

Stieve, Claus

## Szenischer Raum. Zur Vieldeutigkeit pädagogischer Lernorte

Kekeritz, Mirja [Hrsg.]; Graf, Ulrike [Hrsg.]; Brenne, Andreas [Hrsg.]; Fiegert, Monika [Hrsg.]; Gläser, Eva [Hrsg.]; Kunze, Ingrid [Hrsg.]: *Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2017, S. 171-184. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)*



Quellenangabe/ Reference:

Stieve, Claus: Szenischer Raum. Zur Vieldeutigkeit pädagogischer Lernorte - In: Kekeritz, Mirja [Hrsg.]; Graf, Ulrike [Hrsg.]; Brenne, Andreas [Hrsg.]; Fiegert, Monika [Hrsg.]; Gläser, Eva [Hrsg.]; Kunze, Ingrid [Hrsg.]: *Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2017, S. 171-184 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-264246 - DOI: 10.25656/01:26424; 10.35468/5547-13*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-264246>

<https://doi.org/10.25656/01:26424>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Claus Stieve

## Szenischer Raum. Zur Vieldeutigkeit pädagogischer Lernorte

### Abstract

*Die Frage nach der pädagogischen Bedeutung des Raumes stellt sich nicht erst in spezifischen Werkstätten, die der Materialität eine besondere Relevanz für ausgewählte Themenstellungen zuweisen, sondern im räumlich – szenischen Charakter von Kommunikation, Erziehung, Lehren und Lernen selbst. Welchen Einfluss entfalten Räume auf pädagogische Prozesse und wie können sie zu einem experimentellen Raum werden? In diesem Beitrag wird nach Einflüssen und Möglichkeiten der Raumerfahrung und -orientierung in Hochschulen, Schulen und Kindertageseinrichtungen gefragt. In Anknüpfung an phänomenologische Perspektiven zum szenischen Charakter des Raumes (vgl. u.a. Waldenfels 2000, 193ff., 197; 2004, 32f.) wird ein Didaktik- und Architekturprojekt an der TH Köln vorgestellt (vgl. Dung u.a. 2016). Im Fokus stehen die Vieldeutigkeit, das Ereignishaft, die Differenzen und Irritationen von Räumen, die als entscheidendes Bildungs-Moment von Werkstätten hervorgehoben werden.*

### Einleitung

Lernwerkstätten sind eine Gestaltungsform von Didaktik, die dem Raum eine entscheidende pädagogische Bedeutung zumisst. Materialität und Dinge haben demnach eine eigene Sprache, einen auffordernden Gestus, der neben die symbolische Vermittlung der „direkten“ pädagogischen Interaktion tritt (vgl. Liegle 2010, 12-18). Diese Haltung bildet die Grundlage sowohl klassischer elementar-didaktischer Ansätze wie Montessoris oder Fröbels als auch vieler aktueller Lernwerkstattkonzepte (vgl. u.a. Müller-Naendrup 2012; Jansa 2013). Mit dem Lernwerkstatt-Gedanken verbindet sich die Behauptung, dass ein verändertes Raumkonzept auch zu Veränderungen von Interaktionsstrukturen führen kann (vgl. Kasper 1994, 44). Zwar wird ein die Welt „konstruierendes“ und „erforschendes“ Subjekt häufig vorausgesetzt (vgl. zusammenfassend Jansa 2013, 94), als würde es sich geradezu nachträglich zu Raum und Dingen wie einem Objekt verhalten. Doch erinnert Müller-Naendrup zu Recht an den Philosophen Boll-

now: Er hebt hervor, dass der Raum und seine Dinge nicht einem von ihm quasi unabhängigen Subjekt *gegenüber* stehen, sondern dass unser Leben nur *im Verhältnis* zum Raum besteht und „davon nicht einmal in Gedanken abgelöst werden“ kann (Bollnow 1963, 23, vgl. Müller-Naendrup 2013, 196). „Räume sind Lebensverhältnisse“, wie Westphal hervorhebt, „[s]ie werden erlebt und sie werden auch einfach ‚gelebt‘, d.h. unthematisch und nicht gewusst. Der Mensch erlebt Raum als ständige Orientierung“ (1997, 24). Räume bilden Laut-, Sprach-, Geruchs- und Tasthüllen unserer leiblichen Erfahrung (vgl. Waldenfels 2002, 121). Sie machen uns gestimmt, sie appellieren an unser Tun, sie zwingen uns mitunter ein Verhalten auf oder ermöglichen ein verändertes Handeln (vgl. Stieve 2008, 171-181), sie fordern ständige Orientierung und erst in dieser Orientierung erkennen wir uns als handlungsfähige Subjekte.

