



4. Ein experimentelles Lehr-Lern-Arrangement. Rahmenbedingungen und fachdidaktische Überlegungen für die Einzelfallanalyse

4.1 Dialogisch ästhetisch-forschend und textilgestaltend einen eigenen Ausdruck finden

Das übergeordnete Ziel dieses experimentell angelegten Lehr-Lern-Arrangements besteht darin, den Schülerinnen und Schülern bei der Herstellung eines individuellen Artefaktes die Möglichkeit für das dialogisch ästhetisch-forschende Lernen zu bieten. Das handwerklich hergestellte Artefakt soll dem verfahrenstechnischen Können der Kinder entsprechen. Die Konstruktion sowie die Funktion des Artefaktes werden von den Schülerinnen und Schülern definiert, basierend auf ihren individuellen Bedürfnissen und bezogen auf das Leitthema der »Body Extension«. Allfällige Gestaltungselemente des Artefaktes werden von den Schülerinnen und Schülern eigenständig entwickelt und nach eigenem Gutdünken integriert. Das Artefakt kann somit den gewünschten Ausdruck mit einer spezifischen Gestaltungsabsicht der Schülerin, des Schülers, spiegeln. Es besteht die Absicht, dass die Schüler:innen bei der Entwicklung ihres individuellen Artefaktes sinnlich-ästhetische Erfahrungen machen, mit denen ihre rational-kognitiven Erkenntnisse in einer engen Verbindung stehen und aus denen sich diese Erkenntnisse speisen.

4.2 Fachliche Rahmenbedingungen im Schulkontext

Die qualitativ-empirische Einzelfallanalyse dieser Untersuchung wird in einer fünften Klasse der Primarschule von der Volksschule im Fach »Textiles und Technisches Gestalten (TTG)« im Rahmen des normalen Unterrichts durch-

geführt. Im Schweizer Lehrplan setzt sich der Fachbereich Gestalten aus dem »Bildnerischen Gestalten (BG)« und dem »Textilen und Technischen Gestalten (TTG)« zusammen (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK], 2016). Die beiden Fächer werden jedoch in der Lektionentafel einzeln aufgeführt und als solche auch separat unterrichtet. Der Volksschullehrplan für die deutsch- und mehrsprachigen Kantone der Schweiz ist auf Kompetenzen ausgerichtet, welche die Schüler:innen in ihrer obligatorischen Schulzeit aufbauen sollten (Von Felten 2018, 63). Der strukturelle Kompetenzaufbau beinhaltet bei beiden Fächern, BG und TTG, die drei übergeordneten Kompetenzbereiche »Wahrnehmung und Kommunikation«, »Prozesse und Produkte« und »Kontexte und Orientierung«. Im Zentrum steht ein Unterrichtsvorhaben, welches alle drei Kompetenzbereiche berücksichtigt und zu verbinden vermag.

4.3 Ausgewählte Kompetenzen und präzisierte Lernziele des Lehr-Lern-Arrangements

Die übergeordneten Kompetenzen der entsprechenden Kompetenzstufe, hier Stufe 2, bilden den Orientierungsrahmen und werden als konkrete Lernziele präzisiert (Von Felten 2018, 65). Für das durchgeführte Unterrichtssetting werden aus allen drei Kompetenzbereichen des Faches TTG übergeordnete Kompetenzen ausgewählt, die entsprechenden Lernziele abgeleitet und in einer für die Schüler:innen verständlichen Sprache formuliert. Diese Lernziele bilden gleichzeitig die Kriterien für die abschliessende Beurteilung und werden Schülern und Schülerinnen frühzeitig transparent kommuniziert und anschaulich, dem jeweiligen Projektstand entsprechend, erläutert.

4.3.1 Wahrnehmung und Kommunikation

TTG.1.A.1 »Die Schüler:innen können die Wirkung von Objekten wahrnehmen und beschreiben (Zusammenspiel von Funktion, Konstruktion, Gestaltungselementen).« (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK], 2016, 402).

Abgeleitetes Lernziel: Du kannst die Wirkung einer »Body Extension« beschreiben und erklären, weshalb Menschen »Body Extensions« anbringen.

TTG.1.B.2 »Die Schüler:innen können die Phasen des Designprozesses festhalten, veranschaulichen und die Produkte vorstellen (z.B. Portfolio, Lernjournal, Ausstellung).« (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK], 2016, 405).

Abgeleitete Lernziele: Du kannst deinen Designprozess im Forschungstagebuch anschaulich mit Bild und Text festhalten. Du kannst deine eigene »Body Extension« vorstellen und deine Ideen und Erkenntnisse begründen.

4.3.2 Prozesse und Produkte

TTG.2.A.2 »Die Schüler:innen können zu ausgewählten Aspekten Lösungen suchen und eigene Produktideen entwickeln (z.B. Funktion, Konstruktion, Gestaltungselemente, Verfahren, Material & Werkzeuge).« (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK], 2016, 406).

