

Gelitz, Philipp

Schön geborgen - Räume für Kinder

Gelitz, Philipp [Hrsg.]: *Mit kleinen Kindern ganz im Leben. Gesellschaft und Waldorfpädagogik im Dialog.*
Weinheim/Basel : Beltz Juventa 2024, S. 12-28



Quellenangabe/ Reference:

Gelitz, Philipp: Schön geborgen - Räume für Kinder - In: Gelitz, Philipp [Hrsg.]: *Mit kleinen Kindern ganz im Leben. Gesellschaft und Waldorfpädagogik im Dialog.* Weinheim/Basel : Beltz Juventa 2024, S. 12-28
- URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-346572 - DOI: 10.25656/01:34657

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-346572>

<https://doi.org/10.25656/01:34657>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Kontakt / Contact:

Digitalisiert

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

Mitglied der

Leibniz-Gemeinschaft

Philipp Gelitz (Hrsg.)

Mit kleinen Kindern ganz im Leben

Gesellschaft und Waldorfpädagogik im Dialog

BELTZ JUVENTA

Publikation gefördert durch die Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-8280-7 Print

ISBN 978-3-7799-8281-4 E-Book (PDF)

ISBN 978-3-7799-8282-1 E-Book (ePub)

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Myriam Frericks

Satz: xerif, le-tex

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985–2104-100)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Vorwort	7
Einleitung <i>Philipp Gelitz</i>	8
Schön geborgen – Räume für Kinder <i>Philipp Gelitz</i>	12
„Keine Zeit heute!“ – Herausforderungen für Alt und Jung in der Frühpädagogik <i>Stefanie Greubel</i>	29
Was Kinder stärkt – für einen gesunden Start ins Leben <i>Karin Michael, Philipp Gelitz</i>	45
Auf uns kommt es an – Nachhaltigkeit leben mit kleinen Kindern <i>Janina Binner, Lina Masek</i>	59
Zwischen Bilderbuch und Smartphone – Medienbildung und kleine Kinder <i>Paula Bleckmann, Philipp Gelitz</i>	75
Sex und Gender – Leiblichkeit und Sexualität in der Waldorfpädagogik <i>Gisela Erdin</i>	93
„Es gab natürlich kein anderes türkisches Kind, was auf der Waldorfschule war ...“ – Zugehörigkeitserfahrungen in der Waldorfpädagogik <i>Christiane Adam</i>	116
„Sich regen bringt Segen“ – Lebensweltliche Settings und ihr Beitrag zur Bewegungs- und Gesundheitsförderung in der Kindheit <i>Janne Fengler</i>	136
Sprechen und Verstehen – Sprachkultur im Kinderalltag <i>Ulrich Maiwald</i>	159
Vom Recht des Kindes auf den heutigen Tag – Ein kinderrechtlicher Blick auf das Bildungsverständnis der Waldorf-Elementarpädagogik <i>Frodo Ostkämper</i>	176

Schön geborgen – Räume für Kinder

Philipp Gelitz

1 Einführendes zur Raumfrage

Erst wenn es an gutem Raum mangelt, beispielsweise durch einen angespannten Mietmarkt, bei Problemen in der Versorgung von Flüchtlingen, bei zu wenig Kita-Plätzen oder bei bröckelndem Putz in Schulgebäuden, ist die gesellschaftliche Relevanz der Thematik des Raumes erlebbar. Auch Fragen, wie warm es im Winter in Innenräumen werden muss oder wie kühl es im Sommer sein darf, wie grundsätzlich mit Bebauung und Asphaltierung umgegangen werden soll usw., zeigen Raumprobleme an. Ebenso sind Probleme mit erheblicher politischer Relevanz bei der Regulierung des virtuellen Raumes, beispielsweise mit Strafverfolgung oder Datenschutz, zu konstatieren. Zudem ist auch eine persönliche Dimension des Themas ganz individuell wahrnehmbar, wenn sich durch ständige Raumparallelität, durch reale und virtuelle Räume, stets offene Kommunikationskanäle und eine Gleichzeitigkeit mehrerer Gesprächsfäden Anstrengungen und Überforderungen einstellen (vgl. Wahne, 2021, S. 79 f.). Bei einer Betrachtung solcher problembehafteter Verhältnisse wird deutlich, dass Raumgestaltung kein randständiges Spezialthema einiger idealistischer Pädagog:innen ist, sondern von ganz allgemeinem Interesse. Es berührt, wie zu zeigen sein wird, die Frage nach dem Bild, das wir vom Menschen haben.

An dieser Stelle geht es nun also um Räume für Kinder. Der von Eltern oder pädagogischen Fachkräften bereitgestellte Raum ist ein entscheidendes pädagogisches Gestaltungselement. Allgemein bekannt ist hier vor allem der Ausspruch von Malaguzzi, dem Begründer der Reggio-Pädagogik, vom Raum als drittem Pädagogen (vgl. Brockschmieder, 2021; Schäfer & Schäfer, 2009), womit die große erzieherische Bedeutung der Raumgestaltung neben den anderen Kindern und den Erwachsenen gemeint ist. Auch bei Montessori erfährt die Raumgestaltung durch die besonderen Materialien und die sogenannte vorbereitete Umgebung eine besondere Bedeutung (Steenberg, 2021). Und in der Waldorfpädagogik begegnen uns schließlich eine recht eigene Ästhetik in der Architektur und in der Innenraumgestaltung sowie ein spezifischer Umgang mit Mobiliar und Spielutensilien (vgl. Compani & Lang, 2015; Jaffke, 2024). Die Hintergründe dessen sollen dann im späteren Verlauf der Ausführungen noch näher erörtert werden.

Zunächst soll aus wissenschaftlicher Perspektive ein Streiflicht auf die Raumgestaltung in ihrer pädagogischen Bedeutung geworfen werden. Dann soll die Frage nach der pädagogischen Umgebungsgestaltung auf nicht-materielle Ebenen wie z. B. den sozialen Raum erweitert werden. Nach einem kurzen Blick auf

gegenwärtige Räume für Kinder schließt sich eine Darstellung von Besonderheiten in der Raumgestaltung der Waldorfpädagogik der frühen Kindheit an, durch die auch Menschenbildannahmen im Hintergrund der Waldorfpädagogik sichtbar werden. Abschließend werden Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen den Annahmen der Waldorfpädagogik und der Embodiment-Konzeption diskutiert.

2 Raumgestaltung als pädagogisches Problem

Es mag ein Allgemeinplatz sein, dass der Raum, das heißt die Architektur, die Materialien, die Anordnungen der Dinge oder auch das Fehlen von Räumen einen Einfluss auf Kinder nimmt. Wir selbst können die uns als Kind zugewiesenen Räume als beengt oder freilassend, abweisend oder einladend, kalt oder warm, langweilig oder aufregend erinnern; als Orte aus der Kindheit, an denen wir uns angenommen gefühlt oder an denen wir uns fremd gefühlt haben. Erfahrungen dieser Art haben aber nun noch nicht seit jeher zu besonders anregenden, warm gestalteten Kindergärten und Schulen geführt. Insbesondere Schulgebäude sind häufig sehr funktional errichtet. Und auch wenn es bereits viele Beispiele für innovativ gestaltete Bildungsräume gibt, so zeigen uns Kita-Gruppen in provisorischen Containern, dass in räumlichen Notlagen die Qualität eines Raumes offensichtlich wenig mitbedacht wird.