Im folgenden Beitrag befasse ich mich weniger mit der Gestaltung in besonderer Weise *thematisch* konzipierter Werkstätten, z.B. im Rahmen künstlerisch-ästhetischer Bildung, Naturbildung, Sprachbildung oder Bewegung, als mit dem pädagogischen Raum selbst. Welchen Einfluss entfalten pädagogische Räume und wie können sie zur Werkstatt, zu einem experimentellen Raum werden?

## 1 Ordnungen pädagogischer Räume

Erziehung, Bildung, Lehren und Lernen vollzieht sich in räumlichen Szenarien. Pädagogische Prozesse orientieren sich in dem, was Räume und ihre Materialität fordern und ermöglichen, und inszenieren sich damit performativ selbst als ein räumliches Geschehen. Wulf (2005, 98) weist daraufhin, dass Raum leiblich, „in Abhängigkeit von den Bewegungen des menschlichen Körpers erlebt“ wird. Bewegungen „unterhalten“ sich geradezu mit Dingen und Räumen (ebd.). Sie „sind Formen des Umgangs“ mit Raum und Materie und zugleich Ausdrucksverhalten der Beziehung zu diesen (ebd., in Anknüpfung an Gehlen 1940/1978, 170, 223). Pädagogische Lernszenarien äußern sich als Sozialität zwischen pädagogisch Tätigen, Lernenden *und* den räumlichen Strukturen und Dingen (vgl. Stieve 2015, 24ff.).

In ihrer Sozialität erscheinen Dinge von Zwecken, Umgangsvorschriften und Gebrauchsanweisungen durchzogen. Für Wulf erfahren Kinder Räume zwar bedeutungsvoll, sprich mehrdeutig, doch wird ihr symbolischer Charakter zugleich „enkorporiert und bewirkt die Enkulturation des Kindes“ (Wulf 2005, 98) über seine Mimesis. So „entsteht der symbolische, kulturell geprägte Charakter von Wahrnehmungen, Bewegungen und Handlungen“ (ebd., 98f.). Anknüpfend an Wulf lässt sich sagen, dass sich die Enkorporierung und -kulturation im Erwachsenenalter, z.B. in Institutionen wie Hochschulen, fortsetzt. Deren Räume wir-

ken zwar oft nur wie eine Kulisse, vor der sich alles auf verbale Sprache, Schrift, Texte, Bilder und Graphiken ausrichtet. Dennoch vollzieht sich die symbolisch kommunizierte Lehr-Lernkultur *räumlich* und entsprechend haben Raum und Dinge entscheidenden Anteil an der Situierung der Lernenden, Lehrenden und der behandelten Sache.

Hochschulräume sind auch in den Geistes- und Sozialwissenschaften relativ einheitlich gestaltet. Tische in Reihen oder U-Form, oft ein gesondertes „Pult“ für den Lehrenden, Beamer, Tafel und Flipchart oder Metaplanwände charakterisieren den typischen Seminarraum. Die Materialität vermittelt Ordnungen des Lernens, die einem historischen Wandel unterzogen sind, wie schon die verwendeten Medien zeigen. Doch im Raum- und Gegenstandsgefüge institutionalisieren sich erst Lehrmethoden, Hierarchien und Organisationsformen. Auch die inhaltlichen Zugangsweisen, z.B. in ihrer abstrahierten Rationalität, werden durch den Charakter des Raumes mitbestimmt. Dies wird offenbar, wenn Anordnungen veränderten Lehr-Lernmethoden zuwiderlaufen. „Lernumgebungen an Hochschulen sind häufig durch auf Dauer angelegte räumliche Strukturen gekennzeichnet und eignen sich daher nur für wenig variierende Lehr- bzw. Lernmethoden“ (Müller-Naendrup 2013, 196).

Räume und Dinge in Hochschulen fordern ebenso wie in Kindertageseinrichtungen und Schulen, wenn auch auf je spezifische Weise, zu einer Praxis auf, zu der sich Lehrende, Studierende, Erziehende und Kinder verhalten *müssen*. Als institutionalisierte Räume stehen sie für pädagogische Technologien, die sich in ihren Zeit- und Raumpraktiken abbilden, denn „Sinn und Funktion der Pädagogik ist die Rationalisierung der Erziehung“, wie Bernfeld treffend beschrieb (1925/1967, 15). Wir treten deshalb nicht als Subjekte nachträglich in pädagogische Räume ein, um in ihnen Welt zu konstruieren, sondern wir werden von ihnen immer schon als Subjekte in einer bestimmten Weise *situert*. Die Dinge und das, was von ihnen gefordert ist, „sagen“ uns geradezu, wie der Raum funktioniert, oft ohne dass es einer Erklärung bedürfte.

