



Claus Stieve | Ursula Stenger | Michèle Zirves |
Antonina Poliakova | Kristina Vitek |
Leonard Rapp | Ann-Cathrin Heidrich

Wie Raumqualitäten entstehen

Erfahrungsräume in
Kindertageseinrichtungen

BELTZ JUVENTA

Claus Stieve | Ursula Stenger | Michèle Zirves | Antonina Poliakova |
Kristina Vitek | Leonard Rapp | Ann-Cathrin Heidrich
Wie Raumqualitäten entstehen

Claus Stieve | Ursula Stenger | Michèle Zirves | Antonina Poliakova |
Kristina Vitek | Leonard Rapp | Ann-Cathrin Heidrich

Wie Raumqualitäten entstehen

Erfahrungsräume in Kindertageseinrichtungen

Inhaltsverzeichnis

I Die Idee – Raum und Raumerfahrungen sichtbar machen	6
Einleitung zu diesem Buch	7
1. Die Qualität anregender Räume in Kindertagesstätten	12
1.1 »Anregende Lernumwelt« – Raumqualität in der Frühpädagogik	12
1.2 Anregung wozu? – Widersprüche anregender Räume in Fachkonzepten	14
1.3 Von der Qualität zu Qualitäten oder: Wie regen Räume an?	20
2. Wie erfahren Kinder Räume?	23
2.1 Die Raumerfahrung von Kindern in KiTas – Eine Forschungslücke	23
2.2 Kinder in der Stadt – Martha Muchows klassische Studie zur Raumerfahrung	24
3. Erfahrungsräume erforschen	26
3.1 Wenn Dinge auffordern – Was meint eine phänomenologische Forschung?	26
3.2 Tiere und Pflanzen einbeziehen – Was meint ein posthumanistisches Denken?	27
3.3 Dimensionen von Raum – Wie äußern sich Erfahrungsräume?	28
II Räume in KiTas – Eine Topographie	36
Claus Stieve, Michèle Zirves, Leonard Rapp	
1. Was ist eine Topographie?	37
2. Sachlich beschriebene Räume – Was sich hinter Tatsachen verbirgt	40
2.1 Der Raum in Maßen, Zwecken und Strukturen	40
2.2 Was Bau- und Lagepläne über Räume erzählen	42
2.3 Raumvorstellungen, die Bau- und Lageplänen zugrunde liegen	48
2.4 Eine Schlussbetrachtung – Wie Räume strukturelle Vorgaben machen	50
3. Gestaltete Räume – Wie entstehen pädagogische Räume?	52
3.1 Gliedern und Aufteilen – Räume in ihrer Bewandnis	55
3.2 Materielles Ausstatten – Räume in ihrer Gegenständlichkeit	61
3.3 Versammlungen – Aufforderungen in gegenständlichen Arrangements	66
3.4 Sprachliches Zeigen – Räume in ihren Bezeichnungen und Bedeutungen	84
3.5 Alltag – Räume in Ritualen, Regeln und Gesprächen	89
3.6 Eine Schlussbetrachtung – Räume, die sich verändern	104
4. Gelebte Räume – Raumerfahrungen von Kindern	106
4.1 Körperliche Bewegungen von Kindern	107
4.2 Auffordernde Dimensionen	111
4.3 Situative Räume	139
4.4 Karten situativ gelebter Räume	152
4.5 Eine Schlussbetrachtung – Gelebter Raum als leibliche Phantasie	158
5. Kindertageseinrichtungen als Lebensformen	162
III Aufforderung zur Bildung – Zwischengedanken	178

IV Raumportraits von KiTa Kulturen **182**

Ursula Stenger, Kristina Vitek, Antonina Poliakova, Ann-Cathrin Heidrich

- | | |
|--|-----|
| 1. Einleitung – Raum-Erfahrungswelten in KiTa Kulturen | 183 |
| 1.1 Jede KiTa ist eine eigene Welt, eine eigene Kultur | 183 |
| 1.2 Wie eine Welt beschreiben? Wie Erfahrungsräume erforschen? | 184 |
| 1.3 Geschichten von Erfahrungswelten erzählen | 185 |
| 1.4 Beispiel einer Geschichte aus einer gelebten KiTa-Welt | 187 |
| 2. KiTa Kultur der Einrichtung Lotus | 190 |
| 2.1 Die Geschichte der KiTa | 192 |
| 2.2 Ein Portrait – Wie bilden sich Erfahrungsräume und Raumqualitäten? | 203 |
| 3. KiTa Kultur der Einrichtung Lilie | 226 |
| 3.1 Die Geschichte der KiTa | 228 |
| 3.2 Ein Portrait – Wie bilden sich Erfahrungsräume und Raumqualitäten? | 239 |
| 4. KiTa Kultur der Einrichtung Tulpe | 260 |
| 4.1 Die Geschichte der KiTa | 262 |
| 4.2 Ein Portrait – Wie bilden sich Erfahrungsräume und Raumqualitäten? | 273 |
| 5. Bildende Räume in KiTa Kulturen | 294 |
| 5.1 Grundlegende Überlegungen | 294 |
| 5.2 Wie entstehen KiTa Kulturen mit ihren Raumqualitäten? | 296 |
| 5.3 Formen von Raumqualitäten | 298 |
| 5.4 Räume des Ausprobierens und Reflektierens | 304 |

V Abschluss und Ausblick – Zur Qualität anregender Räume **308**

Literaturverzeichnis	315
Autor*innenhinweise	322
Dank	323

Transferanregungen und Fragen für die eigene Praxis

finden Sie auf den Seiten 175 bis 177 und 306 bis 307.

Wissenschaftliche Informationen zum Projekt »Raumqualitäten«

Grundlegende Aspekte zum Forschungsdesign des Projekts, das diesem Buch zugrunde liegt, finden sie auf Seiten 32 bis 35.

I

**Die Idee –
Raum und Raumerfahrungen
sichtbar machen**



Einleitung zu diesem Buch

Wenn in der frühpädagogischen Fachpraxis über Räume in Kindertageseinrichtungen nachgedacht wird, geschieht dies meist aus der Frage heraus, wie sie gestaltet werden sollen. Gibt man die Wörter »Raum« und »Kindertagesstätte« in ein Internet-Suchprogramm ein, erscheint sogleich eine Reihe von Links mit Überschriften wie »Raumgestaltung«, »Mindestanforderungen der räumlichen Ausstattung« oder »Raumkonzept«. Räume und ihre Gestaltung werden als grundlegender Ausdruck einer hochwertigen Qualität früher Bildung angesehen.

Dieses Buch verfolgt ein anderes Ziel: Es ist ein Lesebuch, in dessen Mittelpunkt die Erfahrung von Räumen steht – die Raumerfahrung von Kindern und die Erfahrungsräume, die zwischen Kindern, Materialien oder Dingen, Fachkräften, und auch Tieren und Pflanzen entstehen. Wenn in Fachdiskussionen so häufig hervorgehoben wird, dass Räume anregende Lernumgebungen sein sollen und Dinge einen Aufforderungscharakter haben, so wird in diesem Buch danach gefragt – wie regen Räume an und wozu fordern sie auf?

Die Begriffe »Qualität« und »Gestaltung« spielen dabei eine zentrale Rolle. Gemeint ist aber nicht nur die Planung und Einrichtung von Kindertageseinrichtungen, d. h. ihre Ausstattung mit anregenden Materialien, sondern das tägliche Leben in ihnen, also die tägliche Gestaltung und Erfahrung dieser Räume zwischen denen, die sich in ihnen begegnen. Gefragt wird zunächst nicht nach »guter« Qualität, sondern danach, wie sich überhaupt auffordernde und anregende Qualitäten von Räumen beschreiben lassen.

Das Buch regt dabei an, scheinbare Selbstverständlichkeiten zu befragen, indem Räume nicht einfach geplante Konzepte umsetzen und nachträglich von Kindern angeeignet, sondern auf verschiedenen Ebenen gestaltet und erfahren werden. Dadurch kann die Frage nach einer »guten« Qualität frühpädagogischer Räume neu gestellt werden.

Im Zentrum stehen drei Kindertageseinrichtungen, deren Qualität bereits auf unterschiedliche Weise ausgezeichnet wurde und die die Gestaltung ihrer Innen- und Außenräume zu einem bewussten Mittelpunkt ihrer pädagogischen Arbeit machen.¹ Alle drei Einrichtungen zeichnen sich durch eine vielfältige und spezifische Materialität aus. Während zwei ein offenes Raumkonzept verfolgen, arbeitet eine mit Gruppen. Eine Einrichtung orientiert sich an der Reggio-Pädagogik und arbeitet mit bewusst ausgewählten und ästhetisch geordneten Materialien. Die zweite sammelt z. B. Spielzeug, altes sowie neues in großer Zahl, und richtet zugleich unterschiedliche, mit einzelnen Fachkräften langfristig verbundene Werkstätten und Räume, sowohl drinnen als auch draußen, ein. Die dritte hat zwar ein Gebäude, aber das Leben findet unabhängig der Jahreszeiten fast ausschließlich in einem großen Gartenhof statt, in dem zwischen Bäumen und üppigen Blumenbeeten überall Naturmaterialien, aber auch Backsteine, Rohre oder Bretter liegen und Hütten aus Baulatten stehen. Diese Schilderungen geben nur einen ersten Eindruck wieder. Die Einrichtungen bilden komplexe, umfassend gestaltete und sich ständig verändernde Räume. Gerade aufgrund ihrer Verschiedenheit werfen sie die Frage auf, wie anregende Raumqualitäten entstehen, wie sie sich äußern und wie sie erfahren werden.

In diesem Buch wird entlang dieser Einrichtungen nachgezeichnet, wie Räume geplant und strukturiert und welche Absichten mit ihnen verbunden sind. Besonders aber wird versucht zu beschreiben, wie sie alltäglich »gelebt« werden und welche jeweilige bildende Kultur in ihnen entsteht. Denn die drei Kitas, so wurde im Projektverlauf deutlich, stellen nicht einfach nur pädagogische Räume dar, sondern sie bilden eigene Kulturen und Lebensformen. Ihre Raumgestaltung zeigt sich in Materialien und Raumaufteilungen, in damit verbundenen Vorstellungen und Erzäh-

¹ Die Einrichtungen werden anonymisiert, sie heißen im Buch »Lilie«, »Tulpe« und »Lotus«.

lungen, in täglichen Ritualen, Regeln, Handhabungen, Ereignissen, und Projekten.

Dem Buch liegt das vom BMBF geförderte Forschungsprojekt »RaumQualitäten« der TH Köln und der Universität zu Köln zugrunde. Innerhalb dieses Projekts wurden die drei Kindertageseinrichtungen von 2019 bis 2021 in sechs mehrtägigen Forschungsaufenthalten besucht. Dem Forschungsteam, den Autor*innen dieses Buches, wurden in Führungen und in vielen Gesprächen die Einrichtungen beschrieben und gezeigt und sie konnten insbesondere am Alltag und dem Leben in den Einrichtungen teilnehmen. Daraus entstand dieses Buch, das sich durch eine Sammlung von Geschichten kennzeichnet und wie eine Art Atlas durchstöbert und gelesen werden kann. Es ermöglicht, Schicht für Schicht, Ebene für Ebene in die KiTa-Räume und darin, wie sie erfahren werden, einzutauchen. Es werden immer wieder Beispiele beschrieben und Geschichten verfasst, die die Raumkulturen der Einrichtungen veranschaulichen, um jedes Mal neu zu fragen: Wie entstehen Räume in der Erfahrung?

////////////////////////////////////
Wie Räume entstehen
////////////////////////////////////

Dass Räume immer wieder neu entstehen, mag zunächst seltsam klingen, denn Raum entsteht doch nicht, er ist schlicht da: Kindergärten haben Wände, Fenster und Türen, Innen- und Außenräume, sind umzäunt und haben Eingänge und Flure. Sie sind möbliert und auf verschiedene Weise ausgestattet und sie haben eine Aufteilung entlang ihrer Funktionen. Kindertagesstätten haben Gruppen-, Schlaf- und Waschräume, Abstellräume und Büros. Entstanden sind diese Räume, als die Gebäude gebaut und eingerichtet wurden, und natürlich verändern sie sich im Laufe der Zeit. Aber wieso sollten sie in der Erfahrung entstehen? Was soll entstehen, was nicht schon als materielle Sache – Gruppenraum, Außengelände und anderes mehr – für Kinder gegeben ist?

An der Erfahrung von Kindern lässt sich diese Frage besonders deutlich machen. Nimmt man einfache Gegenstände wie eine Tür mit

ihrer Klinke, einen Spiegel, ein Fenster oder eine Garderobe, so werden all dies Dinge und Raumelemente in ihrem für Erwachsene selbstverständlichen Sinn von Kindern erst allmählich verstanden: Ein Stuhl tritt nicht als Stuhl in die Erfahrung des Kindes ein (vgl. Langeveld 1968, S. 142 f.). Er passt häufig auch gar nicht zur Größe eines kleinen Kindes und gewinnt seinen Sinn, ein Sitzmöbel zu sein, erst mit der Zeit. Ein Fenster ist zunächst widersinnig, man kann hindurchschauen, als wäre da nichts, aber stößt sich daran. Im Spiegel beginnen Kinder erst allmählich ihr Spiegelbild zu erkennen (vgl. Lacan 1991).

Weil Kinder grundlegende Raumdimensionen und damit verbundene, eventuelle Gefahren erst nach und nach begreifen lernen, werden in vielen Kindergärten Treppen mit Schutzgittern versehen, bestimmte Türen offen und andere verschlossen gehalten, gibt es altersabhängig für Kinder zugängliche Materialien und andere, die nur für Erwachsene greifbar sind. Spielgeräte haben normierte Fallhöhen, Schränke abgerundete Ecken und Türen sind mit einem Klemmschutz versehen. Ein wesentlicher Teil des pädagogischen Alltags hat damit zu tun, Kinder in die Handhabung von Räumen und Dingen einzuführen, auch wenn in Einrichtungen ihr Spiel und ihre ›Selbstbildung‹ im Mittelpunkt stehen mögen. Jemand setzt sich beispielsweise beim An- und Ausziehen neben die unter Dreijährigen in die Garderobe oder schaut ihnen zu, wenn sie einen Wasserhahn betätigen.