Abgeleitetes Lernziel: Du formulierst im Forschungstagebuch eigene Fragen zu den verschiedenen Handlungsaspekten (Funktion, Konstruktion, Gestaltung, Nähen, Material).

TTG.2.A.2 »Die Schüler:innen können Lösungen für eigene Produktideen aus Experimentierreihen ableiten.« (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK], 2016, 406).

Abgeleitetes Lernziel: Du kannst Antworten für deine Fragen durch passende Experimente finden.

TTG.2.A.3 »Die Schüler:innen können das geplante Produkt mit punktueller Unterstützung herstellen.« (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK], 2016, 407).

Abgeleitetes Lernziel: Du kannst eine eigene textile »Body Extension« entwickeln und herstellen.

TTG.2.D.1 »Die Schüler:innen können die Verfahren erkunden, zunehmend selbständig und genau ausführen und üben: – nähen, kleben.« (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK], 2016, 412).

Abgeleitetes Lernziel: Du kannst deine »Body Extension« selbständig nähen (von Hand oder mit der Nähmaschine).

TTG.2.E.1 »Die Schüler:innen können Eigenschaften von Materialien benennen und diese bewusst einsetzen (textile Materialien).« (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK], 2016, 414).

Abgeleitetes Lernziel: Du kannst die Wirkung des gewählten Materials beschreiben und für das eigene Projekt gezielt einsetzen.

4.3.3 Kontexte und Orientierung

TTG.3.A.1 »Die Schüler:innen können im Alltag Objekte erkennen, welche einen symbolischen Gehalt besitzen (z.B. Kopfbedeckung, Schmuck).« (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK], 2016, 415).

Abgeleitetes Lernziel: Du kannst eine »Body Extension« im Alltag erkennen und im Unterricht das Gesehene beschreiben.

4.3.4 Überfachliche Kompetenzen

Soziale Kompetenzen

»Die Schüler:innen können sich aktiv und im Dialog an der Zusammenarbeit mit anderen beteiligen.« (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK], 2016, 34).

Abgeleitetes Lernziel: Du besprichst mit deinem Banknachbarn, deiner Banknachbarin eure Projekte und Fragen, sodass ihr voneinander profitieren könnt.

»Die Schüler:innen können Kritik angemessen, klar und anständig mitteilen und mit konstruktiven Vorschlägen verbinden.« (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK], 2016, 34).

Abgeleitetes Lernziel: Du kannst einem/r Mitschüler:in eine differenzierte Rückmeldung zur »Body Extension« geben.

»Die Schüler:innen können Lern- und Arbeitsprozesse durchführen, dokumentieren und reflektieren.« (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK], 2016, 34).

Abgeleitetes Lernziel: Du kannst sagen, was du bei diesem Projekt gelernt hast.

4.4 Wahl der Lehrperson und Schulklasse

Für eine erfolgreiche Datenerhebung ist die Zusammenarbeit zwischen der Lehrperson und der Forscherin beim geplanten Lehr-Lern-Arrangement von grosser Bedeutung. An die mitwirkende Lehrperson bestehen hohe Erwartungen. So soll sie sich mit dem Arrangement identifizieren, die pädagogischen Absichten der Forscherin mittragen und nach Möglichkeit eigene Ideen einbringen. Lehrperson und Forscherin sind gleichberechtigte Partner:innen, die Partizipation kennzeichnet diese Praxisforschung. Bei diesem Forschungsvorhaben wird davon ausgegangen, dass die mitwirkende Lehrperson grundsätzlich ein grosses Interesse an vertieften und selbständigen Lernprozessen von Kindern aufweist sowie individuelle Artefakte erzielen und eigenständige Ausdrucksweisen unterstützen möchte.

Zudem wird von der Lehrperson gefordert, einerseits die Unterrichtskonzeption der Forscherin mit ihrer Schulklasse umzusetzen, dabei die stete Anwesenheit dieser im Unterricht zu tolerieren und andererseits genügend fle-

xibel zu sein, die Unterrichtsgestaltung im Austausch mit der Forscherin fortwährend anzupassen und zu verbessern sowie das eigene professionelle Handeln zu hinterfragen. Dafür sind eine hohe Fachexpertise sowie die gegenseitige persönliche Wertschätzung und Sympathie zwischen Forscherin und Lehrperson notwendig.

Aufgrund erwähnter Kriterien fiel meine Wahl auf eine Lehrperson, die mir im Rahmen unserer Zusammenarbeit in der Fachdidaktischen Praxis der PHZH und eines bei mir besuchten Weiterbildungskurs zum kompetenzorientierten Unterricht im Fach TTG äusserst positiv aufgefallen war.

