

Klaudia Schultheis / Petra Hiebl / Karin Hecht

Wie sich Grundschulkinder ihr Klassenzimmer wünschen

Pädagogische Kinderforschung (Schultheis / Hiebl 2016) zielt auf Erkenntnisse über die individuelle Erfahrung von Kindern mit Lernen und pädagogischem Handeln in Kindergarten, Schule, Hort und anderen pädagogischen Settings. Der qualitative Forschungsansatz richtet sich vor allem auf die subjektive Befindlichkeit und Gestimmtheit, Bedürfnisse und Wünsche der Kinder sowie die leiblich-ästhetische Erfahrung im Zusammenhang von Lernen und Erziehen. Dabei werden die Kinder aktiv in den Forschungsprozess einbezogen und durch geeignete Methoden zur Artikulation ihrer subjektiven Perspektive motiviert. Durch die Forschungsergebnisse der Pädagogischen Kinderforschung kann die pädagogische Praxis reflektiert und verbessert werden.

Welche Bedeutung haben Räume für Bildung und Lernen? Dass der Raum als »paedagogicum« fungiert bzw. die Raumgestaltung pädagogische Bedeutung hat und Lernprozesse beeinflusst, wurde schon früh erkannt und konnte in vielen Studien belegt werden (vgl. u. a. Bollnow 2004, Forster / Rittelmeyer 2010, Rittelmeyer 2004, Zschiesche / Kemnitz 2009). Die in Italien beheimatete Reggio-Pädagogik für den Elementarbereich stellt die Bedeutung der Raumgestaltung und des Umgangs mit pädagogischen Räumen sogar in den Mittelpunkt. Berühmt wurde das Diktum ihres Begründers Loris Malaguzzi (1920–1994), der vom Raum als »drittem Pädagogen« sprach.

Einige Forschungsergebnisse, die vornehmlich die leibliche Dimension der Erfahrung in den Vordergrund stellen, werden im Folgenden kurz zusammengefasst.

- Wie Kinder Räume und Bauten an Schulen wahrnehmen, untersuchte das Göttinger Forschungsprojekt von Forster und Rittelmeyer zur Gestaltung von Schulbauten (2010). Es wurden drei grundlegende Kriterien gefunden, nach denen Kinder ihre Schulgebäude bewerteten. So soll die Schularchitektur für die Kinder zum einen anregungs- und abwechslungsreich sein und keine langweilige oder monotone Wirkung entfalten. Zum zweiten sollen Räume, Gebäudeformen sowie Farben und das Interieur freilassend und befreiend wirken und keinen bedrängenden oder beengenden Eindruck machen. Zum dritten ist es

den Schülerinnen und Schülern wichtig, dass die Architektur Wärme und Weichheit statt Kälte und Härte ausstrahlt (vgl. Rittelmeyer 2010, S. 20ff.). Damit bestätigen sich frühere Forschungsergebnisse zur leiblichen Komponente der Architektur, die zeigten, dass je nach Formen und Farben Spannungs- und Entspannungsgefühle, Gefäßdurchblutung, Blickbewegungen und andere physiologische Parameter provoziert werden (vgl. Rittelmeyer 2004).

- Im Rahmen eines Nürnberger Forschungsprojekts wurde auf unterschiedlich gestalteten Pausenhöfen festgestellt, dass kleinteilig strukturierte Randbereiche für Kinder attraktiver sind als Freiflächen. Dies kann mit dem dadurch bei den Kindern entstehenden Gefühlen der Sicherheit und Geborgenheit sowie durch die Entscheidung über die Teilnahme am Pausengeschehen begründet werden (vgl. Forster 2010, S. 35f.).

- Im Rahmen des interdisziplinären Forschungsprojektes GASS fotografierten Grundschulkinder unbeliebte und beliebte Orte im Schulgebäude (vgl. Zschiesche & Kemnitz 2009, S. 255ff.). Man erkannte, dass das kindliche Raumempfinden einer Logik des Erlebens folgt, welche den Erwachsenen häufig verborgen bleibt. Eine Haupte Erkenntnis war, dass die Kinder kaum klassische Lernorte als beliebte Orte angaben.

