

Räume für Bildung – Räume der Bildung

Beiträge zum 25. Kongress der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Edith Glaser, Hans-Christoph Koller,
Werner Thole, Salome Krumme (Hrsg.)

Schriften der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Schriften der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE)

Edith Glaser
Hans-Christoph Koller
Werner Thole
Salome Krumme (Hrsg.)

Räume für Bildung – Räume der Bildung

Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2018

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier

Alle Rechte vorbehalten

© 2018 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-8474-2054-5 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-1057-7 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Typographisches Lektorat: Ulrike Weingärtner, Gründau – info@textakzente.de

Druck: paper & tinta, Warschau

Printed in Europe

Inhalt

Vorworte

Einleitung und thematische Rahmung

Edith Glaser und Werner Thole

Einführung – Hinweise zum Raum im erziehungswissenschaftlichen Diskurs..... 17

Johannes Bilstein

Vom Inneren der Seele bis an das Ende der Welt.

Raum als pädagogische Kategorie 24

I Diskursräume – Wissensräume

Susan L. Robertson

Spatialising Education (or, the Difference that Education Spaces Make) 43

Nicolas Engel

Organisationen als Akteure der Transnationalisierung von Wissen 55

Phillip D. Th. Knobloch

Die Disziplin(en) der Erziehungswissenschaft(en) in Argentinien 64

Arnd-Michael Nohl

Die Überwindung des konjunkativen Erfahrungsraums:

eine pädagogische Sisyphusarbeit? 70

Nadine Rose und Norbert Ricken

„Schön’ guten Morgen!“ – Überlegungen zu den Effekten

von Begrüßungsformeln im Schulunterricht..... 78

Jörg Schwarz, Susanne Maria Weber und Sarah Wieners

Spacing Career Paths:

Institutionalized Positioning Practices within the Academic Field 88

II Lebenszeit- und Übergangsräume

Thomas Geisen

Understanding Belonging and Coherence:

Culture and the Life Strategies of Migrant Families 99

Markus Rieger-Ladich

Caracas 2007, Paris 1967. Besuch einer (Theorie-)Baustelle 108

Wolfgang Lauterbach, Werner Georg und Helmut Fend

Nachhaltiger Aufstieg? Der Einfluss der Bildungsexpansion

auf die schulische Bildungsqualifikation im Kontext dreier Generationen 116

Patrick Bühler

Neue medizinische „Räume des Wissens“?

Die Basler Beobachtungsklassen für „fehlentwickelte Kinder“ 1930-1940 130

Charlotte Röhner, Andreas Keil und Ina Jeske

Wandel von Kindheit im ländlichen Raum.

Exemplarische Befunde aus Viergenerationeninterviews 137

Marcel Eulenbach, Thorsten Fuchs, Regina Soremski und Christine Wiezorek

Jugendweihe – Übergangsritual oder gesellschaftlich-kultureller Raum

intergenerationeller Praxis? 149

III Bildungsräume

Manuela Westphal

Transnationaler Bildungsort Familie:

Elterliche Erziehung und Bildung in der Migration 161

Lukas Otterspeer und Klaus Zierer

Erziehungswissenschaft und ihre Gegenstände im Fokus der Massenmedien.

Ein interprofessioneller Austausch zu Massenmedien als Bildungsräume..... 172

Pauline Starke

Die Aufgabe der Professionalisierung:

Entgrenzung und Mobilisierung durch Bildung in der Frühpädagogik 184

Astrid Messerschmidt

Nicht-identitäre und differenzreflexive Bildung

in uneindeutigen sozialen und kulturellen Räumen 192

Eckart Liebau und Ernst Wagner

Das Konzept „Kulturelle Bildung“ im globalen Kontext 199

Natalie Fischer

Ganztagsschule als Bildungsraum (für alle?!) – Erkenntnisse aus 10 Jahren

„Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG) 214

Sabine Hornberg

Transnationale Bildungsräume am Beispiel von IB World Schools 226

Daniela Böhringer und Svea Korff

„Gut gemacht, Mädchen!“ Wilde Ecken im akademischen Handlungsraum 234

IV Kultur- und Sozialräume

Merle Hummrich

Raum und die Ordnungen des Pädagogischen.