Die angefragte Lehrerin zeigte sich für die Datenerhebung in ihrem Unterricht sehr interessiert und erklärte sich bereit, mich dabei zu unterstützen.

Im Jahr 2010 schloss die ursprünglich aus Deutschland stammende Lehrerin ihre Ausbildung zur Fachlehrerin für musisch-technische Fächer in Bayern/Baden-Württemberg ab und startete anschliessend ihre Berufstätigkeit in der Schweiz.

Obwohl die Lernenden im Fokus stehen, spielt es im Hinblick auf deren Handeln eine grosse Rolle, wie sich die Lehrperson während der Durchführung des Unterrichtssettings verhält. Herrscht ein Klima vor, welches die Schüler:innen im Suchen nach eigenen, vielleicht irritierenden Lösungen auffordert und unterstützt? Werden die verrücktesten Fragen seitens der Lehrperson akzeptiert und sind sie auch erwünscht?

Bei meinen Unterrichtsbeobachtungen im Vorfeld der Datenerhebung konnte festgestellt werden, dass die Schüler:innen vom guten, permanenten Hochdeutsch der Lehrerin profitieren, was sich in der ebenfalls gewählten hochsprachlichen Ausdrucksweise der Schüler:innen spiegelt. Die Lehrerin erteilt Aufträge in knappen und gezielten Worten und gestaltet einen fordernden, kognitiv anregenden Unterricht. Sie zeigt sich in ihrer Rolle engagiert, konsequent und fair. Das Verhältnis zu Schülern und Schülerinnen ist von gegenseitigem Wohlwollen geprägt. Ideen der Kinder werden wertgeschätzt und gerne aufgenommen. Es herrschen im Schulzimmer klare Regeln, die Zimmerorganisation läuft geordnet ab.

Der Part der Lehrperson besteht im dialogisch ästhetisch-forschenden Lernen darin, einen kognitiv und ästhetisch-gestalterisch herausfordernden Unterricht zu strukturieren, sich jedoch in einer begleitenden Rolle zu sehen und zurückzunehmen, wie Ruf und Gallin oder Kornelia Möller die veränderte Rolle der Lehrperson in einem kognitiv-konstruktiven Unterricht beschreiben. Denn die Schüler:innen sollen weitgehend eigenaktiv handelnd tätig sein (vgl. Möller 2018) – was hingegen nicht bedeutet, dass die Lehrperson es

unterlässt, Inputs für das dialogische Lernen aufgrund von Unterrichtsbeobachtungen und den jeweiligen Projektentwicklungen zu integrieren, um eine fragend-forschende Haltung bei den Schülerinnen und Schülern zu fördern.

Weil die Wahl der geeigneten Lehrperson für die Durchführung des konzipierten Lehr-Lern-Arrangements der Forscherin bedeutsamer ist als eine spezifische Schule, hat dies zur Folge, dass die videografierte Schulklasse nicht nach speziell definierten Kriterien ausgewählt wurde. Die Schule, in welcher die Lehrerin unterrichtet, liegt in einem städtischen Umfeld, die Kinder stammen mehrheitlich aus bildungsnahen Elternhäusern. Das Schulteam zeichnet sich durch eine gute Zusammenarbeit aus, die Schulleitung ist seit mehreren Jahren konstant und allseits beliebt.

Der Grund für die Wahl der fünften Primarschulklasse liegt darin, dass Schüler:innen dieser Altersstufe bereits über einige fachliche Fähigkeiten verfügen, sodass ein weitgehend selbständiges handwerkliches Arbeiten und eine differenzierte Reflexion zum eigenen Lernen den erwartbaren Fähigkeiten entsprechen. Auch ist ein imaginativer Zugang zum Gestaltungsthema auf dieser Schulstufe noch selbstverständlich möglich und die Schüler:innen zeigen sich offen für zweckfreie Erfahrungen. Sie verfügen über die Bereitschaft, sich spielerisch einzulassen, zu experimentieren, Dinge zu erproben und gleichzeitig sind sie altersentsprechend mit einem gewissen Realitätssinn ausgestattet, um sich bewusst zu sein, dass ihre selbständig entwickelten Artefakte rein funktionalen, am Nutzen orientierten Ansprüchen nicht genügen werden. Was aber in diesem Alter für die Motivation der Schüler:innen, sofern diese mit dem Leitthema geweckt werden konnte, meiner Erfahrung nach nicht abträglich ist.

Die Schüler:innen dieser Klasse besuchen seit der 2. Klasse den Fachunterricht bei der gleichen Lehrerin. Bisher wurde eher kleinformal gearbeitet, das Lehr-Lern-Arrangement zur »Body Extension« bietet eine Möglichkeit, grossformatig tätig zu sein.