Wenn sich dieses uns so selbstverständliche Wissen, was es mit Räumen und Gegenständen auf sich hat, erst allmählich aufbaut – wie lässt sich dann Raum in der Erfahrung von Kindern beschreiben? Wie kann der Prozess, in dem sie sich Räume erschließen, sozusagen rückwärts gelesen werden – nicht vom Ziel her, was Kinder sich aneignen könnten oder sollten (von der Handhabung eines Wasserhahns, der kreativen Nutzung der Utensilien eines Ateliers bis zum behutsamen Umgang mit Insekten) – sondern von ihren Erfahrungen und vom Prozess her, wie sich Raum für sie erschließt. In den Kindertageseinrichtungen gibt es viele Beobachtungen wie die fol-

genden: Ein Kind fährt mit Lust mit seinem Bobbycar gegen die verschlossene Gruppentür und dreht sich dabei mit schelmischem Auflachen der Forscher*in zu. Ein Kind rennt mit einem langen Wasserschlauch durch den Garten und zieht ihn mal in die eine, mal in die andere Richtung, ohne zu beachten, dass es dabei andere Kinder einwickelt. Ein anderes steckt einen Stock gegen ein Dach aus Plane, sodass ihm Regenwasser auf den Kopf und in den Mund rieselt. Ein Kind hält auffällig einen Eimer wie einen Abstandhalter vor sich, als es sich einem unbekanntem Käfer nähert. Ein Kind spielte eine Art Schiff mit seinen Brotboxen – eine ganze Weile, bevor es zu essen beginnt. Welche Räume verbergen sich in diesen vielfach beobachtbaren Tätigkeiten von Kindern?

Die Frage, wie Raum entsteht, lässt sich auch in Bezug auf Erwachsene, pädagogische Leitungen oder Fachkräfte stellen. Haben und erfahren sie tatsächlich immer denselben Raum? Schon wenn im Flur einer KiTa ein Morgenkreis stattfindet, hat man den Eindruck, dass dieser Flur nicht mehr, wie noch kurz zuvor, Garderobe ist. Diese Funktion scheint ganz in den Hintergrund zu treten – der Flur wird zu einer Art Mitte des KiTa-Alltags, von wo aus sich der ganze Vormittag gestaltet (vgl. Karcher/Stieve 2021). Wenn mit Kindern eine Spiellandschaft, z. B. eine »Mäusewelt« (01G2) entsteht, die von den Fachkräften begleitet wird und in die sie mit den Kindern eintauchen, so wird der Raum auch für sie, zumindest momenthaft, ein anderer.

Räume sind da, sie haben etwas Bleibendes – und doch entstehen sie, das zeigten viele Beobachtungen im Forschungsprozess des, diesem Buch zugrundeliegenden Projektes, immer wieder neu aus dem, was gerade eine Situation bestimmt. Aus Gewohnheiten heraus gewinnen Räume auch einen bleibenden Charakter, z. B. wenn man sie so vorfindet, wie man sie am Tag zuvor verließ. Die Dinge sind dort, wo man sie vermutet. Der Zweck einer Garderobe ist gewohnt, weil sie täglich auf die gleiche Weise verwendet wird – sie verschwindet ja auch nicht völlig im Morgenkreis, sie tritt aber in den Hintergrund. Der

Raum wird je nach Situation und Ereignis ein anderer, wie Geschichten, wie die der »Mäusewelt« (01G2), besonders spiegeln.

////////////////////////////////////
**Erfahrungsmöglichkeiten von Raum –
eine erste Ausgangsthese**
////////////////////////////////////

Raumgestaltung, so die erste Ausgangsthese dieses Buches, bezieht sich auf die Gestaltung der Erfahrungsmöglichkeiten von Raum. Wie aber können solche Erfahrungen gestaltet werden? Die materiellen Ausstattungen, die vielfältigen Tätigkeiten und die Interaktionen der Fachkräfte sind in den drei Kindertageseinrichtungen in vielerlei Hinsicht auf solche Erfahrungsweisen ausgerichtet. Alles, was Erfahrung ausmacht, sei es das Erleben von Raumdimensionen wie Höhe und Tiefe, Enge und Weite, sei es das Erleben von Tieren und Pflanzen, sei es die Verwendung von typischen Alltagsgegenständen oder das Spiel und der schöpferische Umgang mit Spielmaterialien, Abfallprodukten oder Naturmaterialien, äußert sich als ein vielschichtiges Geschehen und eine sich allmählich entwickelnde Kultur der jeweiligen Einrichtungen.

Dieses Geschehen verbindet sich mit strukturellen Vorgaben, mit von Fachkräften bewusst ausgearbeiteten Räumen und ihrer Materialität, mit den damit verbundenen Visionen, pädagogischen Absichten, und zugleich mit Bewegungen, Ritualen, Spielen, Interaktionen und Sprachen. Dieses Buch behauptet, dass Räume erst zwischen diesen vielen Momenten entstehen. Es gibt keinen sachlich gegebenen Raum, sondern der Raum wird »gelebt«.

An diesem Leben des Raumes sind die Dinge, die räumlichen Gliederungen, Menschen mit ihren Tätigkeiten und ihrer Sprache sowie Tiere oder Pflanzen beteiligt. Auf dieses Leben bezieht sich die pädagogische Gestaltung von Räumen. Raum wird in diesem Buch nicht allein als materielle Umgebung gedacht, sondern als ein räumliches Geschehen zwischen Kindern, Fachkräften und dem, was ihnen begegnet, sie anregt, reizt, erschrickt, auffordert oder sie körperlich berührt. Dieses Geschehen lässt Raum erst erfahren (vgl. Merleau-Ponty 1966, S. 259).

Dabei ist eines besonders zu beachten: Kinder erfahren Raum und Räume nicht nur in Kindertageseinrichtungen. Sie wachsen in ihren familiären Räumen auf, spielen in Gärten und auf Spielplätzen, betreten Straßen, erleben Dörfer, Stadtteile und fahren mit Verkehrsmitteln. Sie leben in kommerzialisierten Welten und treten sprichwörtlich in vielfacher Weise in mediale Räume ein. Frühe Kindheit hat sich aber durch den Ausbau von Kindertageseinrichtungen zu einem wesentlichen Teil verändert (vgl. Honig 2017).

Sie ist in hohem Maße zu einer »gesellschaftlichen Lebensform« und einer »eigenständigen Lebenswelt früher Bildung und Betreuung« (Bollig/Honig/Nienhaus 2016, S. 4 f.) in öffentlichen Einrichtungen geworden. Während selbst jüngere Kinder in den 1920er Jahren auf der Straße (z. B. auf den Häusertreppen) spielten, ist ein Raum, in dem sie jetzt einen wesentlichen Teil ihres Alltags erleben, institutionalisiert: Er ist ein pädagogischer, extra für Kinder eingerichteter Raum. Er führt dazu, dass Kinder weniger in öffentlichen, sondern für sie gemachten Räumen leben. Sein Sinn liegt aber nicht nur darin, er soll z. B. auch die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ermöglichen, sprich außerpädagogische gesellschaftliche Belange unterstützen.

Als institutionalisierte Räume sollen Kindergärten das Lernen und die Bildung von Kindern anregen. Ihr Raum hat aus diesem Grund gezielt ausgewählte Materialien, die pädagogisch arrangiert und auf eine bestimmte Weise bereitgestellt werden. Es ist ein Raum und es sind Materialien *für* Kinder, ob es nun Spielzeug oder ausgewähltes Naturmaterial ist (vgl. Deckert-Peaceman 2019, S. 98). Frühe Kindheit ist also zu einem wesentlichen Teil pädagogisch bestimmt, nicht nur als Familien- sondern auch als beaufsichtigte Gruppenkindheit. Damit verbunden unterliegen KiTas Sicherheits- oder Hygienebestimmungen, baulichen Vorschriften oder Qualitätsansprüchen. An ihre Räume werden ganz verschiedene, manchmal widersprüchliche und oft auch außerpädagogisch begründete Anforderungen gestellt. Brandschutztüren bilden z. B. Barrieren, die dem offenen Konzept einer

Einrichtung widersprechen können. Küchen dürfen häufig aufgrund von Hygieneanforderungen nicht von Kindern betreten werden, obwohl das Geschehen dort fasziniert und die Fachkräfte sie an der Zubereitung von Mahlzeiten beteiligen möchten.

////////////////////////////////////
**Raumerfahrungen in KiTas – eine
zweite Ausgangsthese**
////////////////////////////////////

Eine zweite Ausgangsthese liegt deshalb darin, dass Kinder Raum nicht allgemein erfahren, wie er sachlich, materiell oder als pädagogisch gestaltete Lernumgebung gegeben ist, sondern dass sie Raum in den Grenzen und Möglichkeiten dessen erfahren, was ihre Umgebung jeweils bestimmt: Wenn es in diesem Buch um Raumerfahrungen von Kindern geht, so sind Erfahrungen von institutionalisierten Räumen gemeint, die gesellschaftlichen Zwecken, wie der Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern, dienen und an die verschiedene Normen, Bestimmungen und gesellschaftliche Anforderungen herangezogen werden. Sie fordern die darin Tätigen, Kinder, Fachkräfte wie Eltern dazu auf, sich mit diesen Bestimmungen, Normen und Anforderungen auseinanderzusetzen. Institutionalisation äußert sich in bestimmten Abläufen, in Zugängen oder Verboten, in ganz selbstverständlich erscheinenden oder auch infrage gestellten Grenzen der Erfahrung von Kindern.

In den Einrichtungen, von denen dieses Buch handelt, wurden aber nicht einfach Normen und Vorgaben umgesetzt (die ohnehin nie so eindeutig sind, wie sie scheinen). Eher zeigte sich das alltägliche Geschehen als eine ständige Auseinandersetzung mit diesen Vorgaben – eben als ein gelebter Raum. In immer wieder wechselnden Situationen und an jedem Tag wurde neu ausgelotet, wie Raum sein und erfahren werden kann.

Raumgestaltung wird deshalb nicht nur als Teil von Pädagogik gedacht – sondern Pädagogik wird grundlegend als ein sich gestaltender Raum verstanden. Diesem anfänglichen Grundgedanken wird im weiteren Verlauf des Buchs nachgegangen: Es geht darum, tiefer

darin einzudringen, wie Räume sich tagtäglich ereignen und gestalten, wie sich in ihnen auf verschiedenen Ebenen Erfahrungen aufbauen und verändern und auf welche Weise sie ›leben‹ und zu ›lebendigen‹ Erfahrungsräumen werden.

////////////////////////////////////
**Zum Aufbau und den Lesarten
dieses Buches**
////////////////////////////////////

Im ersten Teil wird an die aktuelle Qualitäts- und Fachdiskussion zu Räumen und KiTas angeknüpft und der Vorschlag gemacht, Räume ausgehend von alltäglichen Erfahrungen zu verstehen: Wie wird die Qualität von Räumen in der Qualitätsdiskussion um »gute KiTas« diskutiert? Wie werden »anregende Räume« in verschiedenen pädagogischen Ansätzen der Frühpädagogik gefasst? Was kann unter Raumerfahrung in diesem Buch verstanden werden und welche wissenschaftlichen Perspektiven verbinden sich damit? Wie können Raumerfahrungen von Kindern beschreibbar werden?

Der zweite Teil nennt sich eine »Topographie« von Kindertageseinrichtungen. Zwischen Bauplänen, Graphiken, Fotos und Texten werden verschiedene Ebenen von KiTas differenziert beschrieben. Eine erste Ebene bildet der »sachliche Raum«. Anhand von Bauplänen wird nach Raumerfahrungen vor dem Hintergrund struktureller Vorgaben gefragt: Welche Anforderungen werden an KiTas gestellt? Eine zweite Ebene stellt der »gestaltete Raum« dar. Wie erzählen Fachkräfte über ihre KiTa-Räume? Welche Erfahrungsweisen verbinden sich damit? Wie entstehen Räume durch diese Gestaltungen? Wie äußern sich pädagogische Absichten in Räumen und Dingen? Eine dritte Ebene ist der »gelebte Raum« der Kinder. KiTas werden tagtäglich von Kindern besucht. Wie erfahren sie die Räume ihrer KiTa? Wie regen Räume Erfahrungen von Kindern an? Welche Situationen werden dafür relevant? Schließlich wird gefragt, welche Bedeutung die verschiedenen Ebenen in ihrem Zusammenspiel und mitunter auch ihrer Konkurrenz und Widersprüchlichkeit für eine bildende »Lebensform« der KiTa haben.

Der dritte Teil widmet sich der Aufgabe, die drei KiTas in ihrer Unterschiedlichkeit genauer zu beschreiben. Wie lassen sich diese KiTas mit ihrer je eigenen wechselvollen Geschichte und ihren pädagogischen Intentionen, mit ihren Räumen und Materialien als eigene Welten – als KiTa Kulturen charakterisieren? Welche jeweiligen besonderen Erfahrungen und welche Arten von Erfahrungen ermöglichen sie? In Geschichten werden die materiellen und sozialen Lebensräume veranschaulicht und es entstehen Portraits, die die Einrichtungen als Kulturen, die sich zwischen Kindern, Fachkräften, Dingen, Pflanzen und Tieren entwickeln, sichtbar machen.

In Zwischengedanken und einem Abschluss wird danach gefragt, worin die bildende Bedeutung frühpädagogischer Räume als eigene Kulturen zum Ausdruck kommen könnte. Welche Anregungen könnten sich daraus für die Gestaltung pädagogischer Räume und für die Bestimmung ihrer Qualität ergeben?

Lesen lässt sich dieses Buch auf verschiedene Weise. Man kann vorne anfangen und hinten aufhören oder auch mittendrin einsteigen. Die Bilder und Graphiken laden ein, immer wieder vor- und zurückzublättern, zu vergleichen, und verschiedene Ebenen miteinander zu verbinden. In diesem Buch werden viele Beispiele erzählt, mal sind es ausführliche Szenen, mal viele kurze zusammengefasste Momente. Im Prozess, in dem dieses Buch entstand, kam dem Forschungsteam häufiger das Bild eines Kaleidoskops in den Sinn. Die verschiedenen Darstellungen verschieben die Blickwinkel immer wieder, nicht alles baut linear aufeinander auf, sondern es werden verschiedene Zugänge miteinander verbunden.