Theoretische und methodologische Perspektiven 251

Nicole Berner, Miriam Hess und Frank Lipowsky

Schaffen Frei-Räume Kreativität?

Zur Offenheit von Aufgabenstellungen im Fach Kunst 259

Julia Koller

Effekte von Verräumlichung durch digitale Medien in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Real – virtuell – kontextuell274

Jürgen Wittpoth

Soziale Welten als ermöglichende und beschränkende Räume des Lernens283

Baldo Blinkert

Urbane Räume und Kindheit291

Wolfgang Schröer

Entgrenzte Räume – Sozialpädagogische Forschung in neuen Verflechtungen?305

Ana Inés Heras

Self-Managed and Cooperative Alternative Educational Processes in Argentina316

Jason Beech und Verónica Gottau

Schools as Contested Spaces: Migration and Education in the City of Buenos Aires323

V Erinnerungsräume

Pablo Pineau

Territorial Metaphors in Argentinean Education: Shifts in Contemporary History337

Meike S. Baader und Christin Sager

Die Stadt als Bildungsraum. Sozialraumorientierte pädagogische Arbeit mit Migrant_innenfamilien in Berlin-Kreuzberg in den 1970er Jahren344

Nino Ferrin und Gerald Blaschke-Nacak

Performativität und Erfahrungsraum. Notizen zur Frage nach dem Verhältnis von Raum und Erfahrung aus performativer Perspektive352

VI Sicherheitsräume und Raumsicherheit

Holger Schmidt

Sicherheit durch panoptisch angelegte Räume?363

Martin Bittner und Meike Wittfeld

Sichere Räume: eine Heterotopie pädagogischer Institutionen377

Heidi Helmhold

Jugendstrafvollzug – (k)ein Raum für Bildung? Wohnwissen im Umgang mit dem Haftraum im Jugendstrafvollzug386

Ulrich Leitner

Die Anstalt als pädagogischer Sonderort. Die Materialität pädagogischer Prozesse am Beispiel der Fürsorgeerziehung in einem ländlich pluriethnischen Raum394

Lars Alberth

Blaue Flecken, kochendes Wasser und überforderte Mütter: Zur Verschränkung professioneller Beobachtungsräume im Kinderschutz406

VII Raumarrangements

Jeanette Böhme

Pädagogische Morphologie:

Räume als materiale Sinnformen pädagogischer Praxis417

Christian Rittelmeyer und Anja Krüger

Psychologische, biologische und pädagogische Aspekte

der Wahrnehmung und Gestaltung von Bildungsräumen428

Elk Franke

Bewegungserfahrung im Raum. Raumerfahrung durch Bewegung –

Ein Wortspiel mit Bedeutung437

Heidemarie Kemnitz

„Architektenpädagogiken“.

Historische Analysen zu (Schul-)Raum und Bildung446

Silvia Grinberg

Revisiting Inequality in the Twenty-First Century:

Cartographies of Schooling in the Buenos Aires Metropolitan Area457

María Silvia Serra

School Architecture: silent pedagogy?469

Martin Nugel

Entwurf einer transformatorischen Raumbildungstheorie477

Björn Hermstein und Nils Berkemeyer

Raumverhältnisse lokaler Schulsysteme.

Einblicke in eine Interviewstudie zur Sicht kommunaler Schulträger485

Susanne Viernickel und Rahel Dreyer

Raumkonzepte und -nutzungspraktiken in der Kita:

Zusammenhänge mit kindlichem Wohlbefinden und Verhalten493

Daniel Burghardt

Mit Foucault zum Fußball.

Das Stadion als pädagogische Heterotopie504

Thorsten Bührmann und Petra Büker

Bildungshäuser als neue interinstitutionelle Räume für Kinder

und pädagogische Fachkräfte. Ein systemtheoretisches Erklärungsmodell512

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Vorworte

Raum bot die Universität Kassel vom 13. bis zum 15. März 2016 für den 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Damit war es wieder einmal eine junge Universität, eine jener in den 1960er und 1970er Jahren gegründeten Reformhochschulen, die Erziehungswissenschaftler*innen aus dem In- und Ausland Räume bereitstellte für die Präsentation wissenschaftlicher Forschungsergebnisse und für die fachlichen Diskussionen.