Der Unterricht im Fach »Textiles und Technisches Gestalten (TTG)« findet in Halbklassen statt. Aus organisatorischen Gründen werden die Videoaufnahmen bei der Gruppe von 8 bis 10 Uhr erstellt. Somit können die Videogeräte mit den Stativen vor Unterrichtsbeginn installiert und in der Pause abgebaut werden. Die videografierte Halbklassse besteht aus neun Kindern, davon fünf Jungen und vier Mädchen; das Leistungsniveau ist heterogen, insgesamt aber eher hoch.

Die Lehrerin wird mit der Gruppe von 10 bis 12 Uhr ebenfalls das Lehr-Lern-Arrangement des dialogisch ästhetisch-forschenden Lernens umsetzen,

allerdings ohne entsprechende Datenerhebung und in Abwesenheit der Forscherin.

4.5 Thematische, zeitliche, räumliche und organisatorische Projektbedingungen

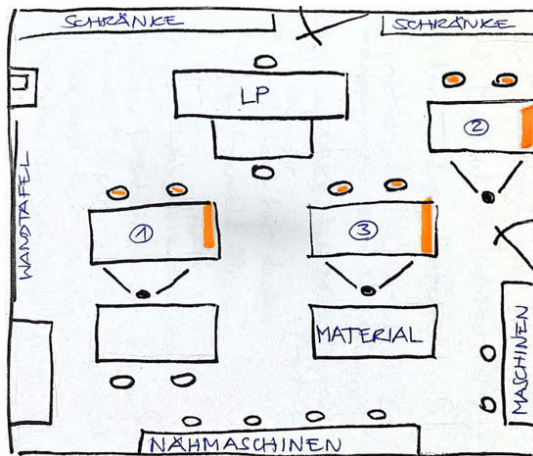
Wie beim Konzept von Kämpf-Jansen werden die Schüler:innen von einer eigenen Fragestellung ausgehen, sich jedoch innerhalb des infizierenden Leitthemas »Body Extension«, analog zur Kernidee von Ruf und Gallin, bewegen. Aus einem persönlich relevanten Handlungsbedürfnis heraus wird eine eigene »Body Extension« entwickelt. Das angestrebte Artefakt soll für die Kinder individuell Sinn ergeben. Dies kann sich für die intrinsische Motivation als förderlich erweisen.

Allerdings ist der individuelle Such- und Realisationsprozess durch die zeitlichen und räumlichen Vorgaben des Projektes ein Stück weit eingeschränkt. Es besteht ein im Vorfeld definierter und kommunizierter Zeitrahmen von sechs Doppelstunden (à 90 Minuten) für die Projektumsetzung.

Für die zusätzlich im Projekt integrierte Unterrichtssequenz zur Einführung der Ziele und methodischen Arbeitsweise der Forschung, werden 30 Minuten einer vorangehenden Lektion eingesetzt.

Die Durchführung der Untersuchung findet im vertrauten TTG-Schulzimmer vor Ort statt. Die zeitlichen und räumlichen Bedingungen sind einerseits einer pragmatischen Entscheidung, die Datenmenge für die Forschung überblicken zu können, und andererseits den vorhandenen zeitlichen und organisatorischen Ressourcen von der Lehrperson und der Forscherin geschuldet. Eine Forschung wie geplant im Unterricht durchzuführen, beinhaltet das Einverständnis und Entgegenkommen vieler und daher ist ein achtsamer Umgang mit den verschiedenen Bedürfnissen der Mitwirkenden wichtig. Gleichzeitig stellen die klaren zeitlichen und räumlichen Projektbedingungen eine Situation der herausfordernden Unausweichlichkeit dar, welcher es sich kreativ handelnd zu stellen gilt.

Abbildung 1: Raumsituation Schulzimmer



Eine differenzierte Sequenzenplanung über die verschiedenen Anlässe wird von der Forscherin erarbeitet und gemeinsam mit der Lehrerin vorbeprochen und diskutiert. Für die erste Doppelktion wird eine detaillierte Verlaufsplanung gemacht, alle weiteren Lektionen im Anschluss an die jeweils durchgeführte vorbeprochen und situativ angepasst.

Im Schulzimmer sind sechs Tische zu drei Blöcken angeordnet, ein weiterer Tisch steht vis-à-vis dem Lehrerinnenpult. An den Fenstersimsen und an der einen seitlichen Wand sind schmale Tische für die Nähmaschinen vorhanden. Eine Wandtafel, ein Waschbecken sowie eine Wand mit Schränken füllen die beiden anderen Wände aus. Vom Zimmer führt eine zusätzliche Türe in einen kleinen Raum, welcher für die Aufbewahrung von Material und Arbeiten der Schüler:innen verwendet wird.