Über angemessene Räume für Kinder lässt es sich nun nicht nur auf einer Ebene des persönlichen ästhetischen Urteils diskutieren, sondern hier können ebenso wissenschaftliche Perspektiven zusammengetragen werden. Aus der Vielzahl von möglichen Blickwinkeln werden an dieser Stelle drei verschiedene beispielhaft herausgegriffen.

2.1 Eine historische Perspektive

In einem Überblick über die Historie von Schulbauten stellt Göhlich (2009) fest, dass die Form des äußeren pädagogischen Raumes, d. h. seine äußere Architektur, seine Grundrisse, aber vor allem seine Inneneinrichtung, seine Anordnungen und seine zur Verfügung stehenden Materialien,

immer auch auf ein bestimmtes Bild vom Menschen verweist. [...] Der historische Wandel des Schulraums impliziert somit auch einen Wandel der Auffassungen von Unterricht, Schule und Menschen. (ebd., S. 89).

Er zeigt dies an einigen ausgewählten historischen Beispielen:

1. Schule findet im Spätmittelalter und bis in die Neuzeit hinein im Wohnhaus des Lehrers statt, und zwar zwischen Kleinkindversorgung und Altenpflege. Die Wohnstube ist die Schulstube, bzw. die Schulstube ist die Wohnstube. Der Schulmeister ist nicht jemand, der auch Lehrer ist und seinem Beruf in der Schule nachgeht, sondern diese Person ist Schulmeister, sodass Privates und Berufliches hier zusammenfallen. Die Kinder gehen zu dieser Zeit also ins Haus des Schulmeisters, wo Schule gehalten wird. Körperliche Züchtigung ist sowieso selbstverständlich, sodass insgesamt ein Eindruck von weniger Grenzen und weniger Respekt voreinander entsteht (ebd., S. 93 f.).
2. Im 19. Jahrhundert vervollkommnet sich dann in Deutschland zunehmend der Drill-Charakter einer kasernenähnlichen Schule, in der der Lehrer auf die Gleichschrittigkeit des Lernens achtet und das Individuelle möglichst nicht stattfinden soll. Göhlich beschreibt, dass es zwar im 18. Jahrhundert durchaus Bestrebungen gibt, auch körperlich und lebensweltlich orientiert auszubilden in Reiten und Fechten, teilweise auch mit Botanik, mit Handwerk usw. Diese Ansätze gehen allerdings im Verlaufe des 19. Jahrhunderts weitgehend verloren und werden erst wieder in der Reformpädagogik des 20. Jahrhunderts hervorgeholt. Typisch für das Ende des 19. Jahrhunderts ist ein preußischer Schulbau, in dem von einem Flur Klassenräume abgehen und alles seinen Platz hat. Auch die Durchmischung unterschiedlicher Altersgruppen hat damit weitgehend ein Ende, um möglichst einheitlich und zentral vom Lehrer gesteuert die Inhalte einpauken zu können. In England, wo es anders ist, wird dies auch schon damals als entindividualisierend kritisiert (ebd., S. 94–97).
3. In der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts wird der unwohnliche Schulraum nun besonders kritisiert und es werden Veränderungen herbeigeführt. Die Schule soll wieder mehr ein Zuhause werden, jetzt aber nicht das Zuhause des Schulmeisters sondern das Zuhause der Gemeinschaft der Schüler:innen. Die kasernenähnliche Abschließung von Schule wird wieder versucht aufzuheben durch Werkstätten, Gärten, Tiere und Pflanzen in der Schule usw. Diese Veränderungen im Umgang mit dem Raum und seiner Gestaltung zeigen sich laut Göhlich aber zumeist in der Innenraumgestaltung; architektonische Beispiele für besondere Schulbauten lassen sich fast nur bei den Waldorfschulen finden (ebd., S. 97–99).
4. Der Umgang mit dem pädagogischen Raum ist in der gegenwärtigen Postmoderne in starker Veränderung begriffen, da sich die Bedeutung des physischen Raumes aufgrund der technischen Möglichkeiten, von jedem Ort aus überall mit dabei zu sein, verschiebt. Auch die zunehmende Virtualisierung des Bildungsraumes und damit einhergehend die Verschmelzung physisch manifester mit technisch erzeugten virtuellen Räumen sind ein Konstitutivum der Gegenwart (ebd., S. 99 f.).

Mit diesen vier herausgegriffenen historischen Beispielen illustriert Göhlich sehr anschaulich den Zusammenhang vom Menschenbild einerseits mit der räumlichen Situation des pädagogischen Arrangements andererseits. Es wird deutlich, wie sehr die normative Setzung, was der Mensch ist oder sein soll, die pädagogische Raumgestaltung bestimmt. Überträgt man eine solche Betrachtung von Schulbauten auf die Frage nach Räumen für Kinder im Vorschulalter, in denen es in viel stärkerem Maße um ein implizites Lernen in lebensweltlichen Bezügen als um ein explizites Lernarrangement geht, so bedeutet dies: So, wie ich den Menschen sehe, so spreche ich nicht nur mit ihm, so gehe ich nicht nur mit der Person mir gegenüber um, so erziehe ich sie nicht nur (vgl. Bauer & Schieren, 2015), sondern: so baue ich auch eine Bildungseinrichtung. So wie ich den Menschen sehe, so suche ich auch das Spielmaterial aus. Und so wie ich den Menschen sehe, so streiche ich die Wände, und so suche ich auch das Geschirr aus, von dem das von mir sorgsam ausgewählte Essen gegessen werden soll.

2.2 Eine architektursemiotische Perspektive

Rittelmeyer (2009) hat zusammengetragen, dass der Eindruck, den ein Raum sinnlich vermittelt, die Zeichen, die er sendet, und der Einfluss, der atmosphärisch erlebt werden kann, tatsächlich körperlich messbare Veränderungen bei den Betrachtenden hervorrufen können. So können z. B. auch Beleuchtungen den Hormonhaushalt beeinflussen, auf manche Menschen wirken kalte oder warme Farben bis in eine messbar sich verändernde Körpertemperatur, und Blickrichtungen, die durch die Architektur gelenkt werden, führen zu anderen propriozeptiven Eigenbewegungswahrnehmungen, sodass sich ein anderes Körpergefühl einstellt (ebd., S. 159). Rittelmeyer formuliert:

So verbindet sich der visuelle Objekteindruck immer mit (unbewussten) Empfindungen des eigenen Leibes. Das Objekt in seiner wahrgenommenen Rhetorik wird demnach synästhetisch konfiguriert. Die erlebte „Sprache der Architektur“ ist insofern tatsächlich immer auch Resultat eigenleiblicher Erfahrungen beim Betrachten oder bei der aktiven Nutzung [von Gebäuden] (ebda.).