In der documenta-Stadt Kassel sind zwar durchaus die infrastrukturellen Voraussetzungen für die Durchführung größerer Veranstaltungen gegeben, aber trotzdem stellte die Planung, Organisation und Realisierung eines wissenschaftlichen Kongresses mit über 2000 Teilnehmer*innen eine Herausforderung für die Stadt und die mittelgroße Universität Kassel mit mittlerweile 25.000 Studierenden dar. Insgesamt galt es neben dem kulturellen Rahmenprogramm für über 200 Veranstaltungen, darunter 43 Symposien, 75 Arbeitsgruppen, 36 Forschungsforen, zwölf Themenforen, acht Parallelvorträge und zwei öffentliche Diskussionen, geeignete Räume und Zeitfenster bereitzustellen. Die jahrzehntelangen Erfahrungen mit der weltgrößten Kunstaussstellung kamen der Stadtverwaltung und dem Stadtmarketing sowie letztendlich auch uns in der Vorbereitung des Kongresses zugute. Zugleich gaben alte Orte, die Brüderkirche und der gleich danebengelegene Renthof, in dem einst eine Ritterakademie und kurzzeitig die Universität Marburg untergebracht waren, sowie der Kulturbahnhof im Hauptbahnhof der Stadt Kassel den Rahmen für die gesellige Begrüßungsveranstaltung und für den Gesellschaftsabend des Kongresses.

Obwohl sie inzwischen als eine Campusuniversität wahrgenommen wird, stellt die Universität Kassel keineswegs einen auf einen Ort konzentrierten, einheitlichen Bildungsraum dar. Auf sieben verschiedene Standorte im Stadtgebiet und in der Region sind die einzelnen Fachbereiche verteilt. Der Campus Holländischer Platz, an dem der Kongress seine viertägige Heimat fand und auf dem bis in die 1960er Jahre die Firma Henschel Produktions- und Lagerstätten hatte, ist seit 1985 auch ein Ort der Erziehungs-, Geistes- und Sozialwissenschaften. Neben den wenigen historischen Orten bildete vor allem das neue Campus Center für die Kongresstage den zentralen Ort, auch als Marktplatz, als Begegnungsraum mit den Verlagen und Bühnen für die Performances.

Die Universität Kassel hat keinen einheitlichen erziehungswissenschaftlichen Fachbereich. Auf drei Institute – Institut für Berufspädagogik, Institut für Erziehungswissenschaft und Institut für Sozialwesen – in zwei Fachbereichen (Wirtschaftswissenschaften und Humanwissenschaften) verteilen sich die erziehungswissenschaftlichen Fachgebiete. Hinzu kommen noch die verstreut in den Fächern angesiedelten fachdidaktischen Lehr- und Forschungsgebiete. Vier Lehramtsstudiengänge sowie zwei BA- und vier MA-Studiengänge werden von den verschiedenen Instituten angeboten. Diese institutionelle Breite bildete sich auch in der Zusammensetzung des Lokalen Organisationskomitees (LOK) und der Posterkommission ab und förderte die produktive Vorbereitung des Kongresses. Zudem konnten bestehende disziplinäre Grenzen überschritten werden: Absolvent*innen der Kunsthochschule entwarfen das Kongresslogo, gestalteten das Kongressprogramm, die Flyer und Ankündigungen sowie den web-Auftritt. Studierende des Instituts für Musik übernahmen zusammen mit ihrem Dozenten die musikalische Rahmung des Kongresses.

Die internationale Orientierung der Erziehungswissenschaft in Deutschland dokumentierte sich auf dem 25. Kongress der DGfE über ein WERA-Symposium und in über 100 Beiträgen von Kolleg*innen aus dem Ausland. Um den internationalen Charakter noch stärker herauszuheben, wurde für den Kasseler Kongress erstmals ein Partnerland gewählt. Die Entscheidung für Argentinien basierte auf den schon längerfristig bestehenden Beziehungen

der Universität Kassel zu Universitäten des südamerikanischen Landes. Die Qualität der argentinischen Beiträge zeigen, dass diese Wahl richtig war und sich empfiehlt, auch zukünftig ein Partnerland für die DGfE Kongresse zu gewinnen.