Für die Datenerhebung werden die Gruppentische getrennt, um die Kameras mit den Stativen gut platzieren zu können (vgl. »Raumsituation«). Auf einem freien Tisch werden die Stoffe und das Nähzubehör ausgelegt. Jeweils drei Schüler:innen werden nicht gefilmt, diese sitzen an zwei separaten Tischen. Die Lehrerin befindet sich mehrheitlich an ihrem Pult sitzend, direkt bei der Eingangstüre des Zimmers.

4.6 Fächerverbindendes digitales Forschungstagebuch

Die schriftliche Ausdrucksfähigkeit ist bei Schülern und Schülerinnen der gewählten Schulstufe so weit ausgeprägt, dass das Führen eines Forschungstagebuchs mit strukturellen Hilfestellungen keine nennenswerten Probleme beinhaltet. Auch können Mittelstufenkinder bereits differenzierte Aussagen zu ihrem eigenen Lernverhalten machen und kriterienbasierte Produktbewertungen durchführen.

Die Schüler:innen werden deshalb ihre Fragen, denen sie sich im Designprozess stellen, und die im handelnden Tun erprobten Antworten in einem eigenen Forschungstagebuch festhalten. Die Schüler:innen sind aufgefordert, alle ihre Fragestellungen und Erkenntnisse während des Prozesses zu notieren und sie als Ausgangspunkt für die eigenen, experimentellen und ästhetischen Erprobungen zu nutzen. Diese eigenständig formulierten Fragen dienen als Orientierung im persönlichen, zirkulären Suchvorgang hin zum definitiven Artefakt.

Das Forschungstagebuch wird digital geführt und jedes Kind nutzt für diese Dokumentation und Reflexion ein Tablet der Schule, auf welchem die Lehrerin die für dieses Projekt passende App vorgängig installiert. Der Umgang mit dem digitalen Arbeitsinstrument wird fächerübergreifend im Fach »Medien und Informatik« durch die Lehrperson eingeführt, strukturiert und begleitet. Um möglichst wenig Zeit während des Unterrichts im Fach »Textiles und Technisches Gestalten (TTG)« für das Schreiben der Texte aufwenden zu müssen, wird die Dokumentation als Hausaufgabe für den »Medien und Informatik«-Unterricht erstellt und in diesem Unterricht weiterbearbeitet.

Weil das Artefakt den Bezugspunkt der Austauschhandlungen für das Lernen im Designprozess darstellt, sind neben Beschreibungen auch Fotografien der Prozessschritte oder von Planskizzen vorgesehen. Um während der praktischen Arbeit am Artefakt die fortlaufende Dokumentation nicht aus den Augen zu verlieren, wird ein in regelmässigen Abständen ausgelöstes Klingelzeichen die Schüler:innen erinnern und auffordern, eine Fotografie zu erstellen oder Notizen zu machen.

4.7 Materialangebot

Für die konkrete Umsetzung des Artefaktes steht eine bestimmte und eingeschränkte Auswahl von zwei ungleichen textilen Stoffen zur Verfügung: einer-

seits ein klassisches textiles Grundmaterial, die Rohbaumwolle/Moulure, andererseits ein Verbrauchsmaterial des Baubedarfs, das Malervlies. Beide Stoffe lassen sich gut von Hand oder mit der Nähmaschine bearbeiten und lassen formgebendes (trennen, umformen, verbinden) sowie Oberflächen veränderndes Gestalten (sticken, applizieren, ...) zu.

Das zur Verfügung stehende Leinwandgewebe der unifarbenen, ungefärbten Rohbaumwolle ist stabil und gleichzeitig flexibel, hergestellt aus der natürlichen, zellulosischen Faser. Demgegenüber steht das günstige Malervlies, produziert aus recycelten Textilien, einseitig beschichtet mit einer dünnen Plastikfolie. Die gut sichtbaren Fadenrückstände und die unterschiedlichen Faserarten ergeben eine grau-bunt-melierte Farbmischung. Weil es sich bei diesem Textil um einen eher losen Faserverbund, nicht um ein stabiles Gewebe handelt, lässt sich der Stoff leicht verziehen und zerreißen. Die Schüler:innen sind mit der Bearbeitung von Malervlies nicht vertraut. Für eine stabile Konstruktion und für die angestrebte Funktion müssen daher von den Schülerinnen und Schülern eigene verfahrenstechnische Lösungen gesucht werden, was eine ungewohnte, aber durch das Materialangebot beabsichtigte Herausforderung darstellen kann.

Weiteres Material wie z.B. bunte Stoffe oder anderes Zubehör (Knöpfe, Klettverschluss, ...) steht den Schülerinnen und Schülern nach ihren individuellen Bedürfnissen zur Verfügung.