Die Blickwinkel laden dazu ein, sich die Vielschichtigkeit pädagogischer Räume zu vergegenwärtigen. An zwei Stellen im Buch (S. 175 ff. und S. 306 f.) finden sich anregende Fragen für Leitungen, Fachberatungen und Träger, um eigene Räume genauer zu erkunden.

1. Die Qualität anregender Räume in Kindertagesstätten

1.1 »Anregende Lernumwelt« – Raumqualität in der Frühpädagogik

Die Qualität frühpädagogischer Räume hat sowohl in der Praxis als auch in der aktuellen fachpolitischen Diskussion eine zentrale Bedeutung. Hochwertig gestaltete Räume stellen beispielsweise in einer Erklärung der Bund-Länderkonferenz (BMFSFJ/JFMK 2018, S. 38), die maßgeblich zum 2019 in Kraft getretenen »Gute-KiTa-Gesetz« beitrug, »notwendige Voraussetzungen für gute Bildung und Betreuung« dar. Die »Gestaltung der in der Kindertagesbetreuung genutzten Räumlichkeiten« bildet eine der zentralen Maßnahmen frühpädagogischer Qualitätsentwicklung (BMFSFJ 2019, § 2, Abs. 5). So heißt es: Kindgerechte Räume und Außenflächen sollen so geplant werden, »dass sie Kreativität fördern, zum Bewegen einladen und Rückzugsorte bieten« (BMFSFJ 2020, S. 6).

In den Bildungsplänen der einzelnen Länder finden sich viele damit verbundene und zugleich ganz unterschiedlich gefasste Ansprüche:

So gelten Raum und Materialität als zentrale Faktoren für die Förderung der Eigenaktivität und Mitgestaltung von Kindern (MKFFI NRW/MSB NRW 2018, S. 22) oder es soll bei »der Raumgestaltung und Materialauswahl [...] allen Bildungsbereichen gleichermaßen Rechnung getragen werden« (SBJWB 2014, S. 11). Neben der Funktionalität in puncto Ausstattung, Bewegung und Spiel wird die ästhetische Gestaltung betont und es werden Kategorien wie Bewegungs-, Ruhemöglichkeiten und das Wohlbefinden der Kinder hervorgehoben (BSMFAS/IFP 2019, S. 81). In einem Bildungsplan werden Räume quer zu Bildungsbereichen wie Bewegung, Sprache oder Mathematik gedacht (vgl. ex. SBJWB 2014, S. 12 f.) und es wird ihnen eine besondere kulturelle Bedeutung zugesprochen. Kinder sollen sich »über die Raumgestaltung einen Ausschnitt der historischen, kulturellen und sozialen Welt aneignen (ex. ebd., S. 42).

Qualität und die »anregende« Gestaltung von Räumen

Die Qualität von Innen- und Außenräumen bezieht sich in Gesetzen, Bildungsplänen oder zugrundeliegenden Stellungnahmen auf eine angemessene Raumgröße und notwendig vorzuhaltende Raumprogramme. Besonders hervorgehoben wird aber eine Kinder anregende Gestaltung von Räumen. Räume sollen z. B. den »kindlichen Bedürfnissen« nach »eigenständigem Handeln« und »Selbstbildung« entgegenkommen, indem sie »sowohl Bewegung als auch Ruhe ermöglichen, Kommunikation und Versammlung fördern, zum Forschen und Experimentieren anregen, zu ästhetischen Erfahrungen einladen, für Körpererfahrungen und Körperpflege und letztendlich auch zum genussvollen Essen einladen« (DRK Generalsekretariat 2018, S. 2; Herv. d. A.). Die »ansprechende« Raumgestaltung bezieht sich besonders auf Erfahrungsmöglichkeiten und Bewegung: »Die Gestaltung eines bewegungs- und erfahrungsfreundlichen Außengeländes und von Bewegungsräumen als auch eine bewegungsanregende Raumausstattung in den Kindertageseinrichtungen« gelten als »unabdingbare Voraussetzungen« früher Bildung (BMFSFJ/JFMK 2018, S. 41; Herv. d. A.).

Dass Räume und Dinge »anregen«, »ansprechen«, »einladen«, »anbieten« oder »fördern« sollen, spricht ihnen eine Aktivität zu. Dinge und Räume sind in dieser Sprache nicht einfach eine sachliche Umgebung, sondern sie tun etwas mit Kindern. Qualität bemisst sich daran, inwiefern Räume zu Bewegungen, Spiel und Lern- und Bildungsprozessen aufordern. Qualitativ hochwertige Räume regen demnach Erfahrungen an, minderwertige verhindern sie.

Wofür steht »Qualität« in der Fachdiskussion?

Auch in diesem Buch geht es – wie auch der Titel des zugrundeliegenden Forschungsprojekts verdeutlicht – um RaumQualitäten. Was

aber lässt sich unter Qualität verstehen? Der Begriff ›Qualität‹ war lange Zeit in der Frühpädagogik nicht so präsent, wie er es heute ist. Erst in den neunziger Jahren etabliert sich die Diskussion um eine möglichst hohe Qualität des Bildungs- und Erziehungswesens in Deutschland. Für die Erziehungswissenschaftlerin Christiane Thompson (2021, S. 21, Herv. i. O.) stellt der Begriff ein Instrument dar, das politisch die »Weiterentwicklung der Frühpädagogik *organisiert*«. Ein zentrales Mittel für diese Organisation ist die Entwicklung von »Qualitätsstandards« zur »Qualitätsverbesserung« und »Qualitätskontrolle« (Thompson 2021, S. 23). Das Wort ›Qualität‹ bezeichnet demnach nicht einfach den guten Zustand einer KiTa, sondern ein Steuerungsinstrument. Einerseits ermöglicht es, allgemeingültige hochwertige Kategorien zu schaffen, wie beispielsweise eine angemessene Raumgröße und -anzahl. Andererseits legt es eine Art Karte über die Wirklichkeit von Kindertageseinrichtungen, einen Maßstab, an dem einzelne Einrichtungen gemessen werden. Mit dem Steuerungsinstrument wird die Vielfalt von Räumen und Raumgestaltungen geordnet, aber nicht nur sie – sondern auch die Bewegung der Kinder in diesen Räumen. Wo sollen sie sich zu welchen Tätigkeiten aufhalten? Qualität lässt sich geradezu als »Organisation von Kindern im Raum« verstehen (Moss 2015, S. 33).

Deutlich macht dies die Aufteilung der Qualität in Orientierungs-, Struktur, Prozess- und Ergebnisqualität, wie sie der heutigen fachlichen Qualitätsdiskussion häufig zugrunde liegt. In diesem Modell werden der Raum und seine Materialität meist der Strukturqualität, das heißt den vorgegebenen Rahmenbedingungen zugeordnet (vgl. Tietze 2008, S. 18). Die Strukturqualität baut auf einer Orientierungsqualität auf, die Zielvorstellungen und Leitideen zum Ausdruck bringt (ebd.). Sie bildet umgekehrt die Basis der Prozessqualität, d. h. sie ist Grundlage für die konkret realisier-

te Pädagogik in den Interaktionen und Aktivitäten des pädagogischen Personals mit Kindern (vgl. Tietze 2008, S. 18). So entsteht ein linear aufeinander aufbauendes Modell, das schließlich zu einer Ergebnisqualität führt, die sich in positiven Effekten bei Kindern äußert. Der Raum ist in dieser Denkweise Voraussetzung und Basis guter Qualität, wie auch in der oben genannten Bund-Ländererklärung anklingt. Er bildet eine Struktur, in der die Akteure, Fachkräfte und Kinder, Prozesse gestalten und deren Effekt eine gute Entwicklung von Kindern ist.

Solch einem linear aufeinander aufbauenden Modell hat ein Team um den Erziehungswissenschaftler Michael-Sebastian Honig ein anderes Verständnis von Qualität gegenübergestellt (vgl. Honig/Joos/Schreiber 2004; vgl. im Folgenden auch Karcher/Stieve 2021, S. 70 f.). Qualität bildet für sie nicht nur ein Feststellungsinstrument, sondern die Definition, was gut ist, führt zu Normen, die pädagogische und soziale Prozesse in Kitas festlegen. Das Team Honigs will deshalb weniger einen Maßstab guter Qualität entwickeln, sondern die »Prozesse der sozialen Strukturierung« durch ebensolche Normen analysieren (Honig/Joos/Schreiber 2004, S. 27): Was passiert in den Einrichtungen aufgrund der Ansprüche, die an Kitas herangetragen werden? In einer Studie wird z. B. untersucht, inwiefern die Verteilung und Anordnung von Gegenständen in bestimmten Räumen oder inwieweit Raumbezeichnungen, wie z. B. »Funktionsbereiche« eine »normierende Kraft« haben, die auf die Kinder einwirkt (vgl. Schmidt 2004, S. 159 ff., S. 159 ff, 164). Veranschaulicht wird, wie die Tätigkeiten von Kindern in bestimmten Räumen verortet werden, wie Kinder z. B. bei raumeinnehmenden Bewegungen in den Bewegungsraum oder bei Rollenspielen in den Rollenspielbereich geschickt werden. Ähnlich wird erforscht, wie einzelne Gegenstände mit fest definierten Tätigkeiten verknüpft und hierfür einen festen Platz zuge-

wiesen bekommen: die Stifte gehören z. B. in den Malraum, ein Stethoskop in einen Rollenspielsbereich (vgl. ebd., S. 172 f.). In diesem Verständnis bildet sich Qualität nicht einfach in Standards ab, sondern sie kann einen Raum schaffen, der die Bewegungen und das Verhalten von Kindern ordnet und dirigiert, damit eine gute Qualität zum Ausdruck kommt. Die Absicht »Bildungsprozesse auszulösen« wird »durch eine anregend gestaltete Umwelt mit den erwarteten Wirkungen verknüpft« (ebd., S. 158).

Wie Bewegungen von Kindern an bestimmte Orte gebunden werden, so zeigt dieser Qualitätsansatz, muss nicht zwangsläufig Bedürfnissen und Raumerfahrungen von Kindern entsprechen. Trotz hoher Qualitätsansprüche und berechtigter Anliegen kann eine strukturelle Qualität durch ihre Standardisierung Räume hervorbringen, die alle Ansprüche erfüllen und dennoch Erfahrungsräume vielfach begrenzen. Zudem gehen Qualitätsanforderungen mit vielen anderen Prozessen einher, die den Bau von KiTas mitbestimmen, z. B. Länderfinanzierungen, Privatisierungen des Baus von KiTas durch Investoren oder Sicherheits- und Hygienebestimmungen.

Qualität birgt in ihrer Vereinheitlichung viele Chancen – aber auch Risiken. So können vorgegebene und als qualitativ hochwertig angesehene Strukturen der Räume pädagogischen Gestaltungen zuwiderlaufen. Eine KiTa z. B. teilt ihre Räume mit hohem professionellem Anspruch bewusst Bildungsbereichen zu, eine andere tut dies, ebenfalls professionell begründet, nicht. Standardisierte Räume können mit dem Kindheitsforscher Hartmut J. Zeiher auch Gefahr laufen, Kindheiten zu vereinheitlichen (vgl. Zeiher 2009, S. 114), die von frühestem Kindesalter an und ganztägig immer länger durch das Aufwachsen in Institutionen bestimmt sind. Für eine Beschreibung der Qualität von Kindertageseinrichtungen könnte also relevant sein, nicht nur zu klären, was ihre Größe ausmacht, und welche Räume, Bildungsangebote und Dinge sie enthalten sollten, sondern auch, wie sie anregen und wie sie Erfahrungsräume auf verschiedene Weise bilden können.

1.2 Anregung wozu? – Widersprüche anregender Räume in Fachkonzepten

Die Hervorhebung der anregenden Wirkung von Dingen und Räumen ist nicht nur in der fachpolitischen Qualitätsdiskussion ein zentrales Thema, sie bestimmt die Fachdiskussion der Pädagogik der frühen Kindheit schon seit ihren Anfängen. Während in schulischen Einrichtungen der Raum traditionell oft eher den Charakter einer Kulisse hatte, auch wenn er das Verhalten von Lehrer*innen und Schüler*innen auf verschiedene Weise steuert (vgl. ex. Bilstein 2007), wird den Dingen und dem Raum in der Frühpädagogik eine hohe Bedeutung zugesprochen.

////////////////////////////////////
Raum als »Aufforderung zur Bildung« und »dritter Erzieher«
////////////////////////////////////

In Kindertageseinrichtungen ist das Wort »Aufforderungscharakter« längst ein Teil der Alltagssprache geworden. Anknüpfend an die Reggio-Pädagogik wird der Raum immer wieder als »dritter Erzieher« hervorgehoben. Ihm und den Dingen wird neben den Pädagog*innen eine eigene erziehende Bedeutung zugesprochen (vgl. Dreier 2004; Schäfer/Schäfer 2009). Am Deutlichsten hat diesen Gedanken der Pädagoge Ludwig Liegler (2010) benannt, er fordert eine »Didaktik der indirekten Erziehung«. Für Liegler (2010, S. 14) werden das Lernen und die Bildung von Kindern in erster Linie indirekt über eine »anregende Lernumwelt« und weniger über die direkte lehrende oder erziehende Interaktion von pädagogischen Fachkräften unterstützt. Liegler beruft sich dabei auf eine lange Tradition von Bildungs- und Entwicklungsansätzen in der Frühpädagogik, die nicht allein die Selbstbildung von Kindern hervorheben, sondern sie an dem Anregungsgehalt ihrer Umgebung festmachen (Liegler 2002). Der Raum und die Dinge enthalten eine »Aufforderung zur Bildung« durch die von den Erziehenden geschaffenen »Lern- und Spielgelegenheiten« (Liegler 2010, S. 13). »Zentrale Aufgabe« von Didaktik ist es, »zufällige« Lernprozesse zu ermöglichen, zu planen, vorzubereiten, zu inszenieren, zu beobachten, zu dokumen-

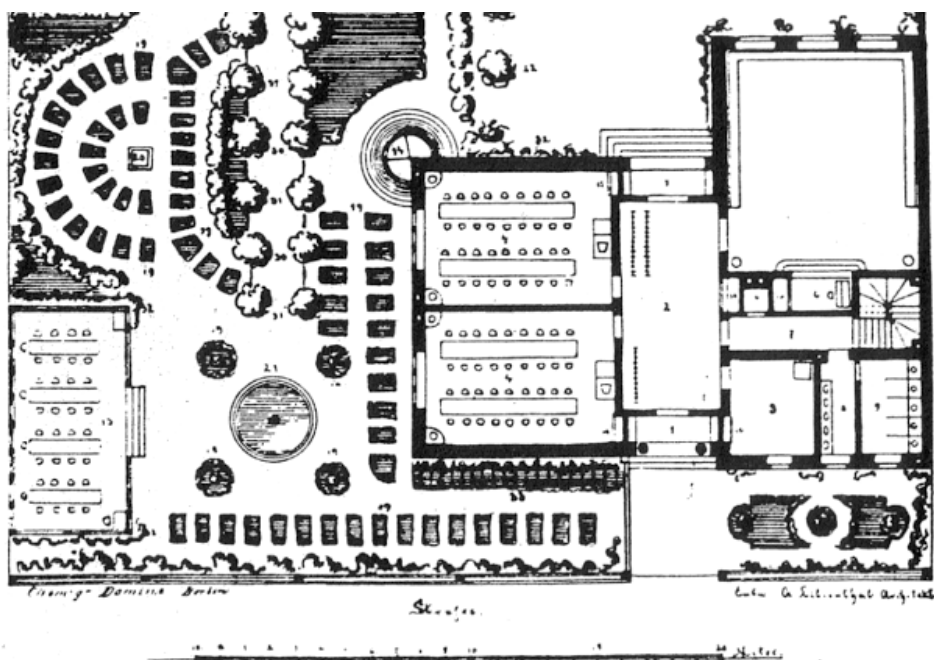
tieren« (ebd., S. 20). Die Gestaltung des anregenden Raumes ist Mittelpunkt pädagogischen Arbeitens. Für eine Umgebung, wie Liegle sie exemplarisch fordert, gibt es viele ganz unterschiedliche Beispiele. Sie beziehen sich nicht nur auf einzelne Dinge, sondern auch auf Räume. Im Folgenden wird exemplarisch aufgezeigt, wie unterschiedlich pädagogische Räume in ihrem Aufforderungscharakter und Anregungsgehalt denkbar sind – so unterschiedlich, dass sie sich eigentlich widersprechen.