Lernwerkstätten stehen häufig für ein Aufbrechen solcher Raumordnungen. Sie wollen „irritieren und provozieren“ (Wedekind 2013, 22), einen kommunikativen und atmosphärischen Mangel ausgleichen und erfahrbar machen, dass Studium wie pädagogische Praxis „nicht durch inhaltliche und administrative Ordnungen, sondern auch durch Räume mit konkreten Begegnungs-, Interaktions-, Handlungs-, Anschauungs- und Erfahrungsmöglichkeiten bestimmt wird [...]“ (Kasper 1994, 44, zitiert nach Müller-Naendrup 2013, 193). Die Werkstatt soll für eine nur vorläufige und wandelbare „*Vor-Ordnung*“ stehen (Müller-Naendrup 2013, 196; vgl. Kasper 1976, 170).

Dennoch kann auch in Lernwerkstätten die normierende Wirkung des Raumes nicht geleugnet werden. Wenn Liegle schreibt, dass es in einer Didaktik der indirekten Erziehung darum gehe, das zufällige, implizite, unbeabsichtigte Lernen des

Kindes *nicht* dem Zufall zu überlassen (Liegle 2010, 18f.), so beschreibt er nicht nur Freiräume. Er bewegt sich zugleich in einer langen Tradition des Versuchs, Kontrolle über zufällige Lernprozesse zu gewinnen (vgl. u.a. Stieve 2008, 42-64; 2013, 94-100). Selbst das didaktisch organisierte Freispiel in Kindertageseinrichtungen ist nicht mit freiem Spiel zu verwechseln, denn in der Differenzierung und Funktionszuschreibung verschiedener Raumbereiche wird es durch unterschiedlichste Normen bestimmt (vgl. Schmidt 2004, 157). Wie alle pädagogischen Räume verlangen Lernwerkstätten nicht nur eine Regelung der Zeiten, der räumlichen Bereiche und des leiblichen Verhaltens, sondern sie vermitteln eine jeweilige Sicht auf die Sache, die sich materialisiert hat, z.B. wenn die Dinge als *Objekt* eines selbst-aktiven, forschenden *Subjekts* situiert werden, welches vergleicht, konstruiert, Hypothesen aufstellt und Theorien bildet. Auch Lernwerkstätten liegen somit Sinnstrukturen zugrunde, die aus durchdachten Motiven der Pädagoginnen und Pädagogen hervorgehen mögen, diesen aber auch vorausgehen und sie umgekehrt mitbestimmen (vgl. Rittelmeyer & Parmentier 2007, 122). Man denke an die Intention Montessoris, die sich auch, wenn sie selbst längst nicht mehr anwesend ist, aus ihrem Material heraus ergibt und jeden damit pädagogisch Tätigen beeinflusst. Man denke aber auch an Brandschutz- und Sicherheitsbestimmungen oder kulturelle Ordnungen des Sitzens und sich Bewegens. In Raum und Material auch einer Lernwerkstatt ist eine *Versammlung* pädagogischer Haltungen sowie politischer und institutioneller Entscheidungen, Normen, technischer Eigenschaften und Gewohnheiten wirksam (vgl. Latour 2000, 226-232), die durch die auffordernden Dinge auf diejenigen, die sie nutzen, zurückwirkt.

Wenn der Raum Erfahrungsmöglichkeiten offenbaren und zur Werkstatt werden soll, so liegt die grundlegende Frage deshalb nicht allein in dem sich anbietenden Material und der Begleitung selbsttätiger Lern- und Bildungsprozesse, sondern sie richtet sich darauf aus, wie pädagogische Lernorte und ihre Ordnungen, ob in Lernwerkstätten, Seminarräumen oder Schulen und Kindergärten, Differenzen aufweisen können.

## 2 Das Szenische des Raums

Trotz sich inkorporierender Ordnungen lässt sich behaupten, dass Raum in seinen Institutionalisierungen nicht aufgeht. Darauf kann uns in besonderer Weise der Umgang von Kindern mit Räumen und Dingen aufmerksam machen. Sie antizipieren in Kindertageseinrichtungen und Schulen normative Setzungen, doch werden von ihnen nicht *allein* solche „vorgefertigte normative Verhaltensmuster“ realisiert (Westphal 1997, 41), die schon durch räumliche Konstellationen gefordert erscheinen. Kinder bringen etwas in pädagogische Räume ein, „welches in