Er stellt in der Folge dann noch spannende Fragen an Schulgebäude, welche sich aber unmittelbar auch auf vorschulische Einrichtungen übertragen lassen (ebd., S. 160 ff.). Er fragt unter anderem:

- Welche Zeichen sendet eigentlich ein Gebäude, auf was verweist es uns? Was wird dabei in uns an Assoziationen angeregt? Das kasernenähnliche Schulhaus verweist dann z. B. auf Gleichschritt und Disziplin.
- Welche Appelle, welche Imperative setzt ein Bauwerk? Stufen, Abtrennungen, Flure mit oder ohne Fenster erlauben oder verbieten etwas je nach Bauart.

- Welche Emotionen ruft ein Gebäude hervor? Ist es überwältigend, sodass man sich davor oder darin klein fühlt. Ist es erdrückend? Ist die Inneneinrichtung gemütlich oder ungemütlich?
- Und dann noch verfeinerter die Frage nach der Wirkung:
- Sind die Formen einladend oder ausladend, anziehend oder abstoßend? Welche unbewussten körperlichen Regungen erzeugt ein Bau?

Diese Fragen sind exzellente Fragen, die in pädagogischer Hinsicht relevant sind für die Gestaltung des Zuhause, von Krippen und von Kindergärten, da sie Türöffner für innovative Gestaltungen werden können.

2.3 Eine machttheoretische Perspektive

Einen besonderen Zugriff auf den Raum als uns formierende Kraft wendet Foucault (1977) an. Der bekannte französische Philosoph und Soziologe darf an dieser Stelle nicht fehlen, da seine Analysen Klassiker des Wissens um die Kraft des Raumes sind. Er hat in den 1970er Jahren herausgearbeitet, dass sich aus der Art und Weise, wie noch im Mittelalter die Menschen körperlich bestraft wurden, wie sie dort wie selbstverständlich gefoltert, ausgepeitscht, gesteinigt, gevierteilt oder gerädert wurden, eine Art der Bestrafung entwickelt hat, die den Körper nicht quält, sondern diszipliniert. Menschen werden heute in Gefängnissen diszipliniert und dem Gehorsam rechtlich und sozial gültiger Normen unterworfen, statt ihnen körperliches Leid zuzufügen. In diesem Zusammenhang, der zunächst wenig mit Pädagogik zu tun zu haben scheint, entdeckt jetzt Foucault, dass nicht nur das Gefängnis mit seinen Gängen und Zellen und Sortierungen von Menschen eine Machtausübung darstellt, sondern, dass auch Kasernen, Krankenhäuser und Schulen in der Regel so gebaut sind: Gänge, davon abgehende Zellen, innerhalb der Zellen feste Plätze. Foucault erkennt darin eine Disziplinierung des menschlichen Körpers. Nichts kann mehr aus dem Ruder laufen. Und damit ist der menschliche Körper ein gehorsam eingefügter Körper, der auch besser manipulierbar und optimierbar ist. In „Überwachen und Strafen“ (ebd.) heißt es bei Foucault: „Die Disziplin macht sich zunächst an die Verteilung der Individuen im Raum. Zu diesem Zweck setzt sie mehrere Techniken ein.“ (ebd., S. 181). Und er zählt in der Folge unter anderem folgende Techniken auf:

- Die Abgeschlossenheit eines Ortes; Disziplin durch räumliche Klausur, durch nicht offen Zugänglich-Sein.
- Das Prinzip der Parzellierung; Disziplin durch das Prinzip: Jedem Individuum seinen Platz und auf jeden Platz ein Individuum.

- Das Prinzip der Einteilung in Ränge; Disziplin durch sozial entlehnte Ordnungen: Mädchen zu Mädchen, Jungs zu Jungs, Ordnung nach Herkunft oder nach sozialem Status.

Dies hat sehr viel mit Bildungseinrichtungen und ihren räumlichen Arrangements zu tun. Es ist dies ein besonderer Zugang zu der Problematik des Raumes und somit auch des pädagogischen Raumes, der deshalb so bedeutsam ist, weil er die unglaubliche Macht rekonstruiert, die eine räumliche Anordnung ausüben kann. Diese Perspektive ist für das Nachdenken über pädagogische Raumgestaltung deshalb so relevant, weil wir dadurch dafür sensibel werden können, inwieweit wir Räume erschaffen, die disziplinieren, einengen und gehorsam machen – oder eben nicht.

2.4 Ist der Raum ein Ermöglichungsort?

Angeregt durch diese wissenschaftlichen Perspektiven auf den pädagogischen Raum darf nun, unter Zuhilfenahme des Begriffs der *Aneignung* (Deinet & Reutlinger, 2020), erweiternd formuliert werden, dass Räume, Gebäude oder Materie aber selbstverständlich nicht auf uns wirken wie Lebewesen. Ein Bauwerk hat keine eigene Intention. Es kommt nicht auf uns zu wie ein anderer Mensch, wie ein großes Tier o. Ä., sondern es ermöglicht oder behindert, dass *ich* mich darin ausleben kann. Differenziert betrachtet ergibt sich: Ein großes Bauwerk erdrückt mich nicht einfach so von sich aus, sondern es lässt nicht zu, dass *ich* es mir aneigne, dass *ich* es mir anverwandle, dass *ich* es frei erkunde. Und anders herum: Eine nicht allzu schwere Tür mit einem angenehm anzufassenden Türknauf lässt es zu, dass *ich* dort gerne in dieses Gebäude hineingehe. Ich bin es also, die/der sich einen Raum aneignet, anverwandelt, ihn erkundet, ihn erobert, sich dort beheimatet – und ihn damit verändert. Die materiellen Gegebenheiten erleichtern oder erschweren dabei diese meine Aktivität.

Pädagogisch gewendet heißt also die relevante Frage: „*Ist der Raum ein Ermöglichungsort?*“ und damit auch: Kann ich mich hier entfalten? Darf ich mich hier ausleben? Werde ich hier gesehen und gehört? Wird mir hier kalt oder warm? Werde ich hier beschützt oder abgestellt? Fühle ich mich geborgen oder verlassen? Denn Menschen können sich nur dort entfalten und sich selbst ermöglichen, wo sie sich sicher geborgen fühlen (Rass, 2017).

3 Weitere Räume für Kinder

Zu einem solchen Geborgenheitsgefühl, zu dem Gefühl der Einbettung, ohne das keine Entfaltung möglich ist, gehört vor allem der materielle Raum. Er ist aber

nicht die einzige Dimension, die für eine Betrachtung von Bildungsräumen und pädagogischer Umgebungsgestaltung bedeutsam ist.