4.8 Nähen mit der Nähmaschine oder von Hand

Schüler:innen der 5. Primarschulklasse der Volksschule sind bereits eingeführt in das Arbeiten mit der Nähmaschine und erste nähtechnische Erfahrungen sind vorhanden. Das Nähen von Hand lernen die Kinder bereits in unteren Stufen. Die Schüler und Schülerinnen werden somit über eine gewisse Selbstständigkeit im Umgang mit dem gewählten textilen Verfahren und den entsprechenden Werkzeugen verfügen und fähig sein, sich weitere erforderliche Kenntnisse relativ selbstständig anzueignen.

Weil das Nähen mit der Nähmaschine die technische Komplexität in der Umsetzung deutlich erhöht, ist vorgesehen, dass einzelne Kinder ihre »Body Extension« nur mit dem Verfahren des Handnähens herstellen. Drei Schüler:innen erklären sich im Vorfeld freiwillig bereit, das Artefakt mit dem Handnähen umzusetzen und auf die Nähmaschine zu verzichten. Mit dieser Aufteilung der verfahrenstechnischen Herstellung ist die Erwartung der Forscherin

verbunden, allfällige Unterschiede in der prozessorientierten Herangehensweise und der Komplexität des genähten Artefaktes eruieren und kontrastierend analysieren zu können. Inwiefern erleichtern oder erschweren die beiden unterschiedlichen verfahrenstechnischen Wege die gestalterische Umsetzung? Wie beeinflusst die jeweilige verfahrenstechnische Perspektive das eigene ästhetisch-forschende Handeln? Worin liegen die Vor- und Nachteile dieser Einschränkung bei der Realisierung der eigenen »Body Extension« mit dem Verfahren des Nähens?

4.9 Inszenierter, irritierender Unterrichtseinstieg als Auftakt in die Objektanalyse

Für eine erste Irritation analog dem Einstieg mit der Kernidee von Ruf/Gallin soll im beforschten Lehr-Lern-Arrangement der inszenierte und experimentell angelegte Einstieg der Lehrerin sorgen. Die Lehrerin trägt beim Start in das neue Projekt einen ungewohnt sich um den Körper schlingenden textilen Schlauch (vgl. Fotografie Nr. 2). Dieses zusätzliche Kleidungsstück darf zwar eigenwillig wirken, soll aber nicht wie ein aufgesetztes Kostüm empfunden werden, sondern sich mit der sonstigen Kleidung zu verbinden vermögen. Aus diesem Grund ist es der Lehrerin möglich, die Schüler:innen wie gewohnt und nicht theatralisch zu begrüßen und in der üblichen Selbstverständlichkeit ihren Unterricht zu starten. Gleichwohl besteht die Annahme der Forscherin, aufgrund eines vermutlich leicht irritierenden Einstiegs dieser Art würden sich vereinzelte Schüler:innen zum spontanen Kommentieren des Auftritts ihrer Lehrerin verleiten lassen. Und diese ersten Reaktionen wiederum würden auch die anderen Kinder aufmerksam machen auf ein neues Phänomen, ihre Neugierde wecken. Ausgehend von dem jedoch nicht im Voraus planbaren Reaktionsmoment der Schüler:innen, wird für den anschliessenden Unterricht eine Objektanalyse der getragenen »Body Extension« angesetzt.

Um eine Objektanalyse umfassend durchführen zu können, sind Fragen verschiedenster Art gefordert. Weil davon ausgegangen wird, dass für das dialogisch ästhetisch-forschende Lernen Strukturierungshilfen benötigt werden, sollen die skizzierten Stufen der kreativen Fragestellung von Erika Landau sowie die Handlungskompetenzen (Funktion, Konstruktion, Gestaltungselemente, Verfahren, Material & Werkzeug) des Fachlehrplanes vom »Textilen und Technischen Gestalten (TTG)« den methodischen Rahmen bilden (Landau 1999). Strukturierungshilfen dienen einerseits den Lehrper-

sonen, die Kinder ermutigend begleiten zu können und ihre Begeisterung zu entfachen, andererseits dienen sie den Schülerinnen und Schülern, nicht in einer Fülle von möglichen Fragestellungen den Überblick oder das Ziel aus den Augen zu verlieren. Auch sollen sie dadurch befähigt werden, Fragen höherer kognitiver Qualität zu formulieren. Wie Messner in seinen Thesen zur Lernumgebung des forschenden Lernens ausführt, soll diese Lernumgebung eine selbstständigkeitsfördernde Lernbegleitung beinhalten (Messner u.a. 2009b, 25). Diese selbstständigkeitsfördernde Lernbegleitung ist das Ziel der nachfolgend erläuterten Strukturierungshilfen zur Objektanalyse der »Body Extension«.