Auch wenn die Entscheidungen über Struktur und Verlauf des Kongresses gemeinsam vom DGfE-Vorstand und LOK getroffen wurden, so gab es in der Hochschulleitung, in der Pressestelle, in der Finanzabteilung und in der Hausmeisterei vielfältige Unterstützung. Allen, die in ihrem jeweiligen Dienst- und Aufgabenbereich die Realisation des Kongresses unterstützten, gilt unser Dank. Getragen wurde die tägliche Arbeit in der Vorbereitung und während der Kongresstage zudem von weit über 100 wissenschaftlichen und studentischen Hilfskräften, die vorbereitet und angeleitet durch ein ausgefeiltes Personalkonzept für den reibungslosen Ablauf sorgten. Ihnen allen und auch denen, die schließlich für die Vorbereitung und Endredaktion des Kongressbandes sorgten, insbesondere Carolin Hols und Julia Rohde, vor allem aber der Geschäftsführerin des 25. DGfE Kongresses, Salome Krumme, gilt unser herzlichster Dank für die sehr gute Zusammenarbeit.

Kassel, im Dezember 2017

Edith Glaser und Werner Thole

Der vorliegende Band versammelt eine Auswahl der Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), der im März 2016 in Kassel stattfand. Nachdem die DGfE auf ihrem Berliner Kongress 2014 ihr fünfzigjähriges Bestehen gefeiert hat, gab es in Kassel also erneut Anlass zum Feiern. Erfreulich dabei ist vor allem, dass das Interesse an dieser Veranstaltung offenbar kontinuierlich steigt – jedenfalls, wenn man die Zahl der eingereichten Beiträge zum Maßstab nimmt: Mit 469 hat diese einen neuen Höchststand erreicht. Zu danken ist deshalb zunächst dem Programmkomitee, das auf der Basis von je zwei im Peer-Review-Verfahren erstellten Gutachten aus den eingereichten Anträgen insgesamt ca. 150 Symposien, Arbeitsgruppen und Forschungsforen ausgewählt hatte, an denen die Kongressbesucher und -besucherinnen teilnehmen konnten. Ein besonderer Dank gilt aber auch dem Lokalen Organisationskomitee, das den Kongress vorbereitet und organisiert hat, sowie allen Helferinnen und Helfern vor Ort.

Als Leitmotiv des Kongresses hatte das Lokale Organisationskomitee das Thema „Räume für Bildung. Räume der Bildung“ gewählt. Nicht alle Beiträge bezogen sich auf dieses Thema, denn schließlich gibt es auch interessante aktuelle erziehungswissenschaftliche Forschung zu anderen Themen, die es verdient hat, auf einem Kongress vorgestellt und diskutiert zu werden. Doch viele Beiträge waren auf das Kongressthema bezogen und konzentrierten sich deshalb auf die Frage, welche Bedeutung der Kategorie *Raum* im Blick auf Bildung und Erziehung zukommt.

Raum stellt zweifellos eine wichtige Dimension pädagogischen Denkens und Handelns dar. Das gilt zunächst im konkreten Sinn des *physischen* Raums. Ob es sich um frühkindliche Bildung, schulischen Unterricht, Erwachsenenbildung, Gemeinwesenarbeit oder sozialpädagogische Einzelfallhilfe handelt – Bildung und Erziehung finden jeweils in physischen Räumen (wie z.B. Gebäuden) statt, und was dort stattfindet, hängt zu einem nicht geringen Teil von den Möglichkeiten ab, die diese Räume bieten, sowie von den symbolischen Bedeutungen, die ihnen von den Beteiligten, Lehrenden und Lernenden, zugeschrieben werden. Zahlreiche Beiträge des Kongresses gingen deshalb der Frage nach, welchen Einfluss die materielle oder ästhetische Beschaffenheit von Orten der Bildung sowie deren architektonische Gestaltung und Einrichtung auf das Bildungsgeschehen darin haben.