3.1 Zeitliche Gestaltung

Eine weitere bedeutende Ebene im Sinne einer ermöglichen Umgebungsgestaltung ist die zeitliche Umgebung. Auch der Umgang mit zeitlichen Abfolgen, mit Strukturierungen, mit Wiederholungen, mit Gewohnheiten, mit Rhythmen, mit Ritualen, mit Ausnahmen, mit Jahreszeiten und Festen trifft eine zentrale Dimension der Gestaltung des pädagogischen Raums. Wie durch Raumordnungen auf der Ebene des Sinnlich-Materiellen werden auch durch Zeitordnungen Orientierungen hergestellt, die Geborgenheit bieten (Fuchs, 2020; Wahne, 2021). Das Leben in der Zeitlichkeit gilt dabei als eine der grundlegenden anthropologischen Dimensionen, die in der pädagogischen Anthropologie benannt werden (Zirfas, 2021, S. 24). Insbesondere in der Waldorfpädagogik wird dies durch rhythmisch-musikalische Gestaltungen, rhythmische Tagesgestaltung, Wiederholungen, Wochenrhythmus und Jahresrhythmus intensiv aufgegriffen (Gelitz, 2022; Müller, 2020).

3.2 Sozialer Raum

Eine nächste Ebene der Umgebungsgestaltung ist der soziale Raum, in dem sich Kinder mit uns bzw. untereinander bewegen. Der kommunikative Zwischenraum, die Interaktionsqualität, die sozial-emotionale Nähe und Wärme: all dies sind zu gestaltende Erfahrungsräume. Sicher geborgen, geschützt, wertgeschätzt und orientiert fühlen sich Kinder nur, wenn dieser sozial-emotionale Raum bewusst gehandhabt wird. Im Sinne der pädagogischen Anthropologie wäre dies die Dimension der Sozialität des Menschen (Zirfas, 2021, S. 24). Aus der Selbstbestimmungstheorie der Motivation ist bekannt, dass sich Menschen dann als selbstbestimmt handelnd erleben und motiviert sind, wenn sich die Gefühle von Autonomie, von Kompetenz und von Zugehörigkeit einstellen (Deci & Ryan, 1993). Diese Gefühle zu vermitteln und zu stabilisieren ist Aufgabe pädagogischer Fachkräfte auf der Ebene des sozial-emotionalen Rahmens des Bildungsgeschehens.

3.3 Geistig-ideelle Ebene

Eine letzte Ebene kann beschrieben werden als ein geistig-ideeller Raum, in dem sich die Motive, die Vornahmen, die Ideale, das Menschenbild, die religiöse Ein-

stellung aber auch die Vorurteile, kulturellen Gewohnheiten und unreflektierten Erziehungsziele versammeln. Diese Ebene schlägt etwas weniger deutlich in konkrete Gestaltungen, die Ansprache der Kinder oder pädagogische Angebote durch, kann aber durchaus als Atmosphäre des Aufwachsens die Entfaltungsbedingungen des Individuums stark beeinflussen. Im Sinne der pädagogischen Anthropologie wäre dies die Ebene der Kulturalität des Menschen (Zirfas, 2021, S. 24 f.).

3.4 Geborgen auf allen Ebenen

Das Gefühl, sicher geborgen zu sein, sich sicher angebunden zu fühlen, einen sicheren Hafen zu verspüren, ist zuallererst eine Frage der Bindung an die engsten Bezugspersonen. Sind die Eltern oder hinzutretende nahe Bindungspersonen feinfühlig in der Beziehungsgestaltung, reagieren sie also zuverlässig, prompt, vorhersagbar und auf die Bedürfnisse des Kindes ausgerichtet, so entsteht eine sichere emotionale Bindung als Grundlage für Exploration, d. h. für die Erkundung der Welt und des eigenen Körpers (Ahnert, 2008; Rass, 2017). Vor jeder Betrachtung der Bedeutung der Umgebungsgestaltung für Kinder ist dies besonders hervorzuheben, da Bindungstheorie und Bindungsforschung die wohl wichtigsten entwicklungspsychologischen Dimensionen kindlichen Aufwachsens bereithalten (Ahnert & Spangler, 2014; Fuchs, 2017, S. 204).

Darüber hinaus kann nun hinzutretend formuliert werden, dass es einer Einbettung in verschiedene Ebenen der Umgebung bedarf, um innerhalb eines haltgebenden und orientierenden Rahmens eine möglichst allseitige individuelle Entfaltung zu ermöglichen. Der Raum bzw. die weitere Umgebung als Ermöglichungsort für die freie Selbstverwirklichung und (Selbst-)Bildung kann vor dem Hintergrund der vorherigen Ausführungen als mehrfach geschichtet aufgefasst werden. Innerhalb eines übergeordneten grundsätzlichen kulturellen Rahmens mit Motiven, Idealen und Überzeugungen der Erwachsenen, eines etwas weniger weit außen liegenden Rahmens des sozial-emotionalen Gefüges im interaktionalen Miteinander, eines wiederum weiter innen liegenden Rahmens der Zeitpraktiken, dann des Gebäudes, der Inneneinrichtung, der Materialien, der Kleidung und zuletzt des eigenen Körpers findet sich die Persönlichkeit des Kindes gut geborgen in der Welt aufgehoben. Die Ausführungen zum Zusammenhang zwischen Menschenbild und Bildungsräumen bei Göhlich, zur Zeichensprache von Gebäuden bei Rittelmeyer und zur Machtausübung durch räumliche Anordnungen bei Foucault (siehe Kap. 2) erinnern uns dabei an unsere Verantwortung, die rahmengebende Umgebungsgestaltung im Sinne der freien Entfaltung des Individuums durchzuführen; d. h. uns auf allen Ebenen zu fragen: Sind die Umgebungen Ermöglichungsmotive, Ermöglichungspraktiken und Ermöglichungsgesten?

4 Reale Räume für Kinder

Zur erschütternden und bedrückenden Realität der Gegenwart gehören teilweise so katastrophale Zustände in vielen Weltregionen, dass sich die Frage nach gut gestalteten Räumen noch nicht einmal stellt: Krieg, Flucht, Hunger, Kriminalität, das Leben in den Armenvierteln einer Megacity oder in riesigen Flüchtlingslagern sind die beklagenswerten Entwicklungsräume von Millionen von Kindern.

Doch auch innerhalb unserer Wohlstandsblase in relativer Sicherheit finden sich Gestaltungen, die eine freie Entfaltung der Kinder hemmen. Ein Blick auf die tatsächlichen Bildungsräume zeigt neben selbstverständlich bereits vorhandenen innovativen Ausformungen viel Ernüchterndes: unansehnliche viereckige Gebäude, kaltes Licht, einsame Gänge, zu wenig Platz, Naturentfremdung, Stress, Hektik, Überforderung der Erwachsenen, sinnliche Unterforderung durch mangelnde Vielfalt einerseits und Reizüberflutung durch zu viel Lärm andererseits; aber auch Wohlstandsverwahrlosung unter besten Bedingungen durch eine Verfügbarkeit von Massen an Spielzeug und Medien bei gleichzeitig mangelnder Zuwendung und Wärme, wenig Bewegung und schlechter Ernährung.

Wir sind in der Verantwortung, diese Probleme anzugehen, weil sie einer Veränderung direkt zugänglich sind. Vor allem die drei oben aufgezeigten wissenschaftlichen Perspektiven und die daraus entstehenden pädagogisch relevanten Fragen können uns dabei einen Weg weisen, Bildungsräume zu Entfaltungsräumen zu machen.