////////////////////////////////////
Fröbels Kindergarten
 //////////////////////////////////////

Für den frühpädagogischen Klassiker Friedrich Fröbel bringt ein Kind von Geburt an einen »Tätigkeitstrieb« mit. Doch dafür ist es auf etwas angewiesen: Es sollte von »von früh an nie zu lang ohne Gegenstand zur Tätigkeit [...] sich selbst überlassen bleiben« (Fröbel 1826/1951, S. 34). Fröbel hebt das Spiel des Kindes als Inbegriff seiner Selbsttätigkeit hervor – doch dieses Spiel ist ohne Dinge nicht denkbar. In den Dingen findet das spielende Kind »die Gesetze des Lebens wie die Natur« (Fröbel 1838/1963, S. 16). Die Gesetzmäßigkeiten in den Dingen haben für das Kind einen »Aufforderungscharakter« (vgl. Hoof 1977, S. 103). So entwickelt Fröbel eine Reihe von Spielgaben, wie Kugeln oder in sich geteil-

te Quader, mit deren Bestandteilen sich z. B. mathematische Erkenntnisse gewinnen, ästhetische Figuren legen oder Spiellandschaften bauen lassen.

Die Gruppenräume eines Kindergartens, in denen sich diese Spielgaben präsentierten, waren aber im 19. Jahrhundert häufig durch lange Tischreihen bestimmt. Ein Beispiel ist ein Kindergarten für 72 Kinder. Er hat »zwei Beschäftigungssäle von je etwa 35 qm, in denen an zwei langen Tischen die Kinder mit den Fröbelschen Spielgaben beschäftigt werden [...]« (Erning 1987, S. 65) Zum Kindergarten gehört außerdem ein »Spielsaal« für »Bewegungs- und Reigenspiele unter Aufsicht der Kindergärtnerin« und ein großer Garten, mit Kinderbeeten und einem Gartenhof (ebd.). Auffällig sind sogenannte Sommerterrassen, die wie die Innenräume mit langen Tischreihen ausgestattet sind. Dieser Kindergarten stellt durch die Materialien und didaktischen Überlegungen zum »Aufforderungscharakter« der Dinge eine fortschrittliche Pädagogik dar. Die Kinder werden dabei jedoch eher schulisch an einem Tisch in einer Sitzposition fixiert, häufig gegenüber der »Kindergärtnerin« oder ihren Eltern auf der anderen Tischseite. Die Selbsttätigkeit durch die auffordernden Dinge findet in einem fest geordneten Rahmen statt.



1 Erning 1987, S. 65

Das Kinderzimmer des Pestalozzi-Fröbel-Hauses



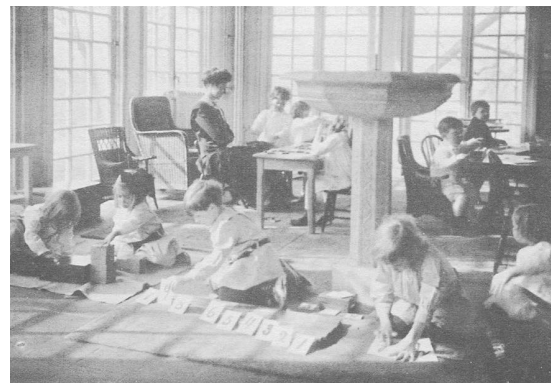
2 Erning 1987, S. 118

Henriette Schrader-Breymann war eine Großnichte Fröbels. Im von ihr gegründeten Berliner Pestalozzi-Fröbel-Haus, einer damals zentralen Ausbildungsstätte für Kindergärtnerinnen in Berlin, schuf sie ein fortschrittliches »Kinderzimmer« und entwickelte es ständig weiter. Dieses Modellzimmer hatte maßgeblichen Einfluss darauf, wie Kindergärten lange Zeit gestaltet wurden. Winkel wie Puppenecken oder Bauecken finden hier einen ihrer Anfänge in der Gestaltung pädagogischer Räume (vgl. Stieve 2013, S. 95 f.).

Kinder finden in diesem Kinderzimmer deutlich mehr Spielbereiche vor als bei Fröbel. Sie können ihre Orte selbst suchen und dürfen sich selbständiger bewegen (anschaulich beschreibt dies Hilde Hecker in Hecker/Muchow 1927). Den Bezugspunkt für die Aufteilung des Kinderzimmers bildet das Familien- und das Landleben, »wo in Haus und Hof, Garten, Feld, Wiese und Wald gearbeitet wird, und wo die Werkstätten der Handwerker [...] nicht fern sind« (Schrader-Breymann 1962, S. 38). Die Puppenecke soll der Wohnstube der Familie entsprechen. Sie ist in einer unhinterfragten Vorstellung von Geschlechterrollen vor allem für die Mädchen gedacht. Die Bauecke spiegelt die Werkstätten und das Arbeitsleben, sodass hier die Jungen besonders einen Ort finden sollen. Die Bereiche des Kinderzimmers präsentieren alltägliche Tätigkeiten der Erwachsenen, damit die Kinder in sie eingeführt werden. Die Kinder werden häuslich umsorgt und gepflegt, in die Zubereitung von Essen, die Pflege von Pflanzen, das Säubern der Räume einbezogen. Zugleich

sollen die Materialien dazu anregen, mit Puppen, Geschirr und Bauklötzen die Tätigkeiten der Pflege, Sorge, Ordnung und Arbeit nachzuahmen (vgl. ebd., S. 87). Alles appelliert an das praktische Tun, aber in dem Sinne, wie es zweckhaft durch den Alltag der Erwachsenen schon vorbestimmt ist. So sollen die Kinder eine Art »Musterleben« erlernen (Fröbel 1826/1951, S. 60).

Montessoris vorbereitete Umgebung



3 Montessori 1912, S. 349

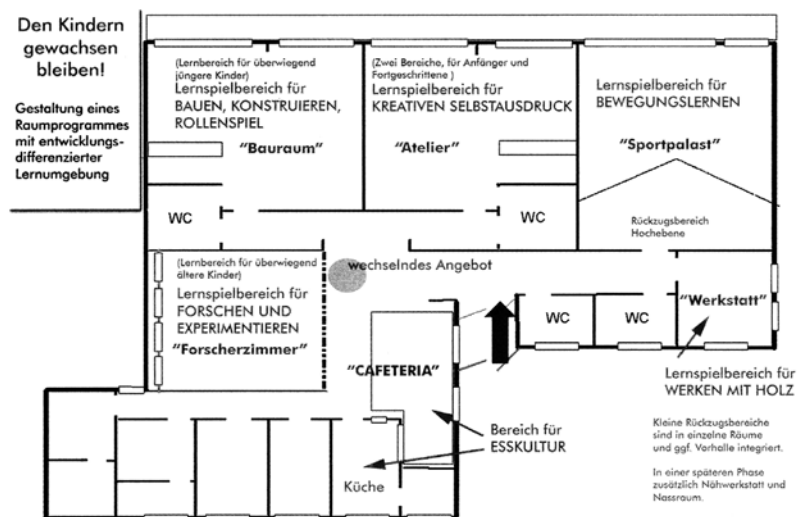
Montessoris »vorbereitete Umgebung«, die sie mit ihrem »Kinderhaus« entwickelte (Montessori 2010, S. 139; 1912, S. 349), sieht andere, innere wie äußere Bewegungsmöglichkeiten für Kinder vor. Nicht Kinder sollen sich dieser Umgebung anpassen, sondern umgekehrt. Der Raum soll das Kind nicht formen, sondern befreien und sich seinem Rhythmus anpassen (vgl. Montessori 2010, S. 140).

Das spiegelt sich schon in Montessoris Vorstellung einer Reihe von Zimmern, wie »ein Badezimmer, ein Esszimmer, ein kleines Sprech- oder Wohnzimmer, Zimmer für Handarbeit, eine Turnhalle und ein Ruheraum« (Montessori 2019, S. 167). Die Möbel bilden hier keine festen Tischreihen, sondern sie sind leicht und handlich, so »dass die Kinder sie verschieben können, und mit heller Farbe angestrichen, damit die Kinder sie mit Seife und Wasser abwaschen können« (ebd.). Montessori trägt also ebenfalls wesentlich zur Gestaltung von Kinderräumen bei, wie sie heute KiTas bestimmen. Das »Mittel- und Hauptzimmer« des Kinderhauses sieht sie dabei für die »geistige Arbeit« der Kinder vor (ebd.). Hier finden sich viele der bekannten didaktischen Montessorimaterialien, die die

Kinder entsprechend ihrer Entwicklungsphase frei auswählen sollen. Mit ihnen »arbeiten« sie sowohl an Tischen als auch auf Teppichen (ebd., S. 168), sie können sich also selbständig bewegen. Die Materialien, und auch ihre Präsentation in frei verfügbaren Kommoden, sollen auch hier Aufforderungscharakter haben.

Der Raum aber wird als »Arbeitszimmer« begriffen (Montessori 2019, S. 168). Die Aufgabe, die das Material stellt, ist eine recht eindeutige und damit möglichst leicht nachzuvollziehende Übung. Das Material kontrolliert das Kind häufig sogar unmittelbar. Ein Beispiel ist ein langer Holzblock zum Einsortieren von Zylindern. Die jeweils auf einen Zylinder exakt abgestimmten Löcher zeigen sofort, welche Einsortierung richtig oder falsch ist. Der berühmte Satz »Hilf mir, es selbst zu tun« betont nicht nur die Selbsttätigkeit des Kindes, sondern das »es« in diesem Satz ist mitzulesen: Hilf mir es, das heißt genau diese Übung, selbst zu tun. Deshalb sind alle Materialien sorgsam gestaltet und geordnet. Die ganze Umgebung bringt eine ästhetische Ordnung zum Ausdruck.

//////////
**Räume des »Situationsansatzes«
 und des »Offenen Kindergartens«**
 //////////



4 Regel/Kühne 2007, S. 52

Für den Situationsansatz, der Anfang der 1970er Jahre entstand, wird die konkrete Lebenssituation von Kindern der Ausgangspunkt für eine neue Didaktik (Zimmer 1973). Die Lebensbedingungen von Kindern, die sich in alltäglichen beispielhaften Schlüsselsitua-

tionen zeigen, sollen für die Kinder begreifbarer werden. Deshalb will der Situationsansatz nie »nur ein Konzept zur Qualifizierung von Menschen, sondern immer auch ein Ansatz zur Gestaltung von Wirklichkeit« sein (Haberkorn 2009, S. 5). »Im institutionskritischen Kern des Situationsansatzes verstehen die beteiligten Erwachsenen und lernen die Kinder, dass Situationen nicht als unabänderlich gelten, sondern historisch geschaffen und damit für Veränderungen offen sind« (ebd.).

Dieser Gedanke spiegelt sich auch in den Räumen wider. So verwandelt sich z. B. die »Puppenecke« zum »Rollenspielbereich«, es werden weniger auf Kinder abgestimmte Spielmaterialien, sondern Gegenstände aus dem Lebensalltag, wie Plastikmützen und -schürzen aus Krankenhäusern, Materialien aus dem beruflichen Alltag der Erwachsenen oder Medien in den Kindergarten geholt. Gewünscht ist ein umfassendes Rollenspiel der Kinder, in dem sie ihren Kinderalltag unter Einbezug auch ihrer medialen Erfahrungen ausdrücken können (vgl. Haberkorn 1978).

Die Realität von Kindern ist eines der zentralen Stichworte dieses Raumkonzepts. Im Offenen Kindergarten, der bei seiner Entwick-

lung Anfang der 1990er Jahre am Situationsansatz anknüpfte, wird z. B. besonders Bezug auf die Bewegungsarmut einer zunehmend institutionalisierten Kindheit genommen (vgl. Regel/Wieland 1993). In unterschiedlicher Weise wird das Gruppenschema in der Raumaufteilung aufgelöst, wenn z. B. nicht nur aus Neben-, sondern aus den bisherigen Gruppenräumen

»Funktionsräume« werden – ein »Bauraum«, ein »Atelier«, ein »Sportpalast«, ein »Forscherzimmer«, eine »Werkstatt« oder eine »Cafeteria« sind Bezeichnungen in einer typischen Zeichnung (Regel/Kühne 2007, S. 52).