den spielerischen, den *sinnlich* symbolischen Bereich fällt“ (ebd., Hervorhebung Stieve). Trotz aller Enkulturation und Normierung bildet ihr Spiel vieldeutige Szenerien der Interpretation und Neustrukturierung ihrer Lebenswelt. Für den „erwachsenen“ Umgang mit Raum gewinnt dieses „Als ob“ des Spiels besondere Bedeutung: Im Spiel weichen Kinder nicht einfach von einer Realität ab, wie der organisational strukturierten Einrichtung von Schule oder Kindertageseinrichtung, sondern sie machen uns mit ihrem Spiel auf die Facetten und Variationen des Raumes aufmerksam. Sie bringen dadurch zum Ausdruck, dass jeder Raum, sprich auch Hochschulräume und Lernwerkstätten, die geplanten und gewohnten Ordnungen übersteigt. Gerade weil pädagogische Räume wie alle gesellschaftlichen Orte in ihrer Bewandnis, ihren Abläufen und Funktionen erst erschlossen werden müssen (man denke an Supermärkte, Postämter, Straßen in der Großstadt etc.), sind die Aufforderungen vielfältig und widersprüchlich (vgl. Schüllenbach-Bülow & Stieve 2016). Sprichwörtlich werden Raum und Dinge von Kindern unterschiedlich *identifiziert*, wenn ein Spielthema eine Möglichkeit der Wahrnehmung von Dingen und Raum offenbart, man denke an Szenen wie „Löwen“, „Kampfraumschiff“, „Baby“, „Monster“, die im kindlichen Spiel zur Aufführung kommen (entnommen aus Paley 1992). Die so verwirrende Phantasie des „So tun, als ob“ ist für Kinder „die wirkliche Welt, es ist das, was zählt; eine Bühne, auf der jede Identität möglich ist“, schreibt die amerikanische Pädagogin Vivian Paley (ebd., 23). Sie weist damit darauf hin, dass der Raum unterschiedliche Identitäten zulassen kann, ob Identitäten der Dinge oder des eigenen Selbst. Was könnte dieses Spiel über die Deutbarkeit pädagogischer Räume aussagen?

In Waldenfels' „Phänomenologie der Aufmerksamkeit“ stehen Szenen unmittelbar im Zusammenhang mit „Ereignissen“, die die Aufmerksamkeit wecken (2004, 32). Ereignisse können nicht einfach in die Welt verlegt werden wie etwas, das alltäglich vorkommt und faktisch gegeben erscheint, sondern sie tragen überhaupt erst zur „Weltbildung“ bei (ebd.). Genauso wenig können sie eigenen Akten oder Handlungen zugerechnet werden, weil sie ihnen immer schon zuvorkommen. „Der szenische Charakter unseres Verhaltens [...] weist voraus auf Felder der Aufmerksamkeit, die sich in einem vielfältigen Zusammenspiel organisieren“ (ebd., 32). In Szenen steht deshalb etwas „auf dem Spiel“ und es vollziehen sich nicht bloß regelgeleitete Handlungen (ebd., 32).

Kindern ist ihre Lebenswelt noch in besonderer Weise als ein solches Ereignisfeld gegeben, weil sie voll von Phänomenen ist, die appellieren, pathisch sind, ablenken, anziehen oder abschrecken, irritieren oder widerfahren (vgl. Lippitz 1989; Stieve 2010). Kinder machen damit in besonderer Weise auf die Brüchigkeit unserer Ordnungen aufmerksam, in denen nicht nur ein *vernünftiges* Ordnen stattfindet, wie es Didaktik und Organisation meinen, sondern ein *leibliches* Orientieren, ein Ordnen, das sich *ereignet* (vgl. Waldenfels 2004, 34). Auch in die didaktisch und organisational geordneten Räume wie Kindertagesstätte und

Schule kann dieses ereignishafte Neu-Ordnen eingreifen. Häufig stört es pädagogische Ordnungen und wird geradezu zwangsläufig kontrolliert und einer Regelmäßigkeit unterzogen, doch es eröffnet zugleich einen *Spielraum* und offenbart die Vieldeutigkeit der Dinge und des Raums. Wenn wir uns das Szenische des Raums am Beispiel der spielerischen Deutungen von Kindern vergegenwärtigen, lassen sie in besonderer Weise erkennen, dass auch unser Raum durch das Aufführen von Ordnungen, Routinen und Praktiken, aber auch durch Ereignisse und Irritationen charakterisiert sein kann, die Aufmerksamkeit wecken, irritieren und Erwartungen zuwiderlaufen.

Der Gedanke des Ereignisses und der Vieldeutigkeit gewinnt in Bezug auf pädagogische Räume in Hochschulen (aber auch Kindertageseinrichtungen und Schulen) einen besonderen Reiz. Lassen sich Räume denken, die das Szenische und Vieldeutige in den Mittelpunkt der Raumgestaltung rücken?