Aus anthropologischer Sicht ist Raum »nichts [uns] äußerlich Gegebenes und uns Gegenüberstehendes, sondern [existiert] in und durch unsere leibliche Erfahrung« (Schultheis 2005, S. 117). Räume haben Atmosphären,

Gerüche, Lichtverhältnisse, können mit Erinnerungen und Gefühlen verbunden sein. Die Stimmung eines Raumes ergreift uns und wir können sie leiblich spüren. Bezogen auf das eigenleibliche Spüren und Wahrnehmen des Raumes ist die Theorie der leiblichen Kommunikation von Hermann Schmitz von Bedeutung. Sie beschreibt die leibliche Wahrnehmung der Umwelt durch den Antagonismus von Enge und Weite: Es gibt keine Distanz des Menschen zum Raum, sondern man befindet sich immer in ihm innerhalb der Spannung von Enge und Weite. Das gefühlsmäßige Befinden des Menschen zwischen dieser Spanne von leiblicher Enge und Weite ist dabei der Ausgangspunkt individuellen Empfindens.

Beispiel aus der Pädagogischen Kinderforschung: Kinder wünschen sich Freiräume im Klassenzimmer

In diesem Beitrag fassen wir Ergebnisse einer Untersuchung zusammen, die von Karin Hecht mit Grundschulkindern einer vierten Klasse durchgeführt wurde. Sie gibt Aufschluss über die Erfahrung und Befindlichkeit der Kinder im Zusammenhang der räumlichen Gestaltung des Klassenzimmers. Den Kindern wurde die Aufgabe gestellt, ausgehend von ihrer konkreten Erfahrung zu beschreiben, wie sie sich ihr perfektes Klassenzimmer vorstellen. Neu ist an dieser Studie, dass die Daten unter Bezug auf die basalen Kategorien der Leiblichkeit, wie sie Hermann Schmitz in seiner Leibphänomenologie erarbeitet hat, interpretiert werden, also im Sinne der Pädagogischen Kinderforschung rückgebunden werden auf ein theoretisch fundiertes Verständnis von Leiblichkeit und einen pädagogischen Begriff des Lernens (vgl. dazu Schultheis & Hiebl 2016).

Im ersten Teil der Studie zeichneten Kinder durch eine Impulsgeschichte motiviert ein Bild. Anschließend wurden zu den Kinderzeichnungen Inter-

views geführt. Aus den Kinderbildern und Interviews wurden folgende Kategorien gewonnen:

- Farbenvielfalt
- Formen
- Freiräume
- Ordnung und Struktur
- sozialer Aspekt
- Ruhe und Entspannung
- Wohlbefinden

Wir stellen im Folgenden die Ergebnisse für die Kategorie Freiräume vor.

In ihren Bildern statten die Kinder die Klassenzimmer mit vielen Elementen aus, jedoch wirkt keine Zeichnung total überladen. Es fällt auf, dass jedes Kind an diversen Stellen freien Platz gelassen hat. Dieser Aspekt wurde in den Interviews aufgegriffen. Das Bild von Noah zeigt dies exemplarisch auf.

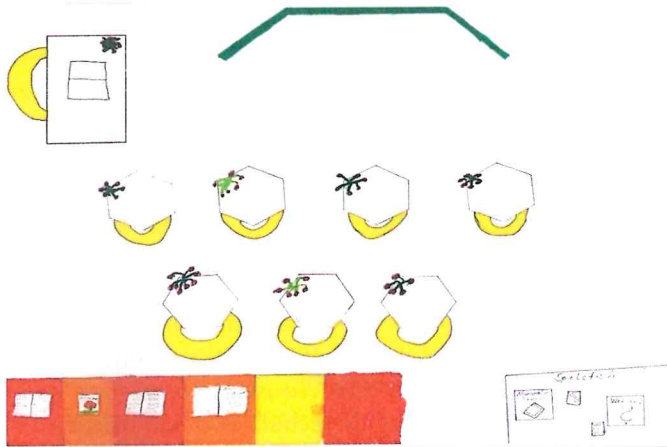
Ist es Zufall, dass Kinder an so vielen Stellen nichts gezeichnet haben? Wussten sie nur nicht mehr, was sie zeich-

Das Klassenzimmer stellt einen Arbeitsraum dar, der auch Freiflächen vorhalten muss, um nicht fertige Zeichnungen, Arbeiten, Experimente oder Plakate oder Anschauungsmaterial ablegen zu können, ohne dass Kinder in ihrer Bewegungsfreiheit eingeschränkt werden.