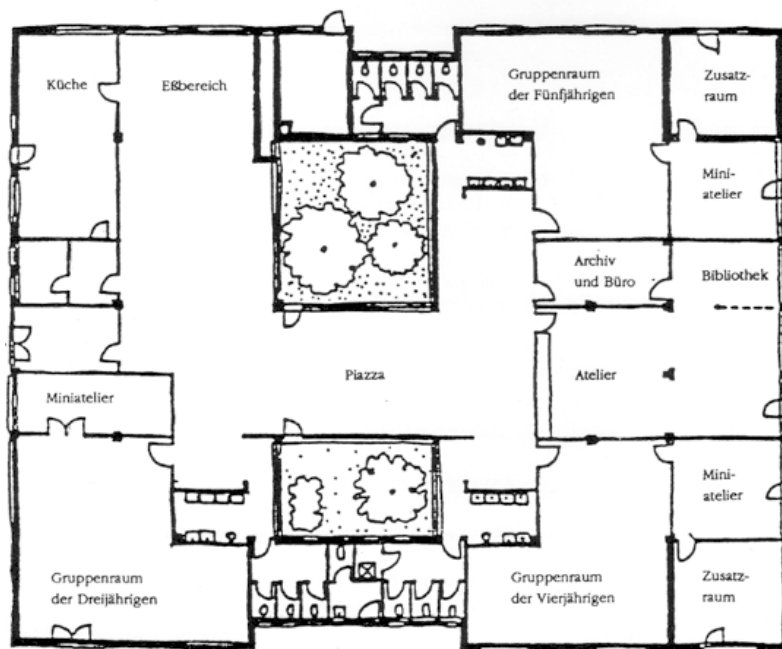
Die Mitte des Raumes in der Waldorfpädagogik



5 Erning 1987, S. 201

In der Waldorfpädagogik soll anders als im Situationsansatz gerade nicht die reale Alltagswelt der Kinder und Erwachsenen in die KiTa geholt werden, sondern es wird sich an elementaren Tätigkeiten, Phantasiegeschichten und Märchen orientiert.

So kann man in Waldorfkindergärten bis heute häufig beobachten, dass die Mitte des Gruppenraumes bewusst freigehalten wird. In einer Ecke stehen sogenannte Bauständer, auf die sich Bretter legen oder über die sich Tücher spannen lassen. Materialien bilden »einfache Gegenstände, die die Phantasie der Kinder anregen sollen« wie Holzklötze, Körbe, Muscheln, Kastanien oder einfache Stofftiere (Vereinigung der Waldorfkindergärten e. V. 2022, o. S.). Die überschaubare Zahl an Gegenständen wird als »Urmaterial« bezeichnet, aus »dem man fast alles herstellen kann« (ebd.), weil es keinem eindeutigen Zweck zuzuordnen ist. Dahinter steht der Gedanke, dass die Mitte des Spiels ein von den Kindern selbst geschaffener Raum sein soll, der ganz ihrer Phantasie entspringt. Das Material soll ermöglichen, um sich herum zu bauen, nicht vor sich hin wie in einer Bauecke. Die Themen sollen dabei aus Tätigkeiten der Menschen ihrer Lebenswelt, aus Geschichten, Singspielen und den Phantasien der Kinder heraus entstehen (Vereinigung der Waldorfkindergärten



6 Krieg 1993, S. 381

e. V. 2022, o. S.). Eine besondere Bedeutung kommt der Erzieher*in zu: Sie soll keine Angebote für Kinder machen, sondern in »ihren eigenen Handlungen leben« (Saßmannshausen 2010, S. 50), sodass diese von den Kindern nachgeahmt werden können. Ihre Tätigkeiten sollen so elementar sein, dass ihr Vollzug unmittelbar nachvollziehbar ist.

Die Ateliers der Reggio-Pädagogik

In der italienischen Reggio-Pädagogik schließlich wird in altershomogenen Gruppen gearbeitet, wie die Zeichnung aus einem Buch von Elsbeth Krieg (1993, S. 38; vgl. Dreier 1993, S. 32) spiegelt. Besondere Bedeutung aber finden Ateliers. Auf der Abbildung sind gleich vier dargestellt.

Im Mittelpunkt der Reggio-Pädagogik stehen gesammelte und unterschiedlich ästhetisch aufbereitete Materialien. Es sind »Wegwerf- und Abfallprodukte« z. B. aus der Industrie, die zu einem neuen Leben erweckt werden und die »alltägliche Welt in ihrer Konkretheit« aufgreifen sollen (Dreier 1993, S. 51). Diese ästhetischen »Objekte« werden als »vielseitiger Lehrmeister« aufgefasst: »Das Objekt spricht« (Göhlich 1988/2005, S. 51) in seinen ästhetischen Formen. Weil Kindern in ihren Eindrücken der Objekte ihrer Lebenswelt eine Vielzahl von Ausdrucksmöglichkei-

ten, die sogenannten »Hundert Sprachen« (Reggio Children 2002) entwickeln, soll der Raum dazu auffordern, sich ästhetisch in einer ebensolchen Vielzahl von Beziehungen zu Objekten zu erfahren (vgl. Göhlich 1988/2005, S. 51). Licht, Schatten und Farbe werden eine hohe Bedeutung zugesprochen, indem z. B. Materialien nach Farben ästhetisch arrangiert oder beleuchtet werden. Mit dem ästhetischen Grundgedanken verbindet sich die Vermittlung unterschiedlicher Techniken im Umgang mit Ton, Farbe, Papier und anderen Materialien (vgl. Göhlich 1988/2005, S. 60). Künstlerisch geordnete Sammlungen verschiedenster Objekte, künstlerisch aufbereitete Gegenstände oder Zeichnungen aus Projekten (z. B. dazu, wie Kinder ihre Stadt wahrnehmen) werden in aufwendigen Wanddokumentationen dargestellt (ex. dargestellt in Reggio Children 2002). Sie machen die Auseinandersetzung, in der sich die Kinder zu ihren Objekten befinden, für sie anschaulich. Ähnlich ist es mit vielen an Wänden angebrachten Spiegeln: Sie »regen an zur Selbstwahrnehmung und -beobachtung und tragen somit wesentlich zur Entwicklung der Identität eines Kindes bei, indem es sich auf vielfältige Weise kennenlernen kann« (Dreier 1993, S. 33).

////////////////////////////////////
**Qualität trifft auf Räume mit
eigenen Qualitäten**
////////////////////////////////////

Was zeigen diese Beispiele? Die vorgestellten Ansätze beschreiben nicht zuerst reale Einrichtungen, sondern stellen Konzeptionen und Intentionen von Räumen dar. Mit diesen verbinden sich pädagogische und gesellschaftliche Relevanzen und konkrete Vorstellungen dessen, wie Kinder sich und ihre Welt erfahren, sich in ihr bewegen und sich bilden. Jeder dieser Ansätze steht für eine eigene, umfassend entwickelte Pädagogik. Jeder stellt in gewisser Weise eine »Kunst« der Didaktik dar. Alle Ansätze bauen ganz wesentlich auf dem Raum und den Dingen auf.

Dennoch ist ihre Ausrichtung verschieden: Bei Fröbel z. B. regt das Material die Tätigkeit des Kindes an, in seiner Bewegung aber wird es oft an einem Tisch platziert. Bei Montesso-

ri zielt der Raum auf mehr Wahlfreiheit der Kinder, das Material aber wesentlich auf Eindeutigkeit. Montessori orientiert sich dabei an einem klar definierten, entwicklungspsychologischen Denken. Der Situationsansatz dagegen will die realen Lebenssituationen von Kindern für sie räumlich und materiell erfahrbar machen. Seine Anknüpfungspunkte bilden ein gesellschaftlich verstandenes Kind und dessen Lernen in sozialen Kontexten. Die Waldorfpädagogik richtet den Raum stattdessen auf die inneren, durch Märchen und Geschichten angereicherten Phantasien von Kindern aus. Die Reggio-Pädagogik teilt wiederum die Eindeutigkeit nicht, die Montessori in den Dingen und Räumen sucht, an ihre Stelle treten eine vielgestaltige Ästhetik, die Kunst und die Ausdrucksvielfalt, mit der Themen bearbeitet werden.

Wie unterschiedlich Aufforderungscharaktere in den Ansätzen gedacht wurden, spiegelt die Geschichte der Frühpädagogik. In dieser Geschichte gibt es eine Reihe von Umbrüchen, wie über Kinder, ihre Entwicklung, ihre Sozialisation oder ihre Bildung gedacht wurde. Mit den Ansätzen verbindet sich auch ein jeweils anderer regionaler und historischer Hintergrund. Der Aufbruch des Bürgertums im 19. Jahrhundert verbindet sich z. B. eng mit dem Bildungsgedanken bei Fröbel. Die Armut in den schnell anwachsenden Großstädten motivierte Montessori zur Gründung ihres Kinderhauses. Die großen Schulreformen der sechziger und siebziger Jahre forderten eine Abkehr von einer idealistischen Pädagogik hin zu einer schulischen und frühpädagogischen Praxis, die sich an den Bedingungen des Lebens in modernen Gesellschaften orientierte.

Die Ansätze zeigen, dass Qualitätsstandards für KiTas auf Räume mit jeweils eigenen fachlich und lokal entwickelten Vorstellungen dessen, was frühe Bildung beinhalten sollte, treffen. Die Räume haben damit eine jeweils *eigene* Qualität. Was gute Qualität ist, wie KiTas gestaltet sein sollten und was eine frühe Bildung beinhalten soll, ist immer von aktuellen fachlichen und lokalen Vorstellungen mitbestimmt. Jede KiTa hat zudem ihre eigene Geschichte, verbunden mit dem Träger, dem

Ort, an dem sie sich befindet, den jeweiligen Landesvorgaben, etc. Welche Raumkonzepte davon nun qualitativ hochwertig sind und welche nicht, ist mit Qualitätsstandards allein schwer zu bestimmen. Qualität im Sinne einer Entwicklung von Standards bildet ein wesentliches Moment der Steuerung von Bund, Ländern und Trägern. Sie ermöglicht, strukturelle Qualitäten, wie Raumgrößen, weiterzuentwickeln. Sie stellt den Versuch eines Einigungsprozesses dar, um zu verhindern, dass »alles beliebig bleibt« (vgl. Kalicki 2015, S. 15). Zugleich kann diese allgemeine, standardisierte Qualität aber nicht die konkrete Qualität der vielen unterschiedlichen Ausgestaltungen von KiTas zum Ausdruck bringen. Wie lassen sich also verschiedene Räume in ihren Qualitäten beschreiben?

1.3 Von der Qualität zu Qualitäten oder: Wie regen Räume an?

In diesem Buch wird versucht, Qualität von einer anderen Seite her zu betrachten. Im Vordergrund steht weniger, wie Qualität im Sinne einer Einigung auf der Steuerungsebene von Bund, Ländern, Kommunen und Trägerverbänden als Standard an KiTas herangetragen wird. Die Erziehungswissenschaftlerin Christiane Thompson sieht in einer solchen steuernden Qualität auch eine Gefahr: So trete die Autorität von Experten und Daten sowie eine scheinbare Objektivität »an die Stelle situationsbezogener multiperspektivischer Verhandlungen und Erfahrungen mit dem eigenen Handeln« (Thompson 2021, S. 28). In diesem Buch geht es nicht darum, die Einigung auf Standards grundsätzlich in Frage zu stellen. Es sollen aber Qualitätsstandards nicht als Ausgangspunkt für die Bestimmung von Qualität herangezogen werden. Sie werden im Versuch, Erfahrungen von Räumen in einzelnen KiTas nachzuvollziehen, bewusst zurückgestellt.

Die drei Kindertageseinrichtungen, die im Mittelpunkt dieses Buches stehen, entwickeln ihre Raumgestaltung nicht allein durch die Anwendung von Standards, sondern durch langfristige Auseinandersetzungen mit ihren Räumen. In Führungen, die die Leitungen mit

dem Forschungsteam durch ihre Einrichtungen machten, wird dies auf eine ganz eigene Weise beobachtbar: Leitungen oder Fachkräfte stehen beispielsweise, während sie Gäste durch ihre KiTa führen, in ihren Räumen und schauen sich während des Erzählens um. Häufig scheinen sie geradezu nach einer Sprache zu suchen, um zu beschreiben, was diese Räume in ihren pädagogischen Absichten und Erfahrungen kennzeichnet. Diese Beschreibungen sind oft nicht möglich, ohne von der Geschichte der Räume zu berichten, von anfänglichen Visionen, wichtigen Momenten, Umbauten und Umbrüchen, von Widerständen (wie der Covid-19-Pandemie) oder der Umsetzung bzw. Auseinandersetzung mit Vorgaben, wie sie beispielsweise durch die UN-Behindertenrechtskonvention an die Einrichtungen herangetragen wurden. In den Erzählungen werden die langfristigen Entwicklungen, die die Räume formten, erfahrbar. Im Rahmen der KiTa-Führungen suchen Leitungen und Fachkräfte immer wieder nach Formulierungen, wie sie das Leben der Kinder in diesen Räumen beschreiben können, das jeweils ganz verschieden gedeutet wird. Es scheint, als sprächen die Leitungen und Fachkräfte nicht nur über ihre Räume, sondern ihre Räume sprächen auch zu ihnen. Raum und Dinge rufen geradezu ihre Geschichten in Erinnerung, maßgebliche Momente im Laufe ihrer Historie oder alltägliche Prozesse des Alltags in ihnen. Die Leitungen und Fachkräfte bringen zum Ausdruck, wie die Räume von ihnen erfahren und wie sie von den spezifischen Qualitäten der Räume angesprochen werden. Was aber sind diese Qualitäten der Räume?

////////////////////////////////////
**Aufforderungsqualitäten von
Räumen und Dingen**
////////////////////////////////////

Im Folgenden wird statt ›Qualität‹ bewusst der Begriff ›Qualitäten‹ verwendet. Qualitäten haben eine lange Geschichte in der Bestimmung eines Gegenstandes. Dabei geht es weniger um eine gute oder schlechte Qualität, sondern um Eigenschaften, die einem Gegenstand grundlegend zukommen und es möglich machen, ihn überhaupt zu definieren. Welche Qualitäten machen ihn zu dem jewei-

ligen Gegenstand? In dieser Perspektive bestimmen Qualitäten wie die Festigkeit, Ausdehnung, Farbe, der Klang oder Geschmack einen Gegenstand (vgl. Locke 2006, S. 148). Qualität ist damit ein notwendiger Begriff, um einen Gegenstand zu beschreiben, nicht um ihn zu bewerten.