### 3 Der Raum als Werkstatt – Ein Experiment<sup>1</sup>

Die Frage nach der Vieldeutigkeit des Raums und der Dinge bildete den Ausgangspunkt des Projekts „Architektur trifft Didaktik“ an der TH Köln, in dem von 2011 bis 2015 neue Lehr-Lern-Räume realisiert wurden (didaktische Leitung Andrea Platte und Claus Stieve, architektonische Leitung Andrea Dung und Bernd Ullrich, vgl. Dung u.a. 2016; Schüllenbach-Bülow & Stieve 2016). Mit dem gemeinsam von den Fakultäten für Angewandte Sozialwissenschaften und Architektur auf den Weg gebrachten Projekt verband sich die Idee, einen Ort zu schaffen, in dem die Dinge indifferent werden und Raum ständig neu entstehen muss. Der Raum selbst sollte zur Werkstatt mit all seinen gewohnten Bestandteilen und Zwecken werden. So sollten gerade Basisausstattungen wie Tische, Stühle oder Regale irritieren. Zwar stand das Projekt im Zusammenhang mit der Entwicklung einer an die Lernwerkstätten-Tradition anknüpfenden „Bildungswerkstatt“, in der kindheits- und sozialpädagogische Didaktik in der Hochschule experimentell entwickelt wird und für die konkrete Werkstattträume gesucht wurden (Schwerpunkte bilden künstlerische Gestaltung, Bewegung, Sprache, Spiel, Erkunden und Lernen durch Erfahrung. Entgegen einer Fächerorientierung, wie sie den schulischen Alltag häufig bestimmt, wird nach wissenschaftlichen und ästhetischen Forschungsräumen gesucht, die heterogene Zugänge ermöglichen und Lernen nicht aufteilen in exakt voneinander getrennte Bereiche).

Doch mussten die Räume zugleich vielen weiteren Lehrveranstaltungen der Fakultät offen stehen und damit rückte die grundsätzliche Gestaltung von Lehrver-

---

1 Fotos: Elke Moorkamp, Bernd Ullrich

anstellungsräumen in den Fokus. Dem entsprach die Suche nach offenen, mehrdeutigen und vielgestaltigen Räumen.

Ziel war es somit, Räume zu schaffen, in denen die Dinge nicht bleiben, was sie sind, sondern zu Wandlung und Vieldeutigkeit einladen. Eine besondere Relevanz gewann hierfür das geschilderte Erleben von Kindern im frühen Kindesalter: „Die kindliche Bereitschaft, Räume zu erspielen, fordert heraus und regt an: Sie entpuppt den strukturierten Raum als variationsfähig und lässt situativ hervorgebrachte, unerwartete Szenarien entstehen“ (Dung u.a. 2016, o.S.).

Mit der Suche nach einem vieldeutigen Raum wurden Prämissen gesetzt, die fast nicht erfüllbar schienen: „Die Idee ist, Raum zu ‚entmöblieren‘, seine Funktionalität aufzubrechen, Irritationen zu ermöglichen. Möbel sollen ‚zurücktreten‘ und Raum geben für Neuinszenierung und Neuinterpretation. Die Dinge sollen nicht nur eine Funktion haben. Sie können umgestaltet werden zu Bühne, Forum, Regal, Rutschbahn, Segelboot“ (ebd.). So fordern die Räume auf, ständig „neu ‚in Szene‘ gesetzt zu werden, indem sie transparent sind, ineinander übergehen, Bereiche voneinander abtrennen und wieder öffnen lassen und Bewegungsfreiheit schaffen“ (ebd.). Funktionen sollen „forschend und künstlerisch-ästhetisch gestaltend überwunden werden, um den Raum immer wieder neu zu erleben“ (ebd.). Zur Verfügung stehen jetzt drei große Räume, ein Flur und ein Innenhof, die verschiedene Kommunikationsflächen anbieten, Raum-Werkstätten, ein Küchentreffpunkt, studentische Arbeitsplätze und Ausstellungsflächen.



Abb. 1

Die entstandenen Räume sind zunächst leer. Die Möbel sollen bei Betreten der Räume als Bänke, Mauern oder Podeste an den Rand einer großen Fläche zurücktreten. „Jedes Seminar und jede andere Nutzung der Räume beginnt mit der Frage, ‚Wie gestalten wir uns unseren Raum?‘, wie ein Architekturstudent den Grundgedanken des Projekts zusammenfasste“ (ebd.). Bewusst sind Wände und Decken anthrazit gestrichen, während der Boden einen fast weißen Belag erhalten hat. So treten Begrenzungen zurück und lassen die Mitte besonders hervortreten. Die Traversen erinnern an Theaterbühnen und ermöglichen gemeinsam mit den Lamellen an den Wänden, alle möglichen Dinge auf- und abzuhängen. Der Raum verändert damit seine Aufforderungsstruktur, denn er verlangt ständig eine neue Inszenierung und macht sie zugleich in besonderer Weise sichtbar.



Abb. 2

Mit den mehrdeutigen Möbeln wie Hockern, Sitzschalen, Rollbrettern, Tischböcken oder Tischplatten können in Seminaren leicht bekannte Arbeitsformen organisiert werden wie Tischreihen, Tischgruppen oder Sitzkreise. So können tradierte hochschulische Lernformen gebaut werden, doch es lassen sich relativ leicht verschiedenste Lehr-Lernformen realisieren.



