

Von Hinterhofhöhlen und deren pädagogischen Möglichkeiten

Johanna Huber

Der Blick aus meinem Küchenfenster fällt auf einen Teil des nachbarschaftlichen Hinterhofs. Zu sehen ist nicht viel: Ein paar Büsche, Efeuranken auf dem Boden und eine krumm gewachsene Fichte. Im Alltag der Bewohner findet der Hof wenig Beachtung. Ab und an werden die Büsche zurückgeschnitten, aber ansonsten ist der Ort meist sich selbst überlassen. An einem Frühlingstag Anfang des Jahres hat sich diese Situation schlagartig verändert: Die Kinder des Hauses haben den begrünten Teil des Hofes für sich und ihr Spiel entdeckt und insbesondere das Gebüsch als Spielort (Abb. 1-3) auserkoren.



Abb. 1-4: Hinterhofhöhle im Wandel von Frühjahr bis Sommer

Aus Respekt vor dem kindlichen Treiben habe ich die Spuren des Spielgeschehens und die Ortsveränderung meist in deren Abwesenheit beobachtet – schließlich hatten die Kinder mit ihrer Hinterhofhöhle ein Versteck gefunden, das sie von den Blicken der im Haus wohnenden Erwachsenen abschirmt.

Die Beobachtung des kindlichen Spiels hat mich in meine eigene Kindheit zurückversetzt. Auch ich hatte eine Höhle im Gebüsch (Abb. 5-7). Ein Fliederbusch am Ortsrand war für viele Jahre ein unentdecktes Versteck meiner Geschwister und mir: ein Beobachtungsposten und Rückzugsort. Durch die Entfernung zum Elternhaus war es ein Ort, an dem wir das Unbekannte gesucht und gefunden haben. Dieser Raum hat sich eingepreßt. Noch heute ist mir beispielsweise der Schwung der Äste, die wir als Sitzgelegenheiten nutzten oder die feuchte Bodenbeschaffenheit, von der ein leicht modriger Geruch ausging, gewahr. Beim Erinnern und Nachsinnen über die kindlichen Höhlen wird mir die Bedeutung des Verstecks

in der Fliederbuschhöhle bewusst. Gundel Mattenkloft spricht in ihrem Text *Räume früher ästhetischer Erfahrungen* von ‚atmosphärischen Qualitäten‘¹, die sich als ästhetische Erfahrungen in die Erinnerung einschreiben.



Abb. 5-7: Höhle im Fliederbusch im Herbst

Solche ästhetischen Erlebnisse prägen. Mit dem selbstgesuchten, von Erwachsenen nicht zugeteilten Ort, haben wir uns einen verborgenen Raum zu eigen gemacht, eigene Regeln und Rituale an ihn gebunden und den Ort dadurch unabhängig erlebt und wahrgenommen. Möglicherweise intensiviert diese eigenständige Raumeinnahme die sinnliche Wahrnehmung, spielt doch in der kindlichen Raumeroberung, eine Zuweisung von möglichen Verhaltensmustern aus Erwachsenensicht keine Rolle.

Meine Gedanken schweifen zu Texten, die Aufschluss über bedeutsame Hintergründe kindlicher Verstecke und Höhlen geben. Mir kommt M. J. Langeveld in den Sinn, der in seinen Ausführungen zur geheimen Stelle im Leben des Kindes das Zwiegespräch zwischen Kind und Raum als ein Spiel mit der räumlichen Unbestimmtheit beschreibt. Der vom Kind als Versteck gewählte, unbestimmte Raum empfängt und umgibt das Kind mit Leere, die es mit dem ganzen Leib wahrnimmt. Nach Langeveld sind es Orte der inneren Einkehr, an denen das Kind eine schöpferische Ruhe erfährt.² Auch Otto Friedrich Bollnows anthropologische Erörterung des Raumes lässt sich auf die eingangs beschriebenen kindlichen Raumeroberungen beziehen. Der Autor untersucht darin das Verhältnis des Menschen zum Raum und gliedert diesen in zwei Sphären: „Das eine ist die weite Welt, in der der Mensch in der Gemeinschaft mit seinen Mitmenschen, mit Freunden und Feinden, seine Arbeit zu leisten hat; das andere ist der engere Raum, in den er sich zurückziehen kann, an dem er sich ausruhen und nach den Anstrengungen des Lebens wieder zu sich selber kommen kann.“³

Beide Autoren betonen die Bedeutung von Rückzugsorten als menschliches Grundbedürfnis. Der Rückzug ins Verborgene bringt das Individuum näher zu sich selbst. Die Reduktion der

¹ Vgl. Mattenkloft (1999), S. 235

² Vgl. Langeveld (1960), S. 91f

³ Bollnow (1983), S. 80

Aufmerksamkeit auf sich und den umgebenden Raum ermöglicht ein inneres Aufräumen. Langeveld nennt diesen Prozess *Selbstvertiefung*.⁴