5 Aspekte der Raumgestaltung in der Waldorfpädagogik

Ein hinzutretender Blickwinkel auf räumlich-materielle Gestaltungsfragen sind spezielle Aspekte aus der Raumgestaltung in der Waldorfpädagogik der frühen Kindheit. Viele Menschen, die zunächst keinen besonderen Zugang zur Waldorfpädagogik haben, sind oft stark angesprochen von der Ästhetik, die ihnen in einem Waldorfkindergarten oder in einer Waldorfkrippe begegnet. Auch wenn man vielleicht spezifische Elemente wie zart lasierte Wände oder viel Holz in der Inneneinrichtung für sich zuhause nicht haben möchte, weil man einen anderen Stil vorzieht, so sind doch gerade die äußereren Erscheinungsformen der Waldorfpädagogik – die natürlichen Spielmaterialien, die Tücher, die Spielständer, die Puppen, der Holzfußboden, die Wandfarbe, die Architektur, aber auch der rhythmische Tagesablauf, die vielen hauswirtschaftlichen Tätigkeiten usw. – etwas, das viele Eltern als einladende Verhältnisse für ihre Kinder empfinden. Je nach Voreinstellung können eher kleine, höhlig anmutende Spielecken, Holzspielzeug, Tongeschirr und wenig grellbuntes Plastikspielzeug zwar auch als zu dunkel, altbacken und vormodern empfunden werden. Im Allgemeinen befindet sich aber die Waldorfpädagogik – obgleich in ihrer Ästhetik spezifisch und eigen – in der

äußeren Erscheinung, mit dem täglichen Hinausgehen in die Natur, mit Bio-Essen und starkem Lebensweltbezug in den Tätigkeiten nicht in einer Differenz zu konsensfähigen Idealvorstellungen guter räumlicher Bildungsvoraussetzungen (Bensel et al., 2015; Renz-Polster & Hüther, 2022).

Trotzdem ist auf einer mehr atmosphärischen Ebene erlebbar, dass in dem Versuch, Hülle und Geborgenheit in räumlicher und zeitlicher Hinsicht zu vermitteln, eine Besonderheit der Waldorfpädagogik angetroffen wird. Bei der Frage nach dem Hintergrund dieser spezifischen Ausformungen stoßen wir auf Grundannahmen der Waldorfpädagogik, die sich in dieser Form so nicht bei anderen Konzepten finden lassen (vgl. Martinet, 2021).

5.1 Menschenbild

In Kap. 2.1 wurde Göhlich zitiert mit den Worten, dass sich in der Raumgestaltung ausdrückt, welches Bild vom Menschen wir haben (s. o.). Insofern ist an dieser Stelle etwas zum Menschenbild der Waldorfpädagogik auszuführen, um die Motive der äußeren Erscheinungsformen transparent zu machen. Akademisch formuliert: Welche pädagogische Anthropologie liegt den räumlichen Gestaltungselementen in der Waldorfpädagogik der frühen Kindheit zugrunde?

Neben allen wissenschaftlich anerkannten und fundierten Erörterungen zu Fragen der pädagogischen Anthropologie (vgl. Zirfas, 2021), zu denen die Waldorfpädagogik nicht im Widerspruch steht, wartet sie dennoch mit besonderen hinzutretenden Aspekten auf, die nicht jede:r mitgehen mag. Zumindest als Möglichkeit, bei Rudolf Steiner, dem Begründer der Waldorfpädagogik, auch als Gewissheit (vgl. Steiner, 2005, 2019), wird in Bezug auf das Bild vom Menschen immer mitgedacht, dass *Persönlichkeit* nicht aus vererbter Anlage und sozialen Umwelteinflüssen *entsteht*, sondern, dass eine Person *ankommt*. Demnach käme ein geistig-seelisches Wesen schrittweise auf der Erde an. Die Waldorfpädagogik formuliert eine Individualität, ein Selbst, ein Ich (die Worte sind egal) und geht davon aus, dass diese Person hinter allen Erscheinungen sich beheimaten muss in einem physischen Leib und sich einleben muss in ihre soziale Umwelt. Demzufolge werden die beiden Punkte *Anlage* und *Umwelt* erweitert um einen dritten Punkt, sodass hier ein Dreieck vorgestellt wird aus Anlage, Umgebung und Individualität. Damit wird auch die Frage nach dem Einfluss der Gene oder dem Einfluss der Erziehung, erweitert zur Vorstellung eines Ringens von Vererbungstatsachen, Umwelteinflüssen und mitgebrachten individuellen Motiven. Diese wesenhaft vorgestellte Individualität wird demnach nun hineingeboren in unsere Welt und verbindet sich mit den materiellen und sozialen Gegebenheiten. Pädagogisch wird dabei nun relevant, dass Menschen sich nur dadurch in der Welt der Erscheinungen beheimaten können, dass sie Sinneserfahrungen machen. Kinder werden nur geschickt, wenn sie Handlungen anderer Menschen sinnlich wahrnehmen und

das Wahrgenommene dann nachahmen. Sie lernen ihren eigenen Körper, seine Möglichkeiten, sowie die außerhalb des eigenen Körpers liegende Welt nur kennen, wenn sie die Welt sehen, schmecken, tasten, riechen, sich in ein Gleichgewichtsverhältnis zur Schwerkraft setzen usw. Die pädagogische Frage ist hier, *wie* jemand ankommt. Und diese Frage stellt die Waldorfpädagogik der frühen Kindheit in den Vordergrund (vgl. Auer, 2019).

5.2 Bedeutung der basalen Körpersinne

Die Waldorfpädagogik weist dabei vier basalen und zumeist unbewussten Dimensionen der Eigenwahrnehmung eine besondere Bedeutung zu (vgl. Gelitz, 2020). In Bezug auf Tasterlebnisse wird für die pädagogische Umgebungsgestaltung gefragt: Wie sind die unendlichen Tasterlebnisse des Tages qualitativ beschaffen? Gleite ich an allem ab, was von der Welt auf mich zukommt, weil es aus Plastik oder aus Metall ist? Ist es angenehm, was ich anfasse, haptisch interessant, manches weich, manches härter, ist es unterschiedlich aber insgesamt angenehm? Kurz: Vermittelt die Gesamtheit der Tasterfahrungen durch die liebevollen Berührungen der Eltern, durch die Kleidung, durch Holz, Wolle, Tannenzapfen, Kastanien, durch die Beschaffenheit des Bechers, aus dem ich trinke usw., das Gefühl: Hier komme ich gerne an?

