

Didaktisches Forum
Juli 2010

Kirsten Winderlich

Der eigene Raum

Raumgestaltung mit Kindern als kunstpädagogische Herausforderung

Ganztägiges Lernen erfordert heute eine Gestaltung der Schule als Bildungsort. Hierfür sind nicht nur mehr Räume, sondern auch eine andere Raumgestaltung und -ausstattung notwendig. Ganztagschule als Bildungsort sollte Kindern vielfältige Impulse für Selbstbildungsprozesse bieten – und zwar nicht nur im Unterricht, sondern auch außerhalb des Unterrichts und zwischen den angeleiteten Arbeitsphasen. Entsprechende Konzepte für diese Zwischenzeiten und -räume außerhalb des Unterrichts fehlen jedoch weitgehend.

Raum im Kontext ästhetischer Bildung und ganztägigen Lernens

Der Raum „Schule“ gilt zunehmend als wichtiger Initiator für die Selbstbildungsprozesse von Kindern. Es ist also erforderlich, den Schulraum in diesem Sinne wahrzunehmen, zu planen und zu gestalten. Für die Gestaltung der Ganztagschule als Bildungsort finden sich im Hinblick auf den Raum gegenwärtig Beispiele mit folgenden Schwerpunktsetzungen: der Schularchitektur als Neubauten, der Raumprogramme von Ganztagschulen und der Gestaltung von Klassenzimmern. Zu wenig Aufmerksamkeit wird jedoch der flexiblen Gestaltung von eigenen Orten und Räumen für Kinder in der Schule außerhalb der Klassenzimmer und Fachräume geschenkt. Gemeint sind damit Orte und Räume, die den individuellen, sich auch verändernden Bedürfnissen von Kindern gerecht werden; Räume zum Beispiel, in denen Kinder allein für sich und dann aber auch wieder gemeinsam mit anderen sein können, Orte an denen Kindern elementare eigenen Bedürfnissen nachgehen können (vgl. Enderlein und Krappmann 2006).

Für eine entsprechende räumliche Erweiterung der Ganztagschule sieht Appel (2003) im Schulraum folgende Bereiche vor: Verpflegungsbereich,

Spiel- und Zerstreuungsbereich, Begegnungsbereich, Rückzugsbereich, sportlicher Erholungsbereich, Sozialerfahrungsbereich, Außenanlagen (vgl. S. 27). Appel bezieht sich hiermit auf einen funktionalistischen Raumbegriff, der in der Moderne geprägt wurde. Raumgestaltung wird in erster Linie zur Erfüllung eines bestimmten Raumprogrammes geplant. Soll der Raum der Schule nicht nur funktional erweitert werden, sondern auf vielfältige Weise anregend sein, Bildungsprozesse auslösen und zudem auch individuellen und sich wandelnden Bedürfnissen gerecht werden, ist es wichtig, dass Raum auf die Bedürfnisse und Ideen von Kindern reagieren kann und Kindern gleichzeitig Angebote macht, sich mit ihm auseinanderzusetzen. Auf das für Schulen notwendige Bildungspotential des Raumes bezugnehmend formuliert Becker (1997) die zentralen Prinzipien für die Gestalt von Schulräumen folgendermaßen: Platz, insbesondere nicht vorab definierter, sei wichtiger als raffinierte (technische) Ausstattung. Vielfalt und das Angebot unterschiedlicher räumlicher Möglichkeiten seien wichtiger als Einheitlichkeit, Übersichtlichkeit. „Schulen müssen ‚unfertig‘ sein, die Schüler und Lehrer geradezu auffordern, sie erst zu ‚ihrer‘ Schule zu machen, sie ihren besonderen (wechselnden) Bedürfnissen entsprechend einzurichten oder umzubauen.“ (Becker 1997, S. 217)

Nötig ist demzufolge neben und mit der architektonischen Erweiterung und Verbesserung der Schulen eine aktive Auseinandersetzung und eigene Gestaltung der Räume durch die Kinder und zwar insbesondere in den informellen Zeiten des Lernens. Dieses informelle Lernen findet in den Schulen in den Zwischenräumen statt, auf dem Weg vom Klassenzimmer auf den Schulhof, auf dem Weg vom Schulhof in die Mensa, auf dem Weg von der Sporthalle in die Garderobe. Schulen sollten also „nicht nur einen jederzeit benutzbaren, werkstattartigen Theaterraum mit einer Bühne (einschließlich technischer Vorkehrungen – Licht,