„Räume der Bildung“ meint aber nicht nur den physischen Raum bzw. die Gebäude, in denen Bildung sich vollzieht, sondern auch den *geographischen* und *politischen* Raum, der u.a. durch Staats- bzw. Ländergrenzen bestimmt wird. Migration und Flucht führen schon seit langem und derzeit in verstärktem Maße dazu, dass solche Grenzen thematisiert und teils in Frage gestellt, teils verfestigt werden. Zu fragen ist, ob diese Auseinandersetzungen zur Entstehung grenzüberschreitender transnationaler Bildungsräume beitragen oder eher die Exklusionswirkung nationalstaatlicher Bildungssysteme verstärken. Die damit verbundenen Herausforderungen für die Erziehungswissenschaft waren ebenfalls Thema des Kongresses.

Raum ist aber nicht nur eine physikalische und geographische, sondern auch eine soziale Kategorie. Bildung findet stets auch in *sozialen Räumen* statt, in denen und durch die den Individuen Plätze innerhalb einer sozialen Ordnung und damit bestimmte Teilnahmekancen zugewiesen – oder vorenthalten – werden. Auf dem Kongress ging es deshalb immer auch um die Bedeutung sozialräumlicher und gesellschaftlicher Bedingungen von Bildung und Erziehung sowie ihre inkludierenden bzw. exkludierenden Auswirkungen.

Raum ist schließlich auch ein in vielen Zusammenhängen verwendeter *metaphorischer* Begriff. Metaphorische Rede steht im Verdacht, zu begrifflicher Unschärfe beizutragen. Sie kann aber auch als Chance zur Erschließung neuer Erkenntnismöglichkeiten verstanden werden. Das gilt zum Beispiel für die Rede vom *virtuellen* Raum oder von *Spielräumen* des

Denkens und Handelns. So wurde auf dem Kongress u.a. auch die Frage erörtert, welche Bedeutung die mit der zunehmenden Mediatisierung der Gesellschaft verbundene Ausdehnung virtueller Räume im Blick auf Bildungsprozesse hat. Gefragt wurde aber auch, welche Freiräume des Experimentierens pädagogisches Denken und Handeln braucht, um neue Bildungsgelegenheiten zu erschließen und nicht in den engen Bahnen institutioneller Routine zu erstarren.

So wichtig die theoretische Reflexion und die empirische Erforschung der Bedeutung von Räumen für Bildung auf allen diesen Ebenen auch sind – ein Kongress soll nicht nur die wissenschaftliche Arbeit voranbringen, sondern von ihm sollte auch eine Botschaft ausgehen. In diesem Fall war das die Botschaft, *dass Bildung Raum braucht*, und zwar sowohl im wörtlichen als auch im übertragenen Sinne. Bildung benötigt ansprechend gestaltete Umgebungen des Lehrens und Lernens (und zu den Aufgaben der Erziehungswissenschaft gehört es, zu erforschen, welche Anforderungen die Gestaltung solcher Räume erfüllen sollte). Bildung braucht aber auch Raum im Sinne eines prominenten Platzes in der gesellschaftlichen und politischen Aufmerksamkeit und Wertschätzung. Und nicht zuletzt braucht Bildung Spielräume verändernden Denkens und Handelns, um allen Menschen die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen.

Hamburg, im November 2017

Hans-Christoph Koller

Einleitung und thematische Rahmung

Einführung – Hinweise zum Raum im erziehungswissenschaftlichen Diskurs

Edith Glaser und Werner Thole

Kassel war 2016 keineswegs erstmalig Ort einer von der „Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ (DGfE) verantworteten, organisierten und realisierten wissenschaftlichen Tagung. Schon gut fünfzig Jahre zuvor, am 30. April 1965, trafen sich Erziehungswissenschaftler*innen zu einer kleinen Veranstaltung, die Heinrich Roth als die „erste [...] Tagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ (1965, S. 207) bezeichnete und die im Protokoll als „Gemeinsame Veranstaltung mit der Konferenz der Westdeutschen Universitatspadagogen“ (DIPF/BBF Ordner I.1/2, offizielle Beschlüsse u. a., Bl. 70) betitelt wurde.