Eine vertiefte, weiterführende Fragestellung ist dann möglich, wenn vorerst vielfältige Beobachtungen und ästhetische Wahrnehmungen zu einem Phänomen, hier der »Body Extension«, gemacht werden. Dies gelingt durch beschreibende Fragen: Wie, was, wer, wo, wann? (Landau 1999, 165). Die sogenannten W-Fragewörter beeinflussen die Art der Fragestellung und verhelfen zu einer umfassenden Beobachtung und einer mehrperspektivischen Wahrnehmung. Nachdem das Phänomen oder Problem genau beschrieben wurde, kann das kausale »Warum« folgen und in Beziehung gesetzt werden (Landau 1999, 166). Erst in einem dritten Schritt folgt die subjektive Frage: »Was fühle ich, was weiss ich? Wie erlebe ich dieses Phänomen oder Problem?« (Landau 1999, 166). Um diese Fragen beantworten zu können, sind Assoziationen, Wissen und Gefühle der Kinder gefordert. Durch den inneren Bezug der Fragestellenden zum Phänomen und dem emotionalen Beteiligtsein resultiert eine Offenheit für die vierte Frage, die imaginative Frage: »Was wäre, wenn? Was geschähe, wenn?« (Landau 1999, 166). Die imaginative Frage stellt die Ausgangsposition für die individuellen Forschungsfragen der Schüler und Schülerinnen zum dargelegten Phänomen oder Problem dar. Hier setzen die Kinder nach der Objektanalyse der »Body Extension« ihrer Lehrerin mit ihrer eigenen ästhetischen Forschung an, beginnen sie eigene Handlungsstrategien zu planen und danach zu realisieren. Durch die Strukturierungshilfe beim Fragestellen wird beabsichtigt, die intrinsische Motivation der Schüler und Schülerinnen für das Phänomen zu wecken und zu stärken.

In der Verifikationsphase, in den dialogischen Aushandlungsprozessen, folgt dann die fünfte Frage, die beurteilende Frage: »Was ist richtig, was ist besser, was müsste geändert werden?«

Der irritierende Auftritt der Lehrerin bietet Anlass, in einen fragend-suchenden Austausch zu gelangen und eine erste Objektanalyse durchzuführen. Die Schüler:innen werden aufgefordert, die »Body Extension« der Lehrerin ge-

nau zu betrachten und alle ihre diesbezüglichen Fragen zu äussern. Dadurch erfahren die Schüler:innen, dass ihre vielfältigen Fragen wichtig sind, ernst genommen werden und den weiteren Unterrichtsverlauf prägen, wie dies Ruf und Gallin in ihrer Methode skizzieren (Gallin 2010). Indem die Lehrerin den Schülerinnen und Schülern anschliessend deren Fragen beantwortet und die beabsichtigte Funktion, die Konstruktion, die gewählte Materialität und Gestaltung ihrer getragenen »Body Extension« erläutert, werden subtil erste Felder für die individuellen Gestaltungshandlungen eröffnet und die verschiedenen Handlungsaspekte (Lehrplan) des Artefaktes aufgezeigt.

Die Handlungsaspekte des Lehrplanes helfen, sich strukturiert mit einem Artefakt auseinanderzusetzen und bei der ersten, der beschreibenden Fragestellung (s. Landau), keinen Aspekt ausser Acht zu lassen und die Perspektivenvielfalt wahrzunehmen. Die Handlungsaspekte »Funktion, Konstruktion, Gestaltungselemente, Verfahren und Material« werden dabei für die erörternden Fragen berücksichtigt:

- Welche Funktion wird dem Artefakt zugeschrieben und aufgrund welcher Eigenschaften?
- Wie und aus welchen Einzelteilen wurde das Artefakt konstruiert?
- Welche Gestaltungselemente zeichnen das Artefakt aus?
- Mit welchem/welchen Verfahren wurde das Artefakt hergestellt?
- Welche Materialien wurden verwendet?

Nebst dem oben skizzierten geplanten Projekteinstieg mit dem performativen Auftritt der Lehrperson, eingehüllt in ihre textile »Body Extension«, dient den Schülerinnen und Schülern als weitere Inspiration visuelles Bildmaterial aus den Bereichen von Kunst und Mode. Im Tandem analysieren und diskutieren sie anhand der fünf Handlungsaspekte dieses Bildmaterial zum Thema »Body Extension«. Ein erstes Hypothesisieren bezüglich der Artefakte und seiner Phänomene, wie dies Reitingen beschreibt, nimmt seinen Anfang. Das Interesse am neuen Gestaltungsthema »Body Extension« soll durch die vertiefte Auseinandersetzung in einer fragenden Vorgehensweise bei den Kindern geweckt und der Boden für die Problemstellung des anstehenden Designprozesses, analog der Kernaufgabe, gelegt werden.

Dieses Bildmaterial wird voraussichtlich weitere Fragen aufwerfen, die Breite an Interpretationsmöglichkeiten aufzeigen und die Ideenfindung unterstützen.