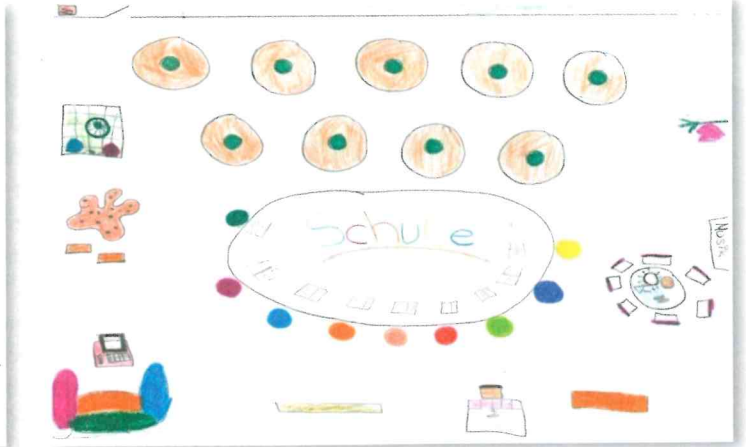
Es ist den Kindern wichtig, dass man sich im Klassenzimmer ungehindert bewegen kann, ohne durch die vorhandenen Einrichtungsgegenstände daran gehindert zu werden: »dass man da besser vorbeigehen kann wie als wenn jetzt hier noch Tische stehen würden überall, da kommt man ja schlecht vorbei« (Noah). Auch die Aussage, dass »es [das Klassenzimmer] nicht so vollgestellt werden soll, weil sonst hat man halt auch keine Luft mehr« (Johanna), lässt auf das Bedürfnis der Kinder nach Bewegungsfreiheit schließen. Ebenso ist es für die Kinder nicht angenehm, wenn man »so eng zusammen ist« (Andre).

»einfach mal austoben« wollen (Lena). Doch viele Klassenzimmer sind viel zu klein oder vollgestellt mit Dekoration und Lernmitteln, um diesem kindlichen Bedürfnis Rechnung zu tragen.

Die Theorie der leiblichen Kommunikation nach Schmitz betrachtet den dialogisch-kommunikativen Charakter des eigenleiblichen Spürens als Voraussetzung dafür, dass der Mensch in leibliche Kommunikation mit seiner Umwelt treten kann (vgl. Schultheis 1998, S. 102). Der Antagonismus von Enge und Weitung, der alle leiblichen Regungen bestimmt, bildet sich in den untersuchten Kinderzeichnungen und -äußerungen ab. Die Kinder verlangen nach Freiräumen und wollen sich nicht eingeengt fühlen, da sie sonst »keine Luft mehr« (Johanna) bekommen. Dieses Beispiel zeigt auch sehr schön, dass die Kinder versuchen, ihre Gefühle durch Vergleiche auszudrücken, da es nicht leicht für sie ist, ihre Eindrücke



Zeichnung von Noah



Zeichnung von Lena

nen sollten? Oder bildet sich darin ein grundlegendes Bedürfnis der Kinder ab? In den Einzelinterviews zeigte sich, dass es keineswegs Zufall ist, wenn die Kinder ihre Zeichnungen nicht mit Objekten überfüllen.

Die Kinder nannten zunächst einen praktischen Grund für das Freilassen von Raum im Klassenzimmer. Ist im Klassenzimmer noch unbenutzter Platz, lässt sich dieser für das Abstellen von Gegenständen nutzen, ohne dass es irgendjemanden beeinträchtigt: »dass man mal wo was hinlegen kann, [...] wo es einen auch nicht stört, wenn man vorbeiläuft« (Andre). Diese Aussage verweist auf einen Aspekt, der bei der Klassenzimmergestaltung oft unberücksichtigt bleibt:

