder-) Entdeckung einer zentralen didaktischen Kategorie.* In: REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, JG. 28 H. 4, S. 59-68



Name, Vorname

Datum

Geburtsdatum, Geburtsort

PLZ, Wohnort

Straße, Haus-Nr.

Matrikelnummer

**Hochschule Merseburg (FH)
Dezernat für Akademische Angelegenheiten
Geusaer Straße**

06217 Merseburg

Belehrt über die Bedeutung einer eidesstattlichen Versicherung und die strafrechtlichen Folgen der Abgabe einer falschen Versicherung an Eides statt, gebe ich folgende eidesstattliche Versicherung ab:

Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass die von mir vorgelegten Dokumente im Rahmen der Geltendmachung einer unbilligen Härte vollumfänglich meine Einkünfte belegen und darüber hinausgehende Einkünfte von mir nicht bezogen werden.

Mir ist bekannt, dass bei einer falschen Versicherung an Eides statt eine Freiheitsstrafe bis zu 3 Jahren oder eine Geldstrafe verhängt werden kann (§ 156 Strafgesetzbuch).

.....
Unterschrift Antragsteller