Im Protokoll der am 28. Oktober 1964 in Kassel stattgefundenen Arbeitsbesprechung des Vorstandes der am 30. April 1963 in Räumen des Pädagogischen Instituts in Hamburg gegründeten neuen erziehungswissenschaftlichen Fachgesellschaft sind die geplante Mitgliederversammlung und die gemeinsame Veranstaltung festgehalten. Mit Wolfgang Klafki, der die Konferenz der westdeutschen Universitatspadagogen damals koordinierte, hatte der damalige Vorsitzende der DGfE, Friedrich Otto Bollnow, vereinbart, dass am 30. April 1965 vormittags sich zunächst die Mitglieder der DGfE und die Teilnehmer*innen des Treffens der westdeutschen Universitatspadagogen gemeinsam zu dem Thema „Anthropologie und Pädagogik“ austauschen können und dann daran anschließend nachmittags die ordentliche Mitgliederversammlung der Gesellschaft stattfinden könne (BBF, DGfE Ordner I.1/2, offizielle Beschlüsse u. a., Bl. 59). Letztendlich luden mit einem vom 19. März 1965 datierten Schreiben Bollnow und Andreas Flitner, damaliger Schriftführer der DGfE, zu dem Treffen in das „Parkhotel Hessenland“ nach Kassel ein. Bei der nachmittägigen, weitgehend im geschlossenen Rahmen durchgeführten Mitgliederversammlung, es waren knapp 50 Personen anwesend, ging es im Wesentlichen um Satzungsfragen und um die Formierung von Kommissionen.

Zuvor, am Vormittag, referierte Bollnow zu dem Thema „Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik“ (Bollnow 1965) und Heinrich Roth stellte seine Überlegungen unter dem Titel „Empirische Pädagogische Anthropologie. Konzeption und Schwierigkeiten“ (Roth 1965) vor.

Bollnow ging es in seinem Beitrag um die Klärung einer bis heute aktuellen Frage – darum, zu bestimmen, was das Zentrum erziehungswissenschaftlichen Denkens ausmacht. Wie schon der Titel seines Beitrages andeutet, favorisierte er einen stärker über die Theorie sich entwickelnde, wissenschaftsphilosophische Orts- und Funktionsbestimmung von Pädagogik und insbesondere von Erziehung. Die von ihm in dem Vortrag referierte und später in zahlreichen Beiträgen vertiefte Position plädiert dafür, „die fertigen Gebilde des objektiven Geistes, die bestehenden Kulturgebilde von ihrem Ursprung im Menschen her zu begreifen“ und „umgekehrt das menschliche Leben von den objektiven Gebilden her zu verstehen“ (Bollnow 1965, S. 31f.). Damit knüpft er unmittelbar an das hermeneutische Verständnis einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik an, also an der Überlegung, dass die

Position des Menschen in der Welt und seine Entwicklung nur über die Interpretation von konkreten Einzelphänomenen vorgenommen werden kann. Zwar schimmert in Bollnows Beitrag die Idee von einem zirkulären Wechselspiel zwischen menschlicher Natur und den Objektivationen der ihm äußeren Welt durch, im Kern plädiert er jedoch für eine Perspektive, die das menschliche Sein nicht nur über die Realität, sondern diese durch die Phänomene des Menschseins lokalisiert. Roth beginnt seinen Beitrag mit der Feststellung, dass es ein

Gründungsgedanke der ‚Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft‘ war [...], ein Forum zu schaffen für das kritische Gespräch [...] zwischen den pädagogischen Schulen und Richtungen. Zu lange haben sich die einzelnen Schulen sich in sich selbst für autonom gehalten. Inzwischen jedoch ist das Bedürfnis stärker geworden, sich anderen Richtungen und Schulen zu stellen und sich von ihnen stellen zu lassen. (Roth 1965, S. 139)

Dieser Hinweis schien Roth zu Beginn seines Beitrages wohlmöglich angesichts der von ihm referierten Konzeption einer empirisch grundierten Pädagogischen Anthropologie notwendig. Er sieht die Zeit

reif für eine pädagogische Anthropologie, weil die Erfahrungswissenschaften vom Menschen eine solche Fülle an Einsichten und Aspekten über den Menschen erarbeitet und aufgeworfen haben, daß ein Nachholbedarf, dieses Wissen und Können in die Pädagogik einzuholen, überfällig ist, so wie es m. E. überfällig ist, daß die Pädagogik bzw. pädagogische Anthropologie ihre Befunde über das Werden und Wesen des Menschen in der Auseinandersetzung mit den übrigen Wissenschaften vom Menschen zur Geltung bringt. (Roth 1965, S. 140)