In der Gestalttheorie, einer psychologischen Schule des 20. Jahrhunderts, wird von weiteren Qualitäten gesprochen, die in der sachlichen Beschreibung von Gegenständen unberücksichtigt bleiben (vgl. Koffka 1940, S. 210). Diese Qualitäten liegen für die Gestalttheorie darin, dass wir Dinge und Phänomene nicht zuerst erkennen, indem wir sachliche Eigenschaften wie Größe oder Farbe bestimmen, sondern indem sie uns ansprechen. Ein großer, weiter Raum kann, wie bei Kindern leicht zu beobachten ist, anregen, darin herumzurennen. Eine kleine dunkle Nische kann verlocken, sich zu verstecken. Ein ›schön‹ gedeckter Tisch kann einladen, sich zum Essen Zeit zu nehmen, ein schmutziger Boden kann Ekel erwecken. Solche Aufforderungen und zugleich emotionale Qualitäten sind nicht einfach nur subjektive Empfindungen, sondern sie gehören in der alltäglichen Erfahrung ganz selbstverständlich zu dem Gegenstand, wie Leichtigkeit und Beschwingtheit zu einer rhythmischen Melodie gehören. Solche beschreibbaren Qualitäten bringen zum Ausdruck, dass Räume und Dinge nicht nur eine Sache für sich sind, die eine Form und Farbe haben. Zu ihnen gehört grundlegend, dass sie uns anregen, auffordern und eine Stimmung erzeugen. Ein Raum kann sich vertraut oder fremd anfühlen, man kann von ihm angezogen oder abgeschreckt werden, er kann auffordern, etwas darin zu tun, einen Platz darin zu finden, oder ihn zu meiden. Diese alltäglichen Erfahrungen von Räumen gehen sachlichen Beschreibungsformen, wie z. B. Quadratmeter- oder Längenangaben, geradezu voraus. Der Raum wird diesem Gedanken nach immer schon erfahren, bevor er als eine Sache gedacht wird.

Solche »Aufforderungsqualitäten«, wie der Philosoph Bernhard Waldenfels sie nennt, spielen in der Gestalttheorie und in der Phä-

nomenologie eine zentrale Rolle (Waldenfels 2002, S. 104; vgl. Koffka 1935, S. 353; Merleau-Ponty 1966, 22 ff.). Sie werden in diesem Buch als Ausgangspunkt für die Bestimmung der Qualität von KiTa-Räumen herangezogen. Damit kann zunächst auf eine nicht bewertende, sondern beschreibende Weise auf Qualitäten von Räumen geschaut werden. Nicht nur bestimmte Dinge und Räume regen Kinder zu Lern- und Bildungsprozessen an, so der Gedanke, sondern Raum und Dinge haben grundsätzlich, aber in ganz verschiedener Weise »Aufforderungsqualitäten« (Waldenfels 2002, S. 104; 2004a, S. 122). Das bedeutet, dass sie Menschen nicht einfach als Sachen gegenüberstehen und dass sie nicht nur von ihnen gedacht und genutzt werden, sondern etwas mit ihnen tun (vgl. Stieve 2008, S. 191; Brinkmann/Westphal 2015, S. 8).

//////////////////////////////////// **Raumerfahrung und Erfahrungsräume** ////////////////////////////////////

Wenn man die Perspektive wechselt von einem normativen Qualitätsverständnis zu einer Erfahrung räumlicher Aufforderungsqualitäten, tritt vor die Aufgabe, einen (guten) Standard zu bestimmen und zu erreichen, eine andere Frage: »Auf welche Weise lässt sich überhaupt beschreiben, wie pädagogischer Raum anregt und auffordert?« (Karcher/Stieve 2021, S. 68). Es wird also zunächst nicht gefragt, wie gute Qualität in KiTas - im Sinne einer einheitlichen Zielperspektive - hergestellt werden sollte. Vielmehr soll genau beschrieben werden, welche Qualitäten pädagogische Räume in Erfahrungen entfalten. Diese Qualitäten stehen in dynamischen Beziehungen zwischen Menschen, Dingen und vielem mehr. Wie fordern Räume z. B. eine Handhabung? Wie machen sie neugierig? Wie werden sie als wohnlich erfahren? Wie verlocken sie, sich in ihnen zu bewegen? Wie erschrecken sie oder ängstigen? Von Beschreibungen solcher Qualitäten ausgehend kann möglich werden, die Aussagen über die Qualität von KiTa-Räumen zu erweitern.

Eine erste Bedeutung kommt dabei der Raumerfahrung von Kindern und der Art und Weise, wie sich Qualitäten von Räumen in ihrer Erfahrung zeigen, zu. Raum und Dinge können

Kinder zu Tätigkeiten anregen, eine Bearbeitung herausfordern oder bestimmte Handlungsweisen geradezu erzwingen, sie können auch von Zwecken ablenken oder in ganz unvorhergesehener Weise eine Aufmerksamkeit wecken (vgl. Waldenfels 2002, S. 105 ff.). Räume und Dinge können ihren pädagogischen Zwecken entsprechend anregen, aber mitunter auch zu etwas verlocken, was gar nicht pädagogisch beabsichtigt ist. Dass Räume und Dinge zu vielem anderen auffordern können, verdeutlicht, dass pädagogische Zwecke historisch geprägte Eigenschaften sind und »keine naturwüchsigen Qualitäten repräsentieren« (Meyer-Drawe 1984, S. 166). In den Raumzugängen der Kinder stellt sich also die Frage, ob ihre Erfahrung in dem, was pädagogisch beabsichtigt ist, aufgeht oder was sie in diesen Räumen noch anspricht.

Eine zweite Bedeutung gewinnen Erfahrungsräume als Zwischenereignisse – zwischen Dingen, Tieren, Pflanzen, Kindern und Fachkräften. Wie werden Räume nicht nur vorbereitet und geplant, sondern wie ereignen und gestalten sie sich, wie wirken an diesen Gestaltungen die Dinge, Tiere oder Pflanzen mit? Wie nehmen Fachkräfte Erfahrungen der Kinder auf, wie ermöglichen sie geteilte Erfahrungsräume? »Alles um uns herum beeinflusst alles andere, was dazu führt, dass sich alles verändert und sich in einem kontinuierlichen Prozess des Werdens befindet« schreibt die Kindheitsforscherin Affrica Taylor (2013, S. 62; vgl. Moss 2018, S. 144). Eine solche Behauptung nennt sie den »Kern einer posthumanen Perspektive«. In dieser Sichtweise stehen nicht der Mensch und sein Handeln an der Spitze, sondern »gemeinsame Welten, die der Mensch mit allen möglichen anderen teilt« (Taylor 2013, S. 62; Herv. i. O., Übers. Moss 2018, S. 144), sie bilden »dynamische Gemeinschaften« (Moss 2018, S. 144). Die Art, wie Stühle oder Böden sich anfühlen, die Weise wie Tiere, wie Insekten, Vögel und viele andere Kindern in der KiTa begegnen, oder schon der Duft von Pflanzen bilden in dieser Sichtweise nicht einfach das thematische Material für Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern. Statt von einer »Inter-Aktivität«, die sich oft auf Bezie-

hungen zwischen Menschen bezieht, spricht die schwedische Frühpädagogin Hillevi Lenz Taguchi von einer »Intra-Aktivität« (ebd., S. 145; mit Bezug auf Lenz Taguchi 2010, S. 4). Der Begriff der Intra-Aktivität regt an, alles in Relationen, das heißt in Beziehungen, zu sehen, die geradezu vor einzelnen Wesen, wie Mensch, Tier, Pflanze oder Ding, existieren. Diese Beziehungen rücken in den Mittelpunkt der Betrachtung, sie gehen über das Menschliche hinaus. Damit bekommen Tiere, Pflanzen oder Dinge eine aktive Bedeutung. Ohne ihnen bruchlos eine gleichartige Aktivität zuzusprechen, wird das Privileg, dass nur Menschen handeln, dass also nur sie Qualitäten von Räumen bestimmen, hinterfragt. Der Mensch ist nicht der Einzige, der etwas »tut«. In Erfahrungsräumen antworten Kinder und Fachkräfte in vielfältiger Weise auch auf das, was ihnen widerfährt und sich ereignet.

////////////////////////////////////
Qualitäten beschreiben
////////////////////////////////////

Anstelle einer normierenden Qualität wird also in diesem Buch zunächst bewusst ein Ansatz zur Beschreibung von Qualitäten gesucht, der nicht allein aus einer Draufsicht, sondern aus einer Beschreibung konkreter Erfahrungen besteht. Ausgegangen wird von ganz verschiedenen Aufforderungen, in denen Wahrnehmende sich vorfinden und von denen sie angesprochen werden, sich zu orientieren und etwas zu gestalten. Mit diesen Aufforderungsqualitäten sind sie, so wie Kinder in ihrem Spiel oder die Leitung einer Einrichtung in einer Führung durch die Räume der KiTa, aufs Engste verbunden. Dass etwas auffordert, wird damit nicht mehr nur für einzelne ausgewählte Gegenstände bedeutsam, sondern für das Leben in einem konkreten Raum.

Das Anliegen dieses Buches besteht also darin, nicht zuerst Qualitätsstandards auszuwählen, zu entwickeln und damit nach einer guten Qualität zu fragen, diese zu messen oder zu überprüfen. Stattdessen wird dem nachgegangen, wie Raum anregt und auffordert. Wie zeigen sich Aufforderungsqualitäten in Kindertageseinrichtungen?

2. Wie erfahren Kinder Räume?

2.1 Die Raumerfahrung von Kindern in KiTas – Eine Forschungslücke

Einen besonderen Gesichtspunkt, um anregende Qualitäten von Räumen zu verstehen, bildet die Raumerfahrung von Kindern. Wie pädagogisch vorbereitete Räume in Kindertageseinrichtungen auf Kinder wirken, wie sie in ihnen leben und welche Bildungserfahrungen durch sie angeregt werden, ist vor dem Hintergrund der Qualitätsdiskussion um gute Räume in Kindertageseinrichtungen bis heute eine immer wieder hervorgehobene Forschungslücke: So »fehlen noch weitgehend Aussagen zum Prozess der Rauman eignung durch kleine Kinder« in Kindertageseinrichtungen, schreibt die Frühpädagogin Dorothee Gutknecht (2016, S. 147). Sie bezeichnet diese Aneignung von Räumen als ein »Antwortverhalten«, eine »Responsivität« (ebd., S. 149). Dieses Antwortverhalten ereigne sich zwischen Dingen, Fachkräften und Kindern, durch den Körper, den eigenen Leib: »Als Menschen antworten wir über unser leibliches Responsorium aus Atem, Stimme, Blick Handschlag, Berührung und Muskeltonus auf Räume, auf Dinge, auf andere Menschen, auf Atmosphären – auf die Welt. Zu der leiblichen Auseinandersetzung mit der Welt gehört es, dass uns etwas zum Handeln herausfordert, auffordert, eine Antwort provoziert.« (ebd.)

Wie lassen sich solche Erfahrungen in der frühen Kindheit aufspüren? Gutknecht nennt ein Beispiel: »Wenn ein Kind mit ca. 10 Monaten krabbelnd die Welt erobert, »entdeckt« es eine Vielzahl an »kleinen Räumen«, in denen es mit Vorliebe spielt: Es sitzt unter einem Stuhl oder Tisch, es räumt Schränke leer und krabbeln hinein, spielt in Nischen hinter großen Möbelstücken.« (ebd., S. 154) Diese Winkel bilden, so Gutknecht, für das Kind sichere Orte, die eine Intimität, eine Privatheit ermöglichen und Phantasien und innere Dialoge zulassen. Entsprechend verbinden sich mit der Frage nach der Rauman eignung von Kindern weitere Fragen: »Welche Umgebung finden die Kinder vor? Welche Erfahrungen können sie dort machen?« (ebd., S. 159)

Ähnlich hat die Erziehungswissenschaftlerin Kornelia Schneider auf fehlende Forschungen zu Raumerfahrungen von Kindern in KiTas hingewiesen. Wenn es um Raumgestaltung geht, so bezieht sich die Beschäftigung mit der kindlichen Perspektive noch weitgehend auf Inventar, Möblierung oder Materialangebot, »weniger auf den Raum selbst. Was fehlt, ist die grundlegende Auseinandersetzung mit der Frage, wie Kinder Raum wahrnehmen und erkunden, wie sie sich Räume aneignen und sich selbst Raum schaffen« (Schneider 2015, S. 4). Es wird »kaum untersucht, wie Kinder in ihren ersten Lebensjahren mit (dem) Raum umgehen, der ihnen zur Verfügung gestellt wird, was die Kinder aus der für sie »vorbereiteten Umgebung« ziehen und wie sie den Raum mit Leben füllen und ihn für ihre Zwecke umgestalten.« (ebd., S. 5 f.)

Schneider hebt hervor, dass es bei Bildungsräumen häufig darum gehe, was man mit den Einrichtungsgegenständen und Materialien im Sinne dessen tun kann, was »als Bildungsthemen anerkannt ist und wie möglichst viel davon in Räumen untergebracht wird« (ebd., S. 6). Die Raumerfahrung von Kindern zu verstehen, könnte aber bedeuten, mehr in den Mittelpunkt zu rücken, »was einen Raum ausmacht, was einen Raum zum Raum macht, was Kinder als Raum sehen oder empfinden, wie sie Raum aufnehmen und selbst Raum schaffen, wie sie sich mit Raum vertraut machen, wie sie sich durch Raumerfahrung und -erforschung bilden« (ebd.). Die Raumerfahrung von Kindern ist keine separierte Erfahrung der Kinder, sie bezieht sich auf die Räume, die für sie entwickelt wurden. Kinder leben mit Fachkräften gemeinsam in diesen Räumen – aber sie erfahren, wie Schneider und Gutknecht andeuten, in Räumen immer mehr, als pädagogisch in sie hineingelegt wird. Der Kindheitsforscher Sascha Neumann kritisiert, dass in der pädagogischen Fachliteratur die Perspektiven auf die Dinge meist »kaum von einer impliziten pädagogischen Programmatik des Umgangs mit ihnen zu trennen« sind (Neumann 2013, S. 109). Er macht darauf aufmerksam, dass häufig stark ausgewählt wird,

was scheinbar einen Aufforderungscharakter hat. Viele Dinge und Momente des Raumes bleiben völlig ausgeklammert, obwohl sie für Kinder Bedeutung gewinnen können.