In ähnlicher Weise wird nach den Eigenbewegungswahrnehmungen gefragt. Wir haben eine Sinnesdimension in uns, mit der wir unsere eigenen Bewegungen wahrnehmen, mit der wir die Stellung der Gliedmaßen zueinander wahrnehmen, und mit der wir den Kraftaufwand, wenn wir z. B. etwas hochheben, sinnlich wahrnehmen. Diese Sinnesdimension, die auf verschiedene Rezeptoren zurückgeht (vgl. Auer, 2007; Brandes et al., 2019), nennt man propriozeptive Wahrnehmung oder Tiefensensibilität. Bei Steiner und in der waldorfpädagogischen Literatur heißt das *Eigenbewegungssinn*. Die Worte sind dabei unerheblich. Diesbezüglich wird pädagogisch gefragt: Habe ich das Erlebnis mich frei bewegen zu können? Kann ich mir den Raum bewegend erschließen? Darf ich ihn mir erobern? Gibt es viel Verschiedenes zu tun? Dies hat nicht nur einen Handlungsaspekt sondern vor allem auch einen Wahrnehmungsaspekt. Also: Habe ich vielfältige Wahrnehmungen von der eigenen Beweglichkeit?

Und in dieser Weise wird auch die Dimension der Gleichgewichtswahrnehmung befragt: Gibt es Rutschen und schräge Ebenen? Dürfen Kinder Schaukeln, Balancieren und Klettern? Können sie sich irgendwo drehen? Dürfen sie hinfallen und wieder alleine aufstehen?

Und ebenso die weniger bekannte Wahrnehmung der inneren Befindlichkeit: Wie fühle ich mich? Kraftvoll oder krank, gesättigt oder hungrig? Diese Sinnesdimension heißt in der Physiologie Viszerozeption oder Enterozeption (vgl. Brandes et al., 2019). Bei Steiner und in der waldorfpädagogischen Literatur wird der

Terminus *Lebenssinn* verwendet. Ist auch für diese Wahrnehmungsdimension Zeit und Raum vorhanden? Darf ich meine Bedürfnisse bemerken? Gibt es zuverlässig wiederkehrend Sättigung, zur Ruhe kommen, Zuwendung usw., sodass sich die Kinder wohl fühlen?

In der Waldorfpädagogik wird mit diesen vier Dimensionen der Körpereigenwahrnehmung noch etwas Besonderes verbunden. Sie geht nicht nur davon aus, dass eine Person sich irgendwie im Körper über die sinnlichen Erfahrungen beheimaten muss, und bleibt dann bei diesem „Irgendwie“ stehen, sondern es werden Grundfähigkeiten formuliert, die der Seele in verwandelter Form für den Rest des Lebens dann bleiben. Als grundsätzliche metaphorische Überlegung formuliert Auer (2007) diesbezüglich zur Bedeutung der Körpersinne: „Ist das Fundament stabil gebaut und richtig dimensioniert, dann steht das darauf errichtete Haus sicher und fest. [...] Ein solches Fundament wird nicht nur das entstehende Gebäude sicher tragen, sondern auch allen anderen Belastungen standhalten können.“ (ebd., S. 70). Und er schließt mit einer Übersicht zu den „Grunderfahrungen der vier Körpersinne“ (ebda.), aus der hervorgeht, dass

- aus vielfältigen Tasterfahrungen das Gefühl der Identität, der Abgrenzungsfähigkeit und der Begegnungsfähigkeit entsteht,
- aus Vitalitätserlebnissen das Gefühl bleibt, Bedürfnisse, eigene Möglichkeiten und Grenzen wahrzunehmen,
- aus Bewegungserlebnissen resultiert, sich flexibel, geschickt, handlungsfähig und teamfähig zu fühlen, sowie
- aus Gleichgewichtserlebnissen bleibt, sich frei zu fühlen, souverän zu sein und einen sicheren Standpunkt zu besitzen (ebd., S. 71).

Wenn also die räumliche Umgebungsgestaltung erörtert wird, so sind für die Waldorfpädagogik der frühen Kindheit zwei Aspekte besonders hervorzuheben. (1) Der Raum muss so gestaltet sein, dass eine Person sich gerne in dieser Welt beheimaten möchte. (2) Es gibt eine besondere Bedeutungszuschreibung an die vier basalen Sinnesdimensionen des Tasterlebens, des Vitalitätserlebens, des Bewegungserlebens und des Gleichgewichtserlebens, weil sie die tiefsten Schichten der Leiberfahrung ansprechen und weil sich hierüber Grunderlebnisse und Grundfähigkeiten einstellen, die der Seele bleiben.

Mit diesen beiden Annahmen, sind bereits Begründungszusammenhänge für sehr viele Gestaltungselemente eines Waldorfkindergartens und einer Waldorfkrippe getroffen. Auch wenn die Berücksichtigung des sinnlichen Erlebens in vielen pädagogischen Konzepten und Leitideen eine Rolle spielt, ist mit der Frage nach der Qualität des sinnlichen *Ankommens* einer Person, die sich zunächst im Körper *beheimaten* muss, eine waldorfpädagogische Besonderheit getroffen. Der recht eigene ästhetische Eindruck, den die Inneneinrichtung eines Waldorfkindergartens hervorruft, das Holzmobiliar, die Materialien, das Geschirr, die gewählten Farben sowie die teils abgerundeten Ecken, haben in solchen Überle-

gungen ihren Ursprung, obgleich die tägliche Praxis auch ohne eine permanente spirituelle Überhöhung auskommt.

In einem solchen sinnlichen Sinn ist auch der etwas nebulöse Begriff der Hülle für das Kind gemeint, der mitunter in der Waldorfpädagogik anzutreffen ist (Gelitz, 2022; Jaffke, 1989): Nicht als nostalgische Abschottung gegenüber einer sich beschleunigenden und überfordernden spätmodernen Welt, sondern als Geborgenheit bietende, eine individuelle Entfaltung ermöglichte Geste, die alle Gestaltungen wahrnehmbar durchziehen soll.

6 Embodiment-Konzeption und Waldorfpädagogik

Zum Abschluss sei an dieser Stelle eine Konzeption mit einer phänomenologischen und leiblich orientierten Blickrichtung auf den Menschen genannt, an die sich die Waldorfpädagogik mit ihrem Fokus auf die Beheimatung der Person im Leib gut anschließen lässt.

Die sogenannte *Embodiment-Konzeption* ist eine Art und Weise auf spezifische Phänomene des Menschseins zu blicken, eine bestimmte Art und Weise auf das Verkörpert-Sein des Menschen zu schauen, die sehr plausibel argumentieren kann, dass dasjenige, was Menschen können, was sie handelnd vermögen, was sie sozial vermögen und was sie intellektuell vermögen, wie sie sich fühlen, und welche Ansichten sie haben, vom leiblichen Gefüge abhängt. Embodiment heißt übersetzt „Verleiblichung“ und stellt das Körperlich-in-der-Welt-Stehen und Leiblich-sich-Ausdrücken in den Mittelpunkt der Betrachtungen (vgl. Brinkmann et al., 2019).