Die verschiedenen Handlungsaspekte (Funktion, Konstruktion, Gestaltungselemente, Verfahren, Material & Werkzeug) eines Artefaktes werden in diesem Projekt des dialogisch ästhetisch-forschenden Lernens den jeweiligen Designprozess der Schüler:innen leiten und als Strukturierungshilfe dienen.

Um sich widersprechende individuelle Produktziele (vgl. Wyss 2018) oder eine Verzettlung zu verhindern, sind das Verfahren (Nähen) sowie das Material (Moulure/Malervlies) durch die Lehrerin vorgegeben. Diese Einschränkungen sind weitere Strukturierungshilfen und gleichzeitig kreativitätsfördernde Herausforderungen. Hingegen definieren die Kinder die gewünschte Funktion, entwickeln eine eigene Konstruktion und definieren die Gestaltungselemente ihrer »Body Extension« eigenständig.

4.10 Pädagogisch-didaktische Positionierung der Forscherin und Reflexion der verschiedenen Rollen

Die angestrebte Verbindung von Kunst und Design beim dialogisch ästhetisch-forschenden Lernen kann im Zusammenhang mit der eigenen beruflichen Vorbildung und Tätigkeit von mir gesehen werden. Weil ich einerseits über eine textile handwerkliche Grundausbildung, eine fachspezifische Lehrerinnenbildung und viel berufliche Erfahrung als Lehrerin für »Textiles und Technisches Gestalten (TTG)« und »Bildnerisches Gestalten (BG)« sowie über ein Hochschulstudium in der Kunstpädagogik verfüge, sind für mich das Suchen und Finden eines künstlerischen Ausdrucks persönlich bedeutsam. Die allzu designorientierte und die damit teilweise verbundene strenge technische Funktionalität, mit dem Nutzer als Zielgruppe, vermag mich weniger zu faszinieren als ein freier, künstlerischer und unkonventioneller, rein volkswirtschaftlich gesehen vielleicht zweckloser Ausdruck. Hingegen sind mir die gestalterische Eigenständigkeit und Eigenwilligkeit bei Artefakten von Schülerinnen und Schülern sowie Student:innen ein grosses Anliegen. Gleichwohl sollen die Artefakte konstruktiven und verfahrens- oder materialtechnischen Ansprüchen genügen. Die Umsetzung des Artefaktes in einer hohen Fachexpertise und das eigenständige Lösen von Problemen sind nach wie vor wichtig. Deshalb bewege ich mich gerne in diesem Überschneidungsgebiet der beiden Disziplinen, wie Magdalena Eckes die neue Nähe von Kunst und Design umreisst (Eckes 2021).

Die persönliche langjährige Erfahrung in der Lehre fordert mich zur Erprobung eines eigenen, experimentell angelegten Lehr-Lern-Arrangements

auf, um in der angestrebten Umsetzung neue Erkenntnisse zu gewinnen und weitere Lesearten des Faches zuzulassen. In dieses neu kreierte Lehr-Lern-Arrangement fliesst selbstverständlich mein grosses Interesse an gelingenden pädagogischen Momenten mit ein.

Für die Fokussierte Ethnografie, wie sie in dieser Untersuchung durchgeführt wird, ist die Bekanntheit des Feldes eine Voraussetzung für eine gezielte Fokussierung. Die Erfahrung im Feld wird für die Interpretation der Handlungen genutzt (Knoblauch 2001, 134). Eine grosse Verbundenheit und das Selbstverständnis im Fach könnten jedoch zu blinden Flecken führen, weil gewisse Handlungen nicht mehr hinterfragt werden, sie allzu selbstverständlich sind und die notwendige Distanz für die wissenschaftliche Betrachtung fehlt. Die Betrachtung der Daten könnte aus einem rein pädagogischen Blickwinkel erfolgen, welcher für Handlungen der Schüler:innen bereits eine Erklärung bereithält. Deshalb ist es wichtig, mir immer wieder zu vergegenwärtigen, dass ich die Handlungen als solche und mit einem wissenschaftlichen, theoriebasierten Blick versehen, untersuche. Zudem dienen die methodischen Strategien der Ethnografie dazu, die geforderte Intersubjektivität einzulösen. Beispielsweise wird diese Intersubjektivität durch Aussenblicke auf die Daten von mit dem Fach »Textiles und Technisches Gestalten (TTG)« weniger vertrauten Personen, zum Beispiel durch Kolleginnen und Kollegen mit einer persönlichen Vertiefung in der Fachlichkeit der Kunstpädagogik, eingehalten. Solche Datensitzungen mit personell unterschiedlich zusammengesetzten Gruppen werden mehrfach durchgeführt. Zudem wird die ethnografische Auswertungsmethode mit ihrer hier angewendeten Einnahme von »befremdeten« Blickwinkeln und durch die Effekte der Vergrösserung sowie der detaillierten Beobachtung zu einer analytischen Distanzierung führen (Breidenstein u.a. 2015).