Der Göttinger Erziehungswissenschaftler votiert für die Intensivierung der pädagogischen Grundlagenforschung, die auch beantworten sollte, „was am Menschen ein Phänomen der Erziehung ist“ und „was dieses oder jenes Phänomen für die Erziehung bedeutet“, sich jedoch darauf konzentrieren sollte, zu untersuchen, „wie die mögliche Reife und Mündigkeit des Menschen als ein Phänomen der Erziehung begreifbar und faßbar zu machen ist“ (Roth 1965, S. 145). Zugleich negiert er mit seinem Vorschlag keineswegs die Bedeutung philosophisch ausgerichteter Betrachtung. Gerichtet sowohl an die darüber generierten Einsichten wie auch adressiert an die von der empirischen Forschung gewonnenen Befunde trägt er vor, dass beide Zugänge darum wissen sollten, dass die jeweils vorliegenden Einsichten „sich verfeinern und schärfen“ und somit die „Befunde ändern“ können. „Festgelegt ist nur die prinzipielle Rückkopplung der Einsichten an die Erfahrung, so daß die Steuerung der Forschung in einem Regelkreis Kontinuität anzunehmen vermag“ (Roth 1965, S. 151).

Den von Bollnow und Roth vorgetragenen Positionen kommt in der erziehungswissenschaftlichen Diskurslandschaft bis heute eine Bedeutung zu. Wenn auch vielleicht um die zugespitzten Positionierungen befreit, findet sich die von einer philosophischen Betrachtung des Gegenstandes ausgehende Sichtweise im Kern noch heute in Positionen aufgehoben, die eine theoretisch-philosophische Reflexion pädagogischer Fragestellungen favorisieren. Nach wie vor werden diese Positionen von denjenigen kritisch betrachtet, die pädagogische Erkenntnisse vornehmlich über empirische Forschung zu gewinnen wünschen.

Offenbar war die Identifizierung dieser Differenz auch schon auf der Kasseler Tagung „Anthropologie und Pädagogik“ Auslöser für Diskussionen. Werner Loch, der zuvor in Beiträgen die anthropologischen Dimensionen der Pädagogik zu bestimmen versuchte, fühlte sich durch den Beitrag von Roth motiviert, seine Position zu markieren und die doch sehr deutlich auch als interdisziplinär ausgewiesene Idee einer empirisch ausgerichteten pädagogischen Anthropologie als „datenverarbeitende [...] Integrationswissenschaft“ zu kritisieren (Scheuerl 1987, S. 276; vgl. auch Behm 2014, S. 19).

Fragen nach der Bedeutung von Raumkonstellationen werden in den zuvor ausschnitthaft referierten Vorstellungen explizit nicht diskutiert. Erst in kritischer Durchsicht dieser Positionen und einer neuerlichen Konzeptualisierung einer pädagogischen Anthropologie finden Aspekte und Dimensionen des Menschseins wie Körper und Fragen der Sinnlichkeit, die Bestimmungen des Verhältnisses von Generation und Geschlecht, Zeit und Raum sowie Interkulturalität und Pluralität unter Hervorhebung von transdisziplinären Gesichtspunkten ausdrücklich eine Aufmerksamkeit. Nachdrücklich wird betont, dass für die Analyse von Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozessen es erforderlich erscheint, „den zeitlichen und räumlichen Bedingungen von Erziehung stärkere Aufmerksamkeit“ (Wulf 2002, S. 23; vgl. auch Bilstein in diesem Band) zukommen zu lassen. Erst über diese historisch sich vergewissernden Thematisierungen wird es pädagogisch gefärbten Beiträgen zur Anthropologie möglich, Dimensionen wie Raum und Geschlecht als wesentliche Kontexte der Herstellung von Erziehung und Bildung auszumachen und damit das darüber ermöglichte Potenzial bezüglich der Herausbildung von Subjektivität und zugleich die rahmenden und über sie mitproduzierten Materialitäten zu erkennen.