Abb. 3

Bezogen auf kindheitspädagogische Praxis lassen sich ein Gruppenraum einer Kindertagesstätte mit Bau-, Rollenspiel-, Mal- oder Lesebereich herstellen. Ähnlich entstehen an bestimmten didaktischen Schwerpunkten orientierte Werkstätt-räume wie eine Bewegungsbaustelle, ein Atelier, ein Montessori-Raum. Bewusst haben wir dies in Lehrveranstaltungen und Werkstätten mit den Materialien umgesetzt.

Wichtiger aber noch ist es, dass diese Raumgestalten sich wieder auflösen, damit sie variationsfähig und beispielbar werden und etwas anderes entsteht. So wird der Raum selbst zur Werkstatt der hochschulischen wie der schulischen oder kindheitspädagogischen Praxis. Die Möbel lassen sich leicht entfernen, um mit anderem Material zu experimentieren und ästhetische Raumgebilde zu inszenieren. Das Mobiliar ist nur eines von vielen möglichen Elementen.

In der Praxis werden die neuen Räume zu Beginn jeder Lehrveranstaltung eingerichtet und zum Ende wieder freigeräumt. Die Regale nehmen didaktische Materialien auf, die zu einem wesentlichen Teil temporären Charakter haben, um Projektwerkstätten zu unterstützen. Sie befinden sich noch im Aufbau und stehen im Zusammenhang mit der Entstehung einer Remida in Köln. Eine besondere Bedeutung für die Werkstattarbeit hat das Prinzip des ästhetischen Forschens nach Kämpf-Jansen (2012) gewonnen. Bewusste Prozesse der Materialbefrem-



Abb. 4

derung und der wissenschaftlichen Reflexion kindheitspädagogischer Didaktik werden mit biographischen Erinnerungsarbeiten (z.B. subjektive Landkarten, anknüpfend an Deinet u.a. 2015), teilnehmenden Beobachtungen in pädagogischen Räumen und kindlichen Lebenswelten, mit ästhetischen Rauminszenierungen und didaktischen Erprobungen verknüpft. Diese Werkstattarbeiten befinden sich im Aufbau und verlangen eine eigene Darstellung. Hier kann nur sichtbar werden, wie der Raum in seiner Grundstruktur pädagogischen Prozesse beeinflusst und zugleich wie eine größere Offenheit durch die Raumstruktur selbst provoziert werden kann.

Die ständig fordernde Gestaltung ist zugleich Gewinn und Herausforderung der neuen Hochschul- und Lernwerkstatt-Räume. Sie befreien nicht von institutionellen Vorgaben, Gewohnheiten, Ordnungen. Sie schaffen andere Hindernisse und lösen neue Fragen aus. Jeder Raum ist eine realisierte Architektur und damit werden ihm zugleich die Grenzen dieser Realisierung auferlegt. Im Alltag der Hochschule wird die Offenheit der entstandenen Räume geschätzt, sie führt aber auch immer wieder zu Irritationen. Ob ein experimenteller Raum im Alltag Bestand hat und nicht schnell von – meist sinnvollen – Routinen eingegrenzt wird, ist ungewiss. Die entstandenen Räume verstetigen sich, aber sie sind dennoch ein Experiment. Sie fordern täglich zur Reflexion von didaktischen Räumen auf. Der Raum muss jeden Tag neu hergestellt werden und diese Irritation könnte ein kleines, aber entscheidendes Moment sein, Raum offen zu denken.



Abb. 5

#### 4 Bildung und Raum

Was haben diese Ansätze mit *Bildungsprozessen* in Lernwerkstätten zu tun? „Bildung“ ist ein auf die Möglichkeit der Freiheit des Menschen ausgerichteter Begriff, auch wenn diese Freiheit immer nur die einer Suche sein kann. Bildung hat ihren Ort im „Zwischen von Eigenem und Fremden“ (Dörpinghaus 2009, 9) und bedeutet einen „Spielraum“ zu gewinnen aus einer Nicht-Identität und Differenz heraus (vgl. Stieve 2015, 17; 27ff.; Schüllenbach-Bülow & Stieve 2016, o.S.). Diese Möglichkeit der Bildung ergibt sich aus einer Vielfalt von Bildungsgelegenheiten, ob sprachlich, künstlerisch oder natur-„wissenschaftlich“. Die gesuchte Freiheit bezieht sich aber vor allem auf die Vieldeutigkeit der sich vermittelnden Welt und ihrer Wissens- und Erfahrungsbestände wie auf das vielgestaltige Handeln mit den Bedeutungen, den Identitäten oder besser Nicht-Identitäten, der Dinge, der Materialien, des Raums und des eigenen Selbst.