Ton etc.) und allerlei Ausstellungsmöglichkeiten (haben K.W.), sondern sie sind auch in den Fluren, Treppenhäusern und Klassenräumen eine Mischung aus Werkstatt, Theater und permanenten Ausstellungen, die sich immer wieder verändern.“ (Becker 1997, S. 214)

Es reicht für die Raumgestaltung in Ganztagschulen nicht, sich ausschließlich auf empirische Befunde bezüglich der Raumwirkung auf Kinder zu beziehen, sondern wir brauchen ein Instrumentarium, das immer wieder neu ermöglicht, die individuellen und sich wandelnden Bedürfnisse der Kinder aufzugreifen und entsprechende Angebote für die Raumwahrnehmung und Raumbildung zu initiieren.

Kunstpädagogische Bezüge

Für die Kunstpädagogik stellt das Thema der Raumgestaltung in der Ganztagschule am Rand von Unterricht, in seinen Zwischenzeiten und -räumen eine besondere Herausforderung dar: Zum einen sind Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen gefordert, Gelegenheiten für ästhetische Bildungsprozesse außerhalb des Unterrichts zu inszenieren, durch die Kinder Raum gezielt wahrnehmen und ihn entsprechend ihrer eigenen Bedürfnisse bewusst gestalten können, und Kindern diesen Gelegenheiten auch ohne ihre Anwesenheit auszusetzen. Und zum anderen sind Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen herausgefordert, ihre kunstpädagogische Methoden und künstlerische Arbeitsweisen an qualitativ-empirische Methoden anzuknüpfen, die ihnen ermöglichen, die individuellen und sich immer wieder wandelnden Bedürfnisse der Kinder wahrzunehmen. Aus diesem Grund ist es notwendig, ein kunstpädagogisches Konzept für die Gestaltung von Orten und Räumen in der Ganztagschule zu entwickeln, die den unterschiedlichen und sich verändernden Bedürfnissen der Kinder gerecht werden, und damit ein kunstdidaktisches Theoriemodell des eigenen Raumes zu entwerfen. Folgende Fragen sind hierbei leitend und konzeptbildend:

Wie können Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen Raum auch außerhalb des Unterrichts, direkt im Schulalltag und -leben inszenieren und entfalten? Wie können sie Schülern Raumpotentiale erfahrbar machen und für eigene Gestaltungsprozesse zur Verfügung stellen ohne als Vermittlungsperson notwendig anwesend zu sein? Was müssen Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen können, um Raumgestaltungsprozesse mit Kindern in der Ganztagschule zu initiieren? Welche kunstpädagogischen und künstlerischen Arbeitsweisen und welche Methoden der Kindheitsfor-

schung sind hierbei sinnvoll miteinander zu verknüpfen?

Zum Modell kunstpädagogischen Handelns

Die umrissene Vorstellung des eigenen Raumes basiert auf einem prozess- und handlungsorientierten Raumbegriff. Es setzt einen offenen relationalen Raumbegriff voraus. In diesem Verständnis entsteht Raum durch Handlungen, die ihren Ausgangspunkt in Orten haben, die konkret und direkt wahrnehmbar sind (vgl. Löw 2001, S. 224). Darüber hinaus berücksichtigt ein offener Raumbegriff nicht nur individuelle Wahrnehmungsprozesse, sondern auch Wahrnehmungsformen, die jenseits des euklidischen Sehens liegen. Zum Beispiel können das Hören von Geräuschen und das Wahrnehmen von Gerüchen in der Schule vielschichtige individuelle Raumkonstitutionsprozesse ermöglichen, die die eigenen Erfahrungen und dadurch hervorgelockte Vorstellungen einbinden. Vor dem Hintergrund eines Raumbegriffes, der besagt, dass sich Raum durch individuell gestaltete Handlungsvollzüge konstituiert, steht der „gelebte“ Raum (Bollnow 1963) im Mittelpunkt. Im Gegensatz zum homogenen Raum der euklidischen Geometrie lässt sich der „gelebte“ Raum nicht von der eigenen Erfahrung abstrahieren. Es existieren demnach entsprechend der ganz unterschiedlichen individuellen Erfahrungen vielzählige eigene Räume.