Der angerissene Themenzusammenhang ist für mich eng mit einem wünschenswerten pädagogischen Selbstverständnis verbunden, zeigt sich im Zulassen von Rückzugsräumen doch eine Haltung, die das Kind und seine Interessen wahrnimmt und ihnen sprichwörtlich auch Raum lässt. Die Ausführungen des Pädagogen Werner Sesink möchte ich hieran anschließen. In seinen Überlegungen zur "Pädagogik als einräumende Praxis" nähert er sich dem Raum der Differenzierung im Englischen folgend auf der sprachlichen Ebene und unterscheidet den unbegrenzten, zu gestaltenden Raum (space - Leere) von einem begrenzten, gestalteten Raum (room).⁵ Nach Sesink ist „der gestaltete Raum [ist] zu erkunden und zu rekonstruieren; der zu gestaltende Raum ist (noch) leer und (erst) zu konstruieren. Der zu gestaltende Raum fragt nach Möglichkeiten bzw. fordert auf seine Möglichkeiten zu bestimmen.“⁶ Es sind weniger vorbereitete Lernumgebungen, sondern vor allem freie Räume, die als didaktisch inszenierte Spielräume das Kind zum Konstrukteur werden lassen.⁷ Dem Kind die Möglichkeit zu geben, sich im institutionellen Kontext zu verstecken, heißt, ihm gestaltbaren freien Raum zuzugestehen. An dieser Stelle möchte ich noch einmal auf die eingangs beschriebene Hinterhofhöhle zurückkommen, die an einem Sommermorgen durch ein Zurückschneiden der Büsche ihr jähes Ende fand. Das kindliche Versteck wurde mit dem Übergriff eines erwachsenen Hausbewohners enttarnt und den Kindern durch diese Einmischung der selbstgeschaffene Raum und ästhetische Erfahrungskontext entrissen: was hinsichtlich der Bedeutung der Hinterhofhöhle für die Kinder und deren Wertschätzung kein erbaulicher Anblick.

Sicherlich kann in einem didaktisch aufbereiteten Szenarium nicht die gleiche Tiefe kindlicher Raumeroberungen erreicht werden, wie es das Kind in seiner Lebenswelt erlebt. Dennoch lassen sich Bildungsprozesse im institutionellen Kontext durch das Prinzip des Versteckens bereichern: Zum einen im übertragenen Sinn, der das Versteck als unhinterfragten Freiraum mit in das pädagogische Selbstverständnis einfließen lässt, und zum anderen in einer konkret handelnden Praxis, die dem besonderen Modus der Wahrnehmung beim Verstecken Raum bietet. Hier liegt das besondere Potenzial des Versteckens für ästhetische Bildungsprozesse. Es wird etwas sichtbar, was sonst im Verborgenen bleibt: Das Innere des Kindes und seine ästhetischen Erfahrungsmomente.

⁴ Langeveld (1960), S. 91

⁵ Vgl. Sesink (2014), S. 31

⁶ Vgl. Sesink (2014), S. 32

⁷ Der Aspekt *Offenheit* findet sich auch in gegenwärtigen kunstpädagogischen Konzepten, wie der Ästhetischen Forschung, der Biografieorientierung oder der Künstlerischen Bildung.

Literatur

Bollnow, Otto Friedrich: Anthropologische Pädagogik, Stuttgart 1983, S. 78-89.

Langeveld, Martinus Jan: Die Schule als Weg des Kindes. Versuch einer Anthropologie der Schule, Braunschweig 1960.

Mattenkloft, Gundel: Räume früher ästhetischer Erfahrungen, in: Eckart Liebau, Gisela Miller-Kipp, Christoph Wulf: Metamorphosen des Raums. Erziehungswissenschaftliche Forschung zur Chronotopologie, Weinheim 1999, S. 228-241.

Sesink, Werner: Überlegungen zur Pädagogik als einer einräumenden Praxis, in: Klaus Rummler: Lernräume gestalten. Bildungskontexte vielfältig denken, Münster 2014, S. 29-43.

Johanna Huber studierte die Fächer Kunst und Deutsch für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen. 1. und 2. Staatsexamen in Karlsruhe. Seit 2013 Lehrtätigkeit in der Grundstufe am SBBZ mit Schwerpunkt Lernen in Karlsruhe. Seit 2014 parallel zum Lehramt in der Lehrerbildung und im Studiengang Kindheitspädagogik als hauptamtliche Mitarbeiterin am Institut der Bildenden Kunst an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Seit 2017 in Elternzeit und Lehrbeauftragte an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe am Institut für Kunst. Seit 2018 Doktorandin am Institut für Kunst an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.