Die Wirklichkeit (und damit auch die Wirklichkeit schulischer, hochschulischer Räume oder Kindertageseinrichtungen) ist nicht „einfach da als etwas, das verändert oder bloß registriert wird, sondern sie ist als inszenierte da, indem wir Handlungen in ihr ausführen und aufführen“ (Waldenfels 2000, 194). Freiheit könnte damit zusammenhängen, „wie wir uns leiblich in der Welt bewegen, wie wir die Welt gestalten und sie strukturieren“ (ebd., 193). Kindertageseinrichtun-

gen, Schulen, Hochschulen sind durch viele Strukturen wie Handlungsrou­tinen, Funktionen, Regelsetzungen bestimmt. Mehr Freiheit zu gewinnen, bedeutet die Möglichkeit, „die geschaffenen Strukturen zu übersteigen, um daraus andere zu schaffen“ (Merleau-Ponty 1942/1976, 200; vgl. Waldenfels 2000, 197). Momente von Freiheit gewinnen sich daraus, „Gesichtspunkte zu vervielfältigen und gegen­über vorgegebenen Strukturen verschiedene Möglichkeiten der Strukturierung zu bedenken und zu berücksichtigen“ (Waldenfels 2000, 197). Dieser Gedanke kann für Hochschulräume und Lernwerkstätten wertvoll sein. Es geht darum, etwas „Menschliches“ zu gewinnen, nämlich „mit vieldeutigen Situationen zu leben, etwas zu tun und doch zu wissen, dass das, was ich so deute oder verstehe, nicht alle Möglichkeiten ausschöpft [...]“ (ebd., 198f.).

Gegenüber pädagogischen Gruppen-, Klassen-, Seminarräumen könnte man ent­sprechend sagen, dass ihr bildender Sinn bei den Irritationen und Indifferenzen beginnt, die eine räumliche und kommunikative Offenheit provozieren, und dass er dort endet, wo sich die Gefordertheiten des Raumes in regelhaftem Nachvoll­zug erschöpfen. Für den Raum als *Werkstatt* wird dieser Gedanke zentral. Er ver­weist darauf, dass Hochschulräume – und Lernwerkstätten insbesondere – immer in der Spannung stehen, geordnete Umgebungen zu gestalten, die zugleich Spiel­räume ermöglichen, oder aber in Ordnungen und Strukturen zu erstarren, die Handlungsräume ständig einschränken. Jede pädagogische „Inszenierung“ bleibt durchdrungen von ökonomischen, organisationalen, institutionellen Ordnungen. Dennoch bleibt es eine pädagogische Aufgabe, den Raum, ob er Gruppenraum einer Kindertageseinrichtung, Klassenraum, Seminarraum oder Lernwerkstatt ist, daraufhin zu befragen, wie er Differenzen, Nicht-Identitäten und Spielräume er­öffnen kann.

## Literatur

- Bernfeld, Siegfried (1925/1967): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt M.: Suhrkamp.
- Bollnow, Otto Friedrich (1963): *Mensch und Raum*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Deinet, Ulrich & Krisch, Richard: *Subjektive Landkarten*. In: sozialraum.de (1) Ausgabe 1/2009. Online unter: [www.sozialraum.de/subjektive-landkarten.php](http://www.sozialraum.de/subjektive-landkarten.php) (Abrufdatum 01.04.2016).
- Dung, Andrea; Platte, Andrea; Stieve, Claus & Ullrich, Bernd (2016): *Architektur trifft Didaktik*. Dokumentation. Köln: TH Köln (im Erscheinen).
- Dörpinghaus, Andreas (2009): *Bildung. Plädoyer wider die Verdummung*. In: *Forschung und Lehre*, 16. Jg., 1-14.
- Gehlen, Arnold (1940/1978): *Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt*. 12. Aufl., Wiesbaden: Athenaeon Verlag.
- Jansa, Axel (2013): *Lernwerkstattarbeit im Studium der Kindheitspädagogik – Erleuchtung und Erkenntnis in der Atelierarbeit an der Hochschule Esslingen*. In: Hendrik Coelen & Barbara Müller-Naendrup (Hrsg.): *Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrausbildung*. Wiesbaden: Springer Verlag, 93-107.
- Kämpf-Jansen, Helga (2012): *Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung*. 3. geringfüg. korr. Aufl., Köln: Salon Verlag.