Die Embodiment-Konzeption fokussiert daher besonders, dass uns unsere körperlichen Erfahrungen sehr stark bestimmen. Sie betont, dass wir einerseits einen Körper haben, durch den wir in der Welt stehen, aber dass *wir uns selbst* auch mit unserem Leib ausdrücken und in die Welt aktiv hineinstellen. Mit dieser Blickrichtung werden Lernen, aber auch soziale Kompetenzen oder personale Kompetenzen als von der körperlichen Situation beeinflusste Phänomene aufgefasst. Der Philosoph Merlau-Ponty (1966) prägte diesbezüglich die Formulierung, wir seien nicht nur körperlich in-der-Welt sondern auch leiblich zur-Welt (ebd., S. 118 ff.). Damit ist nicht ausgedrückt, dass alle Phänomene des Menschseins bio-chemisch bzw. körperlich erklärbar sind, sondern dass es im Menschen eine Verschränkung des Geistigen mit dem körperlichen Gefüge gibt, welches wir – vor allem in der Pädagogik – ernst nehmen und berücksichtigen sollten (vgl. Brinkmann et al., 2019). Als paradigmatische Leitsätze seien an dieser Stelle herausgegriffen:

Wir bewohnen unseren lebendigen Körper und durch ihn die Welt. [...] Leben und Leib sind die Quelle und Grundlage unseres Lebensvollzugs, einschließlich unserer bewussten Tätigkeiten. (Fuchs, 2017, S. 96).

Im Zuge der Aufwertung der Leiblichkeit werden Konzepte entwickelt, die der Leiblichkeit im pädagogischen Kontext einen größeren Stellenwert einräumen, insofern als der Mensch in seiner Ganzheit als leiblich fundiert erfasst wird. Vernunft, Denken und Reflexion werden in leiblicher Verankerung thematisiert. (Breil, 2019, S. 391).

Identität ist die unveräußerliche Weise unseres leibhaft-beharrenden In-der-Welt-Seins. Das heißt, unser Leib ist nicht nur das zufällige Naturorgan eines transnaturlichen Bewusstseins, sondern unser Leib ist unser je-eigenes Weltorgan, zu dem auch Bewusstsein gehört. Wir haben nicht nur irgendwie auch einen Leib, sondern wir sind ganz wesentlich unser Leib. (Schütz, 1985, S. 82).

Embodiment ist nun keine Wissenschaftsdisziplin wie Physik oder Psychologie, sondern ist eine Blickrichtung, die von Vertreter:innen vieler Wissenschaftsdisziplinen eingenommen wird. In dieser Perspektive interessiert es jetzt vor allem, inwieweit körperliche Erfahrungen die Grundlagen bzw. Fundamente aller weiteren Vermögen und Kompetenzen darstellen.

Aus dieser Perspektive betrachtet lässt sich für die Lebensphase der frühen Kindheit z. B. formulieren, dass erst das Anstoßen des Babys mit seinen zappelnden Gliedmaßen an einem Gegenstand, dem Bettrand o. Ä., zu der Erfahrung führt, dass diese Füße da hinten zu mir gehören, dass diese Hände dort meine sind (vgl. Sommer, 2021, S. 9). Auch die rein sinnliche Erkundung eines Gegenstandes durch ein Kleinkind, das Be-Greifen im elementarsten Sinne des Wortes, ist eine unabdingbare leibliche Voraussetzung für die Bildung eines Begriffs: Erst muss man es begreifen, dann hat man es später dann begriffen. Und auch erst wenn wir eine Person leiblich vor uns stehen haben, zeigt sie sich uns ganz. Die Präsenz einer Person ist zunächst – und für nicht abstrahierende Kleinkinder ausschließlich – nur in einer leiblichen Perspektive denkbar.

In dieser Richtung konnten bereits viele interessante Forschungsergebnisse zusammengetragen werden, die den elementaren Einfluss des Leibes auf zentrale menschliche Vermögen zeigen: Wie sich experimentell nachweisen lässt, stimmt man z. B. einer Frage eher zu, wenn man bei der Fragestellung die Handflächen offen nach oben zeigt und nicht den Handrücken nach oben zeigen lässt. Ebenso stimmt man einer Frage eher zu, wenn man offen und aufrecht sitzt. Und ebenso bejaht man eine Frage eher, wenn man bei Fragestellung nickt. Wenn wir also bei einer Werbung mit den Augen einen hüpfenden Ball verfolgen sollen, so steigert das unsere Zustimmung zu diesem Produkt, weil wir während der Produktvorstellung leicht nicken (vgl. hierzu im Überblick Storch et al., 2017).

In der Perspektive des Embodiments gilt eine Person mit ihrem Können, mit ihren Ansichten, ihren Haltungen und mit ihrem Wissen als verkörpert oder verleiblicht (*embodied*), und die Person ist als verkörperte Person dann auch in einem Umfeld verankert oder eingebettet (*embedded*). Das ist die Grundannahme bzw. die Grundentdeckung dieses Zugangs. In dem Wort *Haltung* steckt diesbezüglich sehr viel von der Weisheit dieses Zugangs (vgl. Breil, 2019), weil zu einer inneren Haltung zunächst eine äußere Haltung benötigt wird. Dies ist eine pädagogisch relevante Entdeckung: Zugewandtheit, Weltoffenheit und Empathie sind eben auch körperliche Haltungsfragen. Und in diesem Sinne fühlen wir uns durch Gebäude oder Inneneinrichtungen auch anders eingebettet, sprich *gehalten*, je nachdem, wie sie aussehen.

Die hohe Bedeutung der Leiberfahrung, die in der Embodiment-Konzeption allen Lernprozessen zugesprochen wird, ist dabei eine große Übereinstimmung mit der Waldorfpädagogik. Hier wie dort geht es um sinnliche Erkundung, um Leiberfahrung und um ein Erstnehmen der Leiblichkeit, der Räumlichkeit, der Physis des Menschen. Es ist nicht gleichgültig, wie sich ein Mensch körperlich fühlt und in welchen Räumen er sich aufhält.

Die Differenz zwischen der Embodiment-Konzeption und der Waldorfpädagogik liegt nun darin, dass sich in der Embodiment-Konzeption durch die körperlichen Erfahrungen, die der Mensch in seinem materiellen und sozialen Umfeld macht, seine Persönlichkeitsstruktur, seine Kompetenzen und seine Haltungen *entwickeln*, während in der Waldorfpädagogik immer mit hinzugedacht wird, dass es einen mitgebrachten Wesenskern gibt, der sich in das leibliche Gefüge *hineinkarniert* und dort beheimatet; es wird also etwas angenommen, das schon vorher da war.

7 Fazit

Es konnte gezeigt werden, wie drei verschiedene wissenschaftliche Zugänge Leitfragen bereithalten, die zu anregenden, die Selbstentfaltung des Kindes fördern den Ermöglichungsorten führen können. Darüber hinaus konnte aufgezeigt werden, inwieweit auch weitere Dimensionen (zeitlicher, sozialer und ideeller Rahmen) zu einer pädagogisch gut gestalteten Umgebungsgestaltung dazugehören.

Die Eigenheiten der räumlichen Gestaltung in der Waldorfpädagogik konnten auf spezifische Menschenbildannahmen zurückgeführt werden. Dabei konnte die besondere Berücksichtigung der Leiblichkeit und der Räumlichkeit in der Pädagogik in Übereinstimmung mit der Perspektive der Embodiment-Konzeption gesehen werden, auch wenn hier eine Differenz in Bezug auf die Wesenhaftigkeit der sich beheimatenden Person vorliegt.