Verwiesen werden wir in diesem Zusammenhang auf das Bedürfnis der Kinder nach Ordnung, dem ein nicht überfülltes Klassenzimmer besser gerecht wird, »weil man dann [...] mehr Ordnung hat, auch weil dann nicht so viel dazwischen ist« (Pia). Ein Klassenraum, der Freiräume aufweist, lässt den Kindern auch Platz für das gemeinsame Spielen, was den Kindern sehr wichtig ist: »es ist eigentlich gut, dass da noch Platz ist, weil dann kann man halt auch wenn alle spielen wollen, dann müssen sich nett alle da hinten in des Eck reinquetschen und können sich dann auch noch da auf den Boden setzen oder so« (Antonia). Dies bestätigen auch Aussagen, dass sich die Kinder ab und zu

und ihr eigenleibliches Spüren zu beschreiben.

Im Wunsch der Kinder nach Freiräumen im Klassenzimmer drückt sich das Bedürfnis nach Weite aus. Da jedoch Weite nur dann spürbar wird, wenn es im Gegensatz dazu auch die Erfahrung der Enge des Leibes gibt, stellt sich die Frage, wann dies der Fall ist. Das Phänomen der Enge zeigt sich im Bedürfnis der Kinder nach Orten, die das Gefühl des Schutzes und der Geborgenheit vermitteln. Dies wird durch die vielen Rückzugsmöglichkeiten deutlich, die die Kinder in den Zeichnungen angedeutet haben. So zeichnen die Kinder gemütliche Sitz- oder Lesecken bzw. Bereiche, die vom übrigen Klassenzimmer abgetrennt sind.



Prof. Dr. Klaudia Schultheis (links)

ist Professorin für Grundschulpädagogik an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt. Ein Fokus ihrer gegenwärtigen Forschungsarbeit ist die Pädagogische Kinderforschung.

Dr. Petra Hiebl (Mitte)

ist als Akademische Oberrätin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt in der Lehrerbildung tätig. Schwerpunkte ihrer Forschungsarbeit liegen in der Pädagogischen Kinderforschung sowie in der Kompetenzorientierung in Unterricht und Lehrerbildung.

Karin Hecht (rechts)

ist Lehrerin an der Kleinfeldschule in Germering.

Fazit: Räume aus der Perspektive der Kinder

Die Auswertung der Kinderbilder und -interviews gibt einen Einblick, was Kindern im Hinblick auf die Gestaltung ihres Klassenraums wichtig ist. Kinder fühlen sich in einem farbenfrohen Klassenzimmer wohl, in dem nicht nur die Wände oder der Fußboden, sondern auch die Stühle und Tische farbig gestaltet sind. Eine große Abwechslung wird nicht nur bei den Farben, sondern auch bei den Formen bevorzugt. Die Stühle und Tische müssen keineswegs rechteckig sein, sondern können für die Kinder die unterschiedlichsten Formen annehmen. Die Kinder wünschen sich ein Klassenzimmer, das vor allem Platz zum Bewegen, zum gemeinsamen Spielen und für unterschiedliche Lernaktivi-

täten bietet. Sie legen Wert auf Ordnung und strukturierende Elemente, die ihnen Orientierung bieten und Routinen ermöglichen. Räume, die die Möglichkeit zur sozialen Interaktion und Kommunikation eröffnen, aber auch Bereiche zum Entspannen und Geborgenfühlen werden von den Kindern gewünscht. Schließlich ist es den Kindern äußerst wichtig, durch bequeme Stühle, angenehme Farben oder kuschelige Sitzcken eine Atmosphäre des Wohlfühlens im Klassenraum zu schaffen. Die Interviews verweisen gleichwohl noch auf eine Reihe weiterer leiblich bedeutsamer Momente wie die Erfahrung von Zeit und Zeitstrukturen, akustische Aspekte, haptisch-taktile Erfahrungen oder Wärme-/Kälteempfindungen, die uns noch weitaus mehr Auskunft über die kindlichen Bedürfnisse geben können.

Die Ergebnisse der Studie machen deutlich, dass Kinder eine sehr genaue Vorstellung davon besitzen, wie ihr Klassenraum gestaltet sein soll. Die Kinder wollen sich mit dem Klassenzimmer identifizieren: Es soll nicht nur Arbeitsraum, sondern auch Lebensraum sein. Dazu muss es auch eine bestimmte Struktur aufweisen, die ihren Bedürfnissen entspricht. So fordern sie mit dem Bedürfnis, sich dem Blickfeld der Lehrerin bzw. des Lehrers und der anderen Kinder auch einmal entziehen zu können, ihr Recht auf Privatsphäre ein.