Dieses Buch verfolgt demnach das Ziel, sich genauer dem anzunähern, wie Kinder Räume erfahren und wie sich Erfahrungsräume zwischen ihnen, den Dingen, Tieren, Pflanzen und Fachkräften ausgestalten, ohne dies gleich einer pädagogischen Programmatik zu unterstellen. Bei diesem Vorhaben wird eine klassische Studie der Sozialwissenschaften, die von den Erfahrungswelten der Kinder erzählt, bedeutsam.

2.2 Kinder in der Stadt – Martha Muchows klassische Studie zur Raumerfahrung

Die Lebensraumstudie von Martha Muchow wird als ein zentrales Werk der Kindheitsforschung angesehen. Die Studie stellt die Raumerfahrung von Kindern oder, wie Muchow schreibt, den »Raum, den das Kind lebt« in den Mittelpunkt (Muchow/Muchow 2012, S. 74; 106 ff.). Mit dieser Perspektive gerät das Kind als Akteur in seinen lebensweltlichen Bezügen in den Blick und entzieht sich so psychologischen und pädagogischen Konzepten, in denen es häufig in seinen Entwicklungsphasen betrachtet wird (vgl. Behnken/Honig 2012, S. 11).

In der Lebensraumstudie beobachtet Muchow Kinder in den 1920er Jahren in Hamburg und befasst sich dabei besonders mit der Straßenkindheit der Arbeiterklasse. Wenn gleich sich Kindheit heute maßgeblich in Kindertageseinrichtungen und Ganztagschulen abspielt, ist an der Studie dennoch aktuell, dass Muchow nach der Art und Weise fragt, wie Kinder ihre jeweilige Lebenswelt erfahren. Während in Muchows Studie die Straßen der Großstadt den Lebensraum der Kinder bilden, sind es heute besonders auch institutionalisierte und von pädagogischen Konzeptionen bestimmte Räume.

Hervorzuheben ist das Vorgehen, mit dem Martha Muchow sich dem Raum der Kinder

nähert. Der Raum wird auch bei ihr nicht als feststehender, objektiver Sachverhalt gefasst, sondern sie stellt die Frage nach der Beziehung zwischen Raum und wahrnehmenden Kindern (vgl. ebd., S. 11 f.). Muchow nähert sich dem Lebensraum der Kinder über verschiedenartige Beschreibungen von Orten der Großstadt, die von Kindern bespielt werden. Die Perspektiven, die sie dabei wählt, machen deutlich, dass die Frage nach dem kindlichen Erleben von Räumen einer bestimmten Haltung bedarf, die Abstand von verinnerlichten Vorstellungen einer objektiv gegebenen Stadt nimmt.

Zuerst nimmt Muchow diese Perspektive noch auf: So werden die Orte der Großstadt als »tatsächlicher Raum« beschrieben: »Um den [...] Großstadtraum überhaupt aus unserer eigenen ›Welt‹ abheben und als ›Welt des Kindes‹ zur Darstellung bringen zu können, versuchen wir zunächst, ihn als einen von allen personalen Bedingtheiten freien [...] losgelösten ›tatsächlichen Raum‹ zu erfassen« (Muchow/Muchow 2012, S. 107). In der Folge skizziert sie die Orte entlang ihrer Maße und materiellen Beschaffenheit.

In einem zweiten Schritt kann sie dann umso deutlicher beschreiben, welche Bedeutung die Orte als »Zweckräume« und »Handlungsräume« in der Welt der Erwachsenen haben. Dies verdeutlicht Muchow am »Löschplatz am Osterbeckkanal«, einem Umschlagplatz, an dem Schiffe mit Waren beladen werden und der genau dafür »zweckmäßig und ,erwachsen« eingerichtet ist« (Muchow/Muchow 2012, S. 109). Der Platz zeigt sich aber nicht nur in dieser Zweckhaftigkeit, sondern darüber hinaus auch noch anders: Er ist z. B. auch »Handlungsraum« der »Faltbootfahrer« und »Angler«, denen sich die Beschaffenheit des Löschplatzes für ihre Beschäftigungen anbietet (vgl. ebd., S. 111). Faltbootfahrer und Angler nutzen den Platz nicht seinem eigentlichen Zweck entsprechend, sondern verfolgen ein bestimmtes Ziel, hinsichtlich dessen sie die Beschaffenheit des Platzes wahrnehmen. Sie nutzen beispielsweise seine Fläche, um alle Bestandteile eines Faltbootes übersichtlich auszubreiten.

Von diesen Perspektiven hebt Muchow die Tätigkeiten der Kinder ab. Dies macht sie z. B. an der unterschiedlichen Nutzung eines Gitters, das den Löschplatz von der Straße trennt, fest. In der Welt der Erwachsenen fungiert dieses Gitter als raumgliedernde Begrenzung (vgl. ebd., S. 113), der sie kaum Beachtung schenken. Für die Kinder aber hat es seinen eigenen Reiz: »Und welche Fülle von Verwendungsmöglichkeiten des Gitters gibt es!« (ebd., S. 114). Die Kinder klettern z. B. hindurch und darüber, fahren mit Fingern, Stöcken oder anderen Gegenständen an ihm entlang oder sitzen oben auf der Kante (vgl. ebd.). Über den Vergleich dieser unterschiedlichen Perspektiven gerät ein Raum der Großstadt in den Blick, wie ihn ein Kind »lebt«, bzw. wie Muchow später schreibt, »wie es einen bestimmten Großstadtteil zu seiner Welt »umlebt«« (ebd., S. 159).

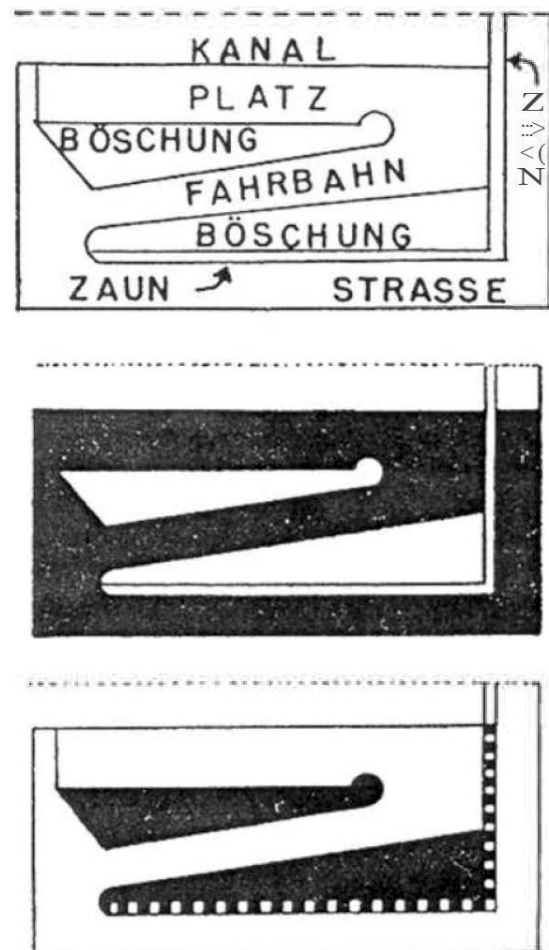
Die verschiedenen Perspektiven, entlang derer Muchow sich den Erfahrungsweisen der Kinder annähert, geben eine grundlegende Orientierungsmöglichkeit hinsichtlich der Frage nach Raumerfahrungen in Kindertagesstätten. Sie bestimmen auch die Vorgehensweise in diesem Buch. Kindertagesstätten lassen sich ebenso wie der Raum der Großstadt als sachliche Räume beschreiben, die in Bau- und Lageplänen ihren Ausdruck als solch eine Sache finden. Sie sind zugleich Zweck- und Handlungsräume, die ihren Sinn in der Kindertagesbetreuung und der Erziehung von Kindern, in Bildungs- und Spielbereichen und den damit zusammenhängenden Raumgestaltungen gewinnen.

Ebenso lässt sich schlicht fragen: »Was machen die Kinder da eigentlich?« Wie lassen sich die kindlichen Erfahrungen beschreiben, wenn nicht vorausgesetzt wird, dass diese in den Zwecken aufgehen, zu denen die Räume gedacht und konzipiert sind? In diesen Fragen kommt eine sogenannte phänomenologische Denkweise zum Ausdruck. Raum zeigt sich, wie Muchow veranschaulicht, zunächst als gelebter Raum. Er wird erst zu einem »tatsächlichen Raum« (Muchow/Muchow 2012, S. 107), und nicht umgekehrt. Räume sind »Lebensverhältnisse«, die in vielen Erfahrun-

gen erlebt und in vielen Momenten, wo es etwas zu tun gibt, gelebt werden (vgl. Lippitz 1989, S. 94).

Martha Muchows Beispiel zeigt, dass Raumerfahrungen von Kindern nicht in den Zwecken aufgehen müssen, für die Dinge und Räume hergestellt werden. Gleichwohl ist wichtig, daraus nicht zu folgern, dass Kinder in einer Sonderwelt leben. Sie handhaben Dinge ihren Zwecken nach, sie greifen Tätigkeiten ihres Umfelds mimetisch auf und bewegen sich (auch bei Muchow) in gemeinsam geteilten Räumen mit Erwachsenen, in städtischen oder dörflichen, medialen, kommerziellen oder institutionellen Räumen. Die Raumerfahrung der Kinder bildet gewissermaßen eine Ebene dieser geteilten Räume, die in Kitas auf vielerlei Weise gestaltet werden.

Der »Löschplatz« vom Gesichtspunkt der Erwachsenen und der Kinder nach Muchows Studie (Aktionsflächen schwarz gekennzeichnet)



7 Zinnecker in Muchow/Muchow 2012, S. 31

3. Erfahrungsräume erforschen

Raumerfahrungen von Kindern und Erfahrungsräume in Kindertageseinrichtungen stehen im Mittelpunkt dieses Buches. Um sie zu erforschen, wurden im zugrundeliegenden Forschungsprojekt unterschiedliche Methoden angewendet. Die Leitungen führten die Forschenden durch ihre Einrichtung, Konzeptionen wurden gesichtet und Fotografien von Räumen und Gegenständen gemacht und analysiert. Vor allem wurde am Alltag teilgenommen, viel beobachtet, es wurden Videos angefertigt und Protokolle oder Logbücher geschrieben. Für die Interpretation wurden phänomenologische und posthumanistische Zugänge gesucht und genutzt. Was verbirgt sich hinter diesen wissenschaftlichen Perspektiven?

3.1 Wenn Dinge auffordern – Was meint eine phänomenologische Forschung?

Die Studie Muchows gilt bis heute als wichtiger Anknüpfungspunkt für eine phänomenologisch ausgerichtete Forschung über die Lebenswelten von Kindern (vgl. Lippitz 1989, S. 95). Die Phänomenologie ist eine der zentralen philosophischen Schulen des 20. Jahrhunderts. In ihrem Mittelpunkt steht die alltägliche Erfahrung, um die es auch in diesem Buch geht. Der Begriff des ›Phänomens‹ bringt dies unmittelbar zum Ausdruck: Es geht darum, wie etwas, das wir wahrnehmen, erfahren wird. Dass Dinge oder Räume einen Aufforderungscharakter haben oder anregen, können wir nicht behaupten, wenn wir von ihnen als physikalische Gegenstände sprechen. Denn physikalisch gesehen tut ja ein Raum, wie ein Bauraum, oder ein Gegenstand, wie ein Klettergerüst, nichts. Aus einer psychologischen Perspektive heraus, wäre eher die Rede davon, dass Kinder die Dinge ›beleben‹.

Im Alltag lässt sich dagegen recht selbstverständlich sagen, dass Dinge auffordern. In Erzählungen von Fachkräften verlockt eine Bewegungsbaustelle unzweifelhaft die Kinder zu klettern, zu rennen oder zu springen, man sieht es geradezu. Ähnliches lässt sich

mit Kindern im Wald beobachten, wenn sie Hänge, Bäume oder kleine Bäche entdecken. Wird die Aufforderung als dieses alltägliche Phänomen betrachtet, kann wahrgenommen werden, wie Räume und Dinge auffordern. In einer zufälligen Beobachtung auf einem Stadtplatz öffnet z. B. ein Kind viele Male langsam ein Metalltor und schließt es wieder. Das Tor quietscht dabei und erzeugt eine Reihe von ineinander gehenden Tönen. Der Klang, den das Tor beim Öffnen und Schließen erzeugt, scheint das Kind anzuspornen, ihn immer wieder neu zu erzeugen. Ähnlich ist es mit vielen alltäglichen Erfahrungen: Eine Melodie kann Menschen, die gerne tanzen, wie zufällig in tänzerische Bewegungen führen, ohne, dass sie es überhaupt mitbekommen. Die warme Frühlingsluft und das Vogelgezwitscher lässt durchatmen und verlockt, hinauszugehen. Eine Pflanze, die die Blätter hängen lässt, kann an jemanden, der seinen Garten pflegt, geradezu appellieren, gegossen zu werden. Ein dunkler, schummriger Raum kann den Schritt hemmen und abschrecken, hineinzutreten. Selbst ein einfacher Kugelschreiber verlangt, ihn in einer bestimmten Weise zu bedienen, damit er seinen Sinn erfüllt.

All diese Aufforderungen setzen eine Beziehung voraus, eine Verbundenheit mit diesem jeweiligen ›Phänomen‹. Als Phänomen in der alltäglichen Erfahrung tun Tiere, Pflanzen, Dinge etwas mit Menschen. Sie existieren in einer gemeinsamen Welt, in der alles etwas ›miteinander zu tun hat‹. Etwas fordert eine Handhabung, etwas lässt staunen, etwas erschrickt, etwas kratzt, wärmt, mutet als schön oder hässlich an, ist schwer zu tragen oder leicht, etc. Solche Phänomene bestimmen die alltägliche Erfahrung, bevor etwas zu einem physikalischen Gegenstand oder zu biologisch bestimmbareren Tieren und Pflanzen wird oder bevor es psychologisch erklärbarere Subjekte gibt, die Dinge allenfalls in ihrer Phantasie beleben oder Tieren menschliche Eigenschaften zusprechen. Was Physik, Biologie oder Psychologie anbieten, sind Erklärungen für Alltagserfahrungen, entlang derer sie

als subjektiv oder objektiv, Realität oder Fiktion, Wirklichkeit oder Phantasie eingeordnet werden. Diese Erklärungen fußen zwar in einer Lebenswelt, sie legen jedoch eine Art Karte darüber, die davon abstrahiert. Die alltäglichen Erfahrungen, man könnte auch sagen der »naive Weltbezug« (vgl. Merleau-Ponty 1966, S. 3), in dem alles mit uns zu tun hat und wir mit ihm, soll durch die Phänomenologie beschreibbar werden.