- Kasper, Hildegard (1976): Erfahrung und Lernen im Raum. In: Hubertus Halbfas, Friedemann Mauerer & Walter Popp (Hrsg.): Lernwelten und Medien. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag, 164-197.
- Kasper, Hildegard (1994): Lernwerkstätten an Hochschulen. Neue Hoffnungsträger für die Lehrerbildung. In: Grundschule, 4, 42-45.
- Latour, Bruno (2000): Die Hoffnung der Pandora. Untersuchungen zur Wirklichkeit der Wissenschaft. Aus dem Englischen von Gustav Roßler. Frankfurt M.: Suhrkamp Verlag.
- Liegler, Ludwig (2010): Didaktik der indirekten Erziehung. In: Gerd E Schäfer; Roswita Staeger & Kathrin Meiners (Hrsg.): Kinderwelten – Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor, 11-25.
- Lippitz, Wilfried (1989): Räume – von Kindern erlebt und gelebt. Aspekte einer Phänomenologie des Kinderraumes. In: Wilfried Lippitz & Christian Rittelmeyer (Hrsg.): Phänomene des Kinderlebens. Beispiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 93-105.
- Merleau-Ponty, Maurice (1942/1976): Die Struktur des Verhaltens. Aus dem Französischen übersetzt und eingeführt durch ein Vorwort von Bernhard Waldenfels. Berlin; New York: Verlag Walter de Gruyter.
- Müller-Naendrup, Barbara (2012): Lernwerkstätten an Hochschulen. Räumliche Botschaften in der Lehrerbildung. In: Hildegard Schröteler-von Brandt; Thomas Coelen; Andreas Zeising & Angela Ziesche. (Hrsg.): Raum für Bildung. Ästhetik und Architektur von Lern- und Lebensorten. Bielefeld: transcript Verlag, 275-284.
- Müller-Naendrup, Barbara (2013): Lernwerkstätten als „Dritte Pädagogen“. Räumliche Botschaften von Lernwerkstätten an Hochschulen. In: Hendrik Coelen & Barbara Müller-Naendrup (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerausbildung. Wiesbaden: Springer-Verlag, 193-206.
- Paley, Vivian Gussin (1992): Jason – der Junge, der ein Hubschrauber sein wollte. München: Knauer.
- Rittelmeyer, Christian & Parmentier, Michael (2007): Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Mit einem Beitrag von Wolfgang Klafki. 3. Aufl., Darmstadt: Wiss. Buchgesell.
- Schmidt, Kai (2004): Das Freispiel und der geordnete Raum. Die Praxis eines Programms. In: Michael-Sebastian Honig; Norbert Schreiber & Magdalena Joos. (Hrsg.): Was ist ein guter Kindergarten. Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik. Weinheim: Juventa Verlag, 157-192.
- Schüllenbach-Bülow, Esther & Stieve, Claus (Hrsg.) (2016): Raum anders erleben. Berlin; Weimar: verlag das netz (im Erscheinen).
- Stieve, Claus (2008): Von den Dingen lernen. Die Gegenstände unserer Kindheit. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Stieve, Claus (2010): Bewegte Bewegter – Bildung in früher Kindheit aus phänomenologischen Perspektiven. In: Gerd E. Schäfer; Roswita Staeger & Kathrin Meiners (Hrsg.): Kinderwelten – Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor, 131-146.
- Stieve, Claus (2013): Differenzen früher Bildung in der Begegnung mit den Dingen. Am Beispiel des Wohnens und seiner Repräsentation im Kindergarten. In: Arnd-Michael Nohl & Christoph Wulff (Hrsg.): Mensch und Ding. Die Materialität pädagogischer Prozesse. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 25. Jg., 91-106.
- Stieve, Claus (2015): Grenzüberschreitungen zwischen Welt und Selbst. Zur leiblich-räumlichen Reflexivität früher Bildungsmomente. In: Malte Brinkmann & Kristin Westphal (Hrsg.): Grenzfahrungen. Phänomenologie und Anthropologie pädagogischer Räume. Weinheim; Basel: Beltz Juventa Verlag, 17-39.
- Waldenfels, Bernhard (2000): Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes. Frankfurt M.: Suhrkamp Verlag.

- Waldenfels, Bernhard (2002): *Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie Psychoanalyse Phänomenotechnik*, Frankfurt M.: Suhrkamp Verlag.
- Waldenfels, Bernhard (2004): *Phänomenologie der Aufmerksamkeit*. Frankfurt M.: Suhrkamp Verlag.
- Wedekind, Hartmut (2013): *Lernwerkstätten in Hochschulen – Orte für forschendes Lernen, die Theorie fragwürdig und Praxis erleb- und theoretisch hinterfragbar machen*. In: Hendrik Coelen & Barbara Müller-Naendrup (Hrsg.): *Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung*. Wiesbaden, 21-29.
- Westphal, Kristin (1997): *Zwischen Himmel und Erde. Annäherungen an eine kulturpädagogische Theorie des Raumerlebens*. Frankfurt M. u.a.: Peter Lang Verlag.
- Wulf, Christoph (2005): *Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual*. Bielefeld: transcript Verlag.