Natürlich stoßen die Wünsche und Bedürfnisse der Kinder an Grenzen und sind zum Teil sehr phantasievoll. Viele Strukturen und Vorgaben an Schulen lassen sich nicht verändern: die Größe und Anordnung der Räume, die Architektur, in der Regel auch die Ausstattung mit Mobiliar, denn Budgets sind meist begrenzt und Mobiliar ist eine Anschaffung für Jahrzehnte. Zudem bedarf es auch des kollegialen Einvernehmens an einer Schule sowie eines pädagogischen Raumkonzepts, um die räumlichen Gegebenheiten zu einem Ort des Lebens und der Erfahrung werden zu lassen. Die Bedeutung der Raumgestaltung ist jedoch häufig gar kein Thema an Schulen – hier wäre Informations- und Aufklärungsarbeit notwendig. Vieles ließe sich mit wenig Aufwand erreichen. Wir müssten nur besser auf die Kinder und ihre Bedürfnisse und Wünsche hören. Erst dann würde die Schule »der natürlichen Erfahrung des Kindes, seiner Sinnlichkeit und leiblich-ästhetischen Zugangsweisen Raum geben und es nicht auf seinen Intellekt und seine Denkfähigkeit reduzieren« (Schultheis 2004, S. 99). □

Literatur

Forster, J. (2010): Schulbau – Wahrnehmung – Effekte – Verhalten. In: Forster, J. / Rittelmeyer, Ch.: Gestaltung von Schulbauten. Ein Diskussionsbeitrag aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. Hg. vom Schulamt der Stadt Zürich. Zürich, S. 32 – 39. www.stadt-zu-erich.ch/content/dam/stzh/ssd/Deutsch/Volksschule/dokumente/10_schulen/Diskussionsbeitrag%20Gestaltung%20von%20Schulbauten.pdf [Abruf am 15.06.16].

Rittelmeyer, Ch. (2004): Schularchitektur. Wie Schulbauten auf Schüler wirken. In: Rother, U. / Appel, S. / Ludwig, H. / Rutz, G. (Hg.): Investitionen in die Zukunft. Schwalbach, Taunus: Wochenschau-Verlag, S. 23 – 33.

Rittelmeyer, Ch. (2010): Kriterien schülergerechter Schulbauten: Was kennzeichnet ein sympathisches Schulgebäude aus Schülersicht? In: Forster, J. / Rittelmeyer, Ch.: Gestaltung von Schulbauten. Ein Diskussionsbeitrag aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. Hg. vom Schulamt der Stadt Zürich. Zürich, S. 20 – 27. www.stadt-zuerich.ch/content/dam/stzh/ssd/Deutsch/Volksschule/dokumente/10_schulen/Diskussionsbeitrag%20Gestaltung%20von%20Schulbauten.pdf [Abruf am 15.06.16].

Schultheis, K. (2004): Leiblichkeit als Dimension kindlicher Weltaneignung. Leibphänomenologische und erfahrungstheoretische Aspekte einer Anthropologie kindlichen Lernens. In: Duncker, L. / Scheun-

pflug, A. / Schultheis, K. (Hg.): Schulkindheit. Anthropologie des Lernens im Schulalter. Stuttgart, S. 93 – 171.

Schultheis, K. (2005): Einführung in den Beitrag von Graf Karlfried von Dürckheim aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: Dürckheim, K. v.: Untersuchungen zum gelebten Raum. Hgg. von J. Hasse. Frankfurt am Main, S. 117 – 132.

Schultheis, K. / Hiebl, P. (Hrsg.) (2016): Pädagogische Kinderforschung. Grundlagen, Methoden, Beispiele. Stuttgart.

Zschesche, B. / Kemnitz, H. (2009): Wie Kinder ihre Schule »sehen«. Räumliche Qualität von Schule aus Kindersicht. In: PÄD-Forum 06/2009, S. 255 – 258.