Unabhängig jedoch, ob wir eine Person als sich inkarnierende Individualität betrachten, oder ob wir das beiseite lassen, und uns nur als von den räumlichen,

das heißt von den sinnlichen Gegebenheiten abhängig erkennen, ist die hohe Bedeutung einer bewussten Gestaltung der Räume, der Materialien, der Möglichkeiten zu vielfältigen sinnlichen Erfahrungen weitgehend ein Konsens.

Diese bewusste Gestaltung des Äußeren, die es ermöglicht, dass wir uns mit der Welt verbinden wollen, weil die Räume um uns herum uns sinnlich einladen, weil sie uns anregen, aber auch halten und uns Geborgenheit vermitteln, ist etwas, für das wir uns stark machen sollten zum Wohle der Kinder.

Wenn die Analyse Göhlachs stimmt, dass Architektur, Grundrisse, Inneneinrichtung und Materialien immer auf ein Bild vom Menschen verweisen (s. o.), dann sollten wir in Anbetracht mancher Gebäude, Einrichtungen und Überforderungen in der Umgebungsgestaltung noch kritischer unser Menschenbild und die Bedürfnisse von Kindern reflektieren.

Literatur:

- Ahnert, L. (Hrsg.) (2008). *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung*. München: Ernst Reinhardt.
- Ahnert, L., Spangler, G. (2014). Die Bindungstheorie. In L. Ahnert (Hrsg.), *Theorien in der Entwicklungspsychologie* (S. 404–435). Berlin / Heidelberg: Springer VS.
- Auer, W.-M. (2007). *Sinnes-Welten*. München: Kösel.
- Auer, W.-M. (2019). Entwicklung und Pädagogik der Sinne. In A. Wiehl, W.-M. Auer (Hrsg.), *Kindheit in der Waldorfpädagogik* (S. 31–50). Weinheim / Basel: Beltz.
- Bauer, H. P., Schieren, J. (Hrsg.) (2015). *Menschenbild und Pädagogik*. Weinheim / Basel: Beltz.
- Bensel, J., Martinet, F., Haug-Schnabel, G. (2015). Raum und Ausstattung in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. In S. Viernickel, K. Fuchs-Rechlin, P. Strehmel, C. Preissing, J. Bensel, G. Haug-Schnabel (Hrsg.), *Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung* (S. 317–402). Freiburg: Herder.
- Brandes, R., Lang, F., Schmidt, R. F. (Hrsg.) (2019). *Physiologie des Menschen: mit Pathophysiologie*. Berlin: Springer.
- Breil, P. (2019). Haltung. Ein Entwurf mit Merlau-Ponty. In M. Brinkmann, J. Türstig, M. Weber-Spanknebel (Hrsg.), *Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes* (S. 389–403). Wiesbaden: Springer VS.
- Brinkmann, M., Türstig, J., Weber-Spanknebel, M. (Hrsg.) (2019). *Leib – Leiblichkeit – Embodiment*. Wiesbaden: Springer VS.
- Brockschmieder, F.-J. (2021). Reggio-Pädagogik. In F. Martinet (Hrsg.), *Pädagogische Ansätze in der Kita* (S. 133–200). Freiburg: Herder.
- Compani, M.-L., Lang, P. (Hrsg.) (2015). *Waldorfkindergarten heute. Eine Einführung*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2) (S. 223–238). Weinheim / Basel: Beltz.
- Deinet, U., Reutlinger, C. (2020). Aneignung. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen, H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 1719–1728). Wiesbaden: Springer VS.
- Foucault, M. (1977). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fuchs, T. (2017). *Das Gehirn – ein Beziehungsorgan. Eine phänomenologisch-ökologische Konzeption*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fuchs, T. (2020). *Verteidigung des Menschen. Grundfragen einer verkörperten Anthropologie*. Berlin: Suhrkamp.

- Gelitz, P. (2020). Sinnesentwicklung und Lebensprozesse in der Kindheit. In A. Wiehl (Hrsg.), *Studienbuch Waldorf-Kindheitspädagogik* (S. 58–69). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb.
- Gelitz, P. (2022). *Pädagogische Qualität in Waldorfschulen und Waldorfkrippen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Göhlich, M. (2009). Schulraum und Schulentwicklung: Ein historischer Abriss. In J. Böhme (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs* (S. 89–102). Wiesbaden: Springer VS.
- Jaffke, F. (1989). Wie wird die Kindergartenarbeit zur „Hülle“ für die Lebenskräfte des Kindes? In *Erziehungskunst, 12/1989* (S. 1083–1095). Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Jaffke, F. (2024). *Spielzeug von Eltern selbst gemacht*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Martinet, F. (Hrsg.) (2021). *Pädagogische Ansätze in der Kita*. Freiburg: Herder.
- Merleau-Ponty, M. (1966). *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: de Gruyter.
- Müller, J. (2020). Rhythmus und Ritual im Waldorf-Kindergartenalltag. In A. Wiehl (Hrsg.), *Studienbuch Waldorf-Kindheitspädagogik* (S. 94–105). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb.
- Rass, E. (2017). *Bindung und Sicherheit im Lebenslauf*. Stuttgart: Klett.
- Renz-Polster, H., Hüther, G. (2022). *Wie Kinder heute wachsen*. Weinheim / Basel: Beltz.
- Rittelmeyer, C. (2009). Schulbauten als semiotische Szenerien: Eine methodologische Skizze. In J. Böhme (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs* (S. 157–170). Wiesbaden: Springer VS.
- Schäfer, G. E., Schäfer, L. (2009). Der Raum als dritter Erzieher. In J. Böhme (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs* (S. 235–248). Wiesbaden: Springer VS.
- Schütz, E. (1985). Probleme einer Neuformulierung des Bildungsbegriffs. Verfügbar unter <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/allgemeine/egon-schuetz-archiv/verzeichnis-der-unveroeffentlichten-schriften/13> [abgerufen am 05.01.2023].
- Sommer, W. (2021). *Resonanzfiguren des verkörperten Selbst*. Weinheim / Basel: Beltz.
- Steiner, R. (2005). *Theosophie. Rudolf Steiner Taschenbuch*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (2019). *Allgemeine Menschenkunde. Methodisch-Didaktisches Seminar. Studienausgabe*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steenberg, U. (2021). Montessori-Pädagogik. In F. Martinet (Hrsg.), *Pädagogische Ansätze in der Kita* (S. 9–66). Freiburg: Herder.
- Storch, M., Cantieni, B., Hüther, G., Tschacher, W. (2017). *Embodiment*. Göttingen: Hogrefe.
- Wahne, T. (2021). *Kindliche Zeitpraktiken in KiTa und Grundschule. Eine qualitative Fallstudie*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich Academic Press.
- Zirfas, J. (2021). *Pädagogische Anthropologie*. Paderborn: Schöningh/utb.