Für die Entwicklung eines kunstpädagogischen Modells des eigenen Raumes ist es weiter sinnvoll, vor dem Hintergrund eines offenen und prozessorientierten Raumbegriffes folgende Bezugsfelder auf brauchbare Vorschläge hin zu betrachten und zu überprüfen:

- Raumgestaltungsmodelle aus der Architektur (vgl. Alexander 1977; Valena 1994);
- kunstdidaktische Modelle und Praxisbeispiele des eigenen Raumes (vgl. Mand 2005; Schmidt 2003; Winderlich 2003, 2005);
- künstlerische Arbeitsweisen und ihre Theorien, wie Mapping, Inszenierung, Installation, Partizipation (vgl. Busse 2004, 2007; Seel 2000; Rebertisch 2003);
- Methoden der Kindheitsforschung, mit Hilfe derer Bedürfnisse von Kindern in Bezug auf den Raum in der Schule erfasst werden können (vgl. Heinzel 1997, 2000; Fuhs 2000).

Eine entsprechende Erforschung und kunstpädagogische Praxis des eigenen Raumes sollte demnach auf folgenden Ebenen einen Beitrag für den aktuellen kunstpädagogischen Diskurs liefern:

- den eigenen Raum wahrnehmen und gestalten als Thema in der Kunstpädagogik;
- kunstpädagogische Methoden erweitern durch Methoden der Kindheitsforschung;
- Kunstunterricht öffnen durch Initiieren ästhetischer Bildungsgelegenheiten in den Zwischenzeiten und Zwischenräumen.

Literatur

- Alexander, C. (1977): Eine Muster-Sprache. Städte Gebäude Konstruktion. Wien 1995
- Appel, S. (2003): Voraussetzungen des Ganztagsbetriebes. In: Schulverwaltung spezial 1/2003, Kronach
- Becker, G. (1997): Pädagogik in Beton. In: Becker, G.; Bilstein, J.; Liebau, E. (Hg.): Studien zur pädagogischen Topologie und Topografie. Seelze-Velber, S. 209-219
- Bollnow, O. F. (1963): Mensch und Raum. Stuttgart
- Busse, K.-P. (2007): Vom Bild zum Ort. Mapping lernen. Norderstedt
- Busse, K.-P. (2004): Atlas und Mapping. In: Kunst und Unterricht, Heft 285/286, S. 38-88
- Calvino, I. (1995): Sechs Vorschläge für das nächste Jahrtausend. Harvard-Vorlesungen. München
- Enderlein, O.; Krappmann, L. (2006): Thesen für eine „Gute Ganztagschule“. In: Knauer, S.; Durdel, A. (Hg.): Die neue Ganztagschule. Gute Lernbedingungen gestalten. Weinheim und Basel, S. 79-85
- Fuhs, B. (2000): Qualitative Interviews mit Kindern. Überlegungen zu einer schwierigen Methode. In: Heinzl, F. (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim und München, S. 87-105
- Heinzl, F. (2000): Methoden der Kindheitsforschung im Überblick. In: dies. (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim und München, S. 21-37
- Heinzl, F. (1997): Qualitative Interviews mit Kindern. In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München, S. 396-413
- Löw, M. (2001): Raumsoziologie. Frankfurt a.M.
- Mand, K. (2005): Architektur erfahren. Material kompakt. Kunst und Unterricht, Heft 294
- Rebentisch, J. (2003): Ästhetik der Installation. Frankfurt a.M.
- Schmidt, S. (Hg.) (2003): Körper und Raum. Aarau
- Seel, M. (2000): Ästhetik des Erscheinens. München und Wien
- Valena, T. (1994): Beziehungen. Über den Ortsbezug in der Architektur. Berlin
- Winderlich, K. (2005): Die Stadt zum Sprechen bringen. Sprachwerke im öffentlichen Raum. Performative Annäherungen. Oberhausen
- Winderlich, K. (2003): Und was ist mit dem Raum? Überlegungen zum Thema Raum in Bezug auf die Förderung von Schülern mit autistischen Verhaltensweisen. In: Behindertenpädagogik, 42. Jg., Heft 3/4, S. 367-380



Beispiel für die Gestaltung des Raumes als Initiator für ästhetische Bildungsprozesse von Kindern. Es handelt sich um die Hochschulbibliothek der Fachhochschule Potsdam, in der unter der Treppe Raum für Kinder und Bilderbücher geschaffen wurde. In dem Sprachwerk wird das Gedicht „Karawane“ von Hugo Ball verwendet.

Konzept für die Raumgestaltung: Kirsten Winderlich

Realisierung: designmeisterei

Fotos: Nick Ash