Aus diesem Grund wird in der Phänomenologie von selbstverständlichen wissenschaftlich bestimmten Erklärungen ein Stück zurückgetreten. Lässt man sich auf die Erfahrung gerade von Kindern im frühen Kindesalter ein, gewinnt genau dieses Zurücktreten besondere Bedeutung. Die frühe Kindheit ist dadurch bestimmt, dass Kinder viele Unterscheidungen noch nicht so eindeutig treffen, wie Menschen es tun, die eine lange Bildungs- und Lernzeit hinter sich haben. Wir haben häufig gelernt, die Zeit mit einer Uhr zu messen, Tiere anhand bestimmter Merkmale aus einer Distanz zu definieren oder einen Quader durch Maße und Formeln zu bestimmen. Daneben gibt es für jeden Menschen eine erlebte Zeit, die sich endlos ziehen oder dahinrasen kann, Tiere, die ihnen nahe sind oder Schrecken auslösen, oder Räume, die als dunkel, unheimlich oder heimelig erfahren werden können. Phänomenologie will diese Beziehungen zu Welt und Selbst aus der Erfahrung heraus, d. h. anhand der Phänomene, die Alltag und Räume in vielerlei Weise bestimmen, zu beschreiben versuchen (vgl. ebd., S. 5).

Beschrieben werden nicht psychische Erfahrungen, sondern »Zwischenwelten« (Lippitz 2000, S. 175; vgl. Waldenfels 2002, S. 104), z. B. die Weise, wie unsere Erfahrungen durch das Leben in Räumen und mit Dingen, Tieren, Pflanzen bestimmt und umgekehrt, wie in diesen Erfahrungen Räume gestaltet werden. Dieses Mitsein oder diese Koexistenz mit dem, was die Lebenswelt ausmacht, soll zunächst nicht in gewohnte Erklärungen eingeordnet werden, sondern diese werden bewusst zurückgestellt. Erfahrungsvollzüge zunächst

genau zu beschreiben und darüber z. B. Zugänge von Kindern nachvollziehbar zu machen, ist wesentliches Ziel phänomenologischen Forschens. Dabei geht es nicht darum, »die Wahrheit »erleuchteter« Philosophen« zu präsentieren, sondern »Deutungsvorschläge für Erfahrungen, in denen wir immer schon befangen sind«, anzubieten (Lippitz 1984, S. 14 f.).

Mit dem phänomenologischen Vorgehen können Räume von Kindertagesrichtungen daher von unten, von Erfahrungen und weniger von oben, von vorausgesetzten Strukturen und Konzeptionen her, beschrieben werden. Im Zentrum steht, wie sich Räume auf verschiedenen Ebenen zeigen.

3.2 Tiere und Pflanzen einbeziehen – Was meint ein posthumanistisches Denken?

In diesem Buch kommt eine weitere theoretische Perspektive hinzu. Der sogenannte Posthumanismus antwortet auf das gegenwärtige Zeitalter, in dem das Denken und Handeln von Menschen in hohem Maße an zerstörerischer Auswirkung auf die Erde gewonnen hat. Eine Reaktion hierauf ist der Versuch, den Mensch im wissenschaftlichen, aber auch z. B. pädagogischen Handeln zu »dezentrieren«, das bedeutet nicht ihn, sein Handeln und sein Denken, im Mittelpunkt einer Forschung zu sehen. Das mag merkwürdig klingen, wenn man zum Beispiel von einer kindzentrierten, die Individualität von Kindern und ihre Aktivität in den Mittelpunkt stellenden Pädagogik ausgeht. Der Schritt, nicht den Menschen in die Mitte zu rücken, ist für Vertreter*innen des Posthumanismus bedeutsam, um ein gemeinsames Zusammenleben auf der Erde auch durch die Art, wie gedacht und geforscht wird, zu sichern. Ein aktueller pädagogischer Forschungsansatz, der dem posthumanistischen Denken folgt, nennt sich »common worlds« (vgl. Common Worlds Research Collective 2022). Er stellt die geteilten Welten von Kindern, ihre menschlichen und nicht-menschlichen Begleiter*innen (wie Tie-

ren oder Pflanzen), ihre Orte und ihre Materialien in den Fokus. Hier wird den Beziehungen von Kindern und ihrer Umwelt ein hoher Wert zugesprochen, ohne die Umwelt in den Dienst des kindlichen Lernens zu stellen.

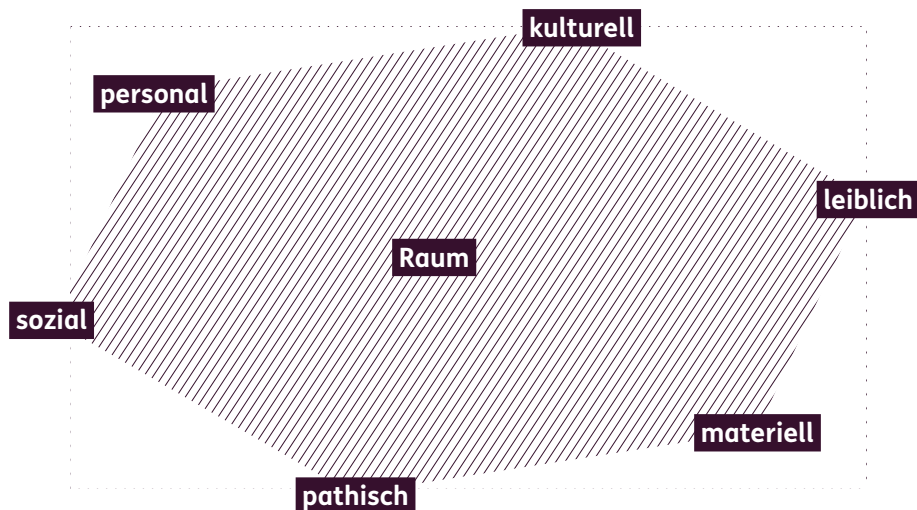
In dem diesem Buch zugrundeliegenden Forschungsprojekt wurden posthumanistische Perspektiven angewendet, indem die Forschenden nicht nur Kinder und Fachkräfte mit ihren Absichten und ihren Erfahrungen beobachteten und erkundeten, sondern die aktive Mitgestaltung von anderen Lebewesen oder z. B. auch von Wetter oder Landschaften, untersuchten, um einen breiteren Blick für die Entstehung von Räumen und Orten zu gewinnen. Diese Perspektive gewinnt besonders im dritten Teil dieses Buches eine zentrale Bedeutung.

3.3 Dimensionen von Raum – Wie äußern sich Erfahrungsräume?

Was könnte eine phänomenologische und posthumanistische Perspektive für dieses Buch heißen? Räume in Kindertageseinrichtungen sind aus diesen Zugängen heraus nicht einfach nur statisch gegebene oder gestaltete, materielle Behälter, in denen Fachkräfte und Kinder handeln und sich der Dinge bedienen. Raum entsteht jeweils in der Wahrnehmung und im Handeln. Die Dinge eines Raumes sind »eingebettet in eine uns umhüllende Atmosphäre, eine Lauthülle, eine Wärmehülle, eine Geschmackshülle und Geruchs-

hülle [...]« (Waldenfels 2002, S. 121). Ein Wald z. B. hat einen je eigenen Sinngehalt, wenn jemand in der Sommerhitze spazieren geht, bei Regen in der Frühe joggt, wenn Waldarbeiter mit schweren, nach Öl riechenden Maschinen Bäume fällen oder jemand sich in der Nacht verläuft und jedes Knacken im Geäst genau wahrnimmt. Der Raum entfaltet sich in der jeweiligen Situation, in der sich jemand befindet, aus dieser Situation heraus erschließt er sich überhaupt erst. Folgende Raumperspektiven gewannen dabei in der Entstehung dieses Buches besondere Bedeutung:

»Leiblicher Raum«: Wenn von Erfahrungen gesprochen wird, so sind diese nicht anders als körperlich zu denken. Selbst wenn sich jemand nicht rührt und z. B. einen Film anschaut, bewegt er sich geradezu körperlich durch dessen mediale Räume, bis dahin, dass er bspw. zurückschreckt, weil in der gezeigten Filmszene etwas Schreckhaftes passiert. In der Phänomenologie wird nicht der Begriff des »Körpers« benutzt, sondern es wird von »Leiblichkeit« gesprochen (vgl. Merleau-Ponty 1966). Dies will sagen, dass wir einen Körper nicht nur haben wie einen Gegenstand mit seinen verschiedenen Körperteilen. Der Körper ist auch nicht einfach ein Instrument, das wir benutzen und dirigieren können, sondern wir sind leiblich und alle unsere Wahrnehmung ist in dieser Leiblichkeit begründet. Durch unseren Leib fühlen, sehen und tasten wir. Durch den Leib spüren wir, dass etwas kratzt, sich anschmiegt oder sich warm oder



kalt anfühlt. Mit unserem Leib durchmessen wir einen Raum, bevor wir hierfür ein Messgerät benutzen. Weil wir einen Leib haben, nehmen wir einen Raum von einem Standort und einer bestimmten Perspektive aus wahr. Groß oder klein, eng oder weit erscheint ein Raum im Verhältnis zu unserem Leib.

Vielfach sind wir über leibliche Gesten im Austausch miteinander. Sichtbar und fühlbar zeigen wir uns gegenseitig Dinge auf oder wir offenbaren, dass sie etwas mit uns tun, weil wir bspw. mit unserem Körper auf etwas zugreifen, leiblich staunen oder Ekel zeigen. Der Blick eines Gegenübers, der uns trifft der Hall einer Stimme, die uns aufmerken lässt, eine leibliche Zeigegeste, der wir mit unserem Blick folgen, oder auch eine körperliche Zuwendung von Menschen oder Tieren, auf die wir antworten, sind Ausdruck von Leiblichkeit. Der eigene Leib geht sogar in die Dinge über, wenn z. B. durch die Schuhe ganz selbstverständlich die Unebenheit eines Bodens gespürt oder durch einen Stock ein weicher oder harter Untergrund ertastet wird. Der Leib folgt Absichten oder Ideen, mit ihm können wir bewusst etwas wählen oder er kann nach langer Übung eine Melodie auf einem Instrument wie von selbst spielen. Er bildet eine Sensibilität, wenn bspw. schon durch die Erfahrung im Mutterleib Töne, Musik oder Stimmen erfahrbar werden, bevor wir ein Bewusstsein davon haben.

»Materieller Raum«: Die Dinge im Raum sind materiell, aber sie sind es nicht nur im Sinne einer Reihe sachlicher Dinge und Materialien, derer sich Menschen bedienen. Sie so zu betrachten, bildet eine unter mehreren Wahrnehmungen. Sie setzt schon voraus, dass Materialitäten fühl-, tast-, hör- oder sichtbar sind. Denn Materialität äußert sich zuerst in unserer Leiblichkeit: Flächen sind z. B. schmierig, splittig oder kratzen, Dinge lassen sich mehr oder weniger gut rollen oder schieben, sie sind schwer oder leicht, groß oder klein. Sie können Duft verströmen, wie eine Blüte, oder stinken, wie ein Feld auf dem Gülle ausgebracht wurde. Auch der eigene Leib ist materiell, er ist sichtbar, fühlbar, er passt z. B. durch einen Spalt hindurch oder nicht. Mate-

rialität steht deshalb nicht einfach zur Verfügung. Sie wirkt auf uns – sei es die Behaglichkeit der gewohnten Dinge in der eigenen Wohnung, seien es die Gerüche von Desinfektionsmitteln auf glatten Oberflächen in einer Klinik, sei es das schmierige Öl oder der Geruch heißer Keilriemen in einer Autowerkstatt, sei es ein vielleicht wenig einladender grauer Wald an einem kalt-windigen Apriltag oder am sonnig-warmen Folgetag, an dem die Blüten und Blattansätze der Bäume plötzlich eine andere »Sprache« sprechen. Materialität stellt Herausforderungen, wie eine schwer zu formende kalte Knete, Farben, die sich nicht leicht mischen lassen, oder sich krümmende Nägel beim Aufhängen eines Bildes. Der Umgang mit Materialität antwortet, könnte man an Adorno und Waldenfels anknüpfen, auf eine Art »wortlose Frage«, die Materialien in einer »stummen Dingsprache« an uns richten (Adorno 1977, S. 387; zitiert nach Waldenfels 1999, S. 92).

»Pathischer Raum«: Dass der Raum immer auch leiblich und in einer uns angehenden Materialität erfahren wird, zeigt, dass er nicht in dem aufgeht, was seine Zwecke ausmacht. Gerade dass er ein Empfinden auslöst, verbindet sich mit Stimmungen. Der Psychologe Erwin Straus entwickelte hierfür den Begriff vom »pathischen Verhältnis« zum Raum (Straus 1960, S. 151). Die zunächst fremd klingende Silbe »pathisch« ist bekannt aus Worten wie »sympathisch«, »unsympathisch« oder »Antipathie«. Solche Verwendungen spiegeln mit Straus, dass der Raum zuerst empfunden wird. Erkennen bedeutet dagegen, aus diesem Empfinden herauszutreten und in Distanz zu dem zu gehen, worin wir leben und wie wir erleben. Ein Raum ist z. B. vertraut und gewohnt, einer fremd, ein Raum kann heimelig oder unheimlich erscheinen, kühl oder hässlich, er kann geradezu freudig einladen oder Angst auslösen. Die menschlichen Sinne sind für Straus nicht Daten registrierende Organe, sondern alles Empfundene hat für ihn einen kommunikativen Sinn. Auch Tiere und Pflanzen vermitteln sich pathisch, wenn die Bäume im dunklen Wald übermächtig und ängstigend erscheinen, wenn der Hund beim Streicheln wohlige Wärme und Nähe vermit-