*

Wie manifest nicht nur die inneren Prozesse des Menschseins, sondern insbesondere auch räumliche Konfigurationen und Konstruktionen von Geschlechterdifferenz die Formen der Ermöglichung und Herstellung von Erziehung und Bildung gestalten, illustriert ein episodischer Blick in die Bildungsgeschichte. Als die Kultusministerien der deutschen Länder nach der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert junge Frauen zum Abitur und zum Studium an ihren Landesuniversitäten zuließen, war ein formalrechtlicher Erfolg im Kampf um einen gleichberechtigten Zugang zu den Bildungsinstitutionen zwar durchgesetzt. Aber die neuen Mitglieder der *civitas academica* sahen die neuen Bildungsräume keineswegs durchgängig als die ihrigen an. Über lange Zeit blieben sie – je nach Perspektive der traditionellen (männlichen) Statthalter – ungebetene Gäste oder Neuankömmlinge im fremden Feld der *Alma Mater*.

Was sich in den nächsten Jahrzehnten in den Hörsälen, Seminarräumen und Laboratorien, aber auch außerhalb in den Lebensräumen der Universitätsstädte vollzog, kann mit Bollnow als „Raum-nehmen und Raum-geben“ interpretiert werden. „In ihrem Raumbedarf stoßen die Menschen aufeinander und müssen sich in den Raum teilen“ (Bollnow 1963, S. 37). Aber dieses Raum-nehmen und Raum-geben dominierte nicht ein rationaler Aushandlungsprozess. Vielmehr gestaltete es sich als eine machtvolle und symbolträchtige Auseinandersetzung um den Bildungsraum und Sozialisationsraum Universität. Die Universitäten blieben noch für Jahrzehnte von alten Traditionen und Ritualen geprägte Bildungsräume. „Räume werden nicht jeweils neu konstituiert, sie werden historisch gebildet, tradiert und dann durch Wiedererkennung konstituiert und synthetisiert“ (Groppe 2013, 62f.). Somit gestaltete sich das Raum-nehmen für die Neuankömmlinge in der *Alma Mater* zu einem Auswärtsspiel, weil sie nur bedingt mittelbare Kenntnisse von dem Bildungsraum hatten

und diese nach wie vor geprägt wurden von den traditionellen männlichen Diskurs- und Gesellungsformen. Dokumente von und narrative Interviews mit Zeitzeug*innen bilden die Quellenbasis für eine Analyse dieser aktiven Aneignungsprozesse. Der ersten Begegnung mit dem Bildungsraum räumten die Neankömmlinge in ihren autobiographischen Aufzeichnungen breiten Raum ein.

Gertrud Stockmayer (1880-1963), die vor ihrem Studienbeginn 1904 an der Universität Tübingen für einige Semester an der Technischen Hochschule Stuttgart als Hörerin Vorlesungen belegt hatte, notierte am 26. April 1898 in ihrem Tagebuch:

Meine erste Vorlesung über Rechts- u. Verwaltungskunde. Zuerst erkundigte ich michforsch nach dem Hörsaal 79 u. fand ihn auch ohne Mühe. Nach einer Weile kam eine Dame auf mich zugestürzt u. fragte mich: ‚Sind Sie Frl. Stockmayer?‘ Sie stellte sich als Frau Professor Huber vor, ihr Mann habe sie hereingeschickt, damit ich nicht so allein unter die Studenten hineinsitzen müsse. Das setzt Hubers Liebenswürdigekeit die Krone auf. Wir schlossen uns gleich alle 3 aneinander an, da wir ein Stückchen gleichen Weg hatten. Die Studenten betrachteten uns sehr erstaunt zuerst, was uns sehr belustigte! (zit. nach Glaser 2004, S. 271)

Auch Margarethe von Wrangell (1876-1932), die 1923 auf eine Professur an der Landwirtschaftlichen Hochschule Hohenheim berufen wurde, beschreibt in einem Brief an Freundinnen im April 1904 über ihren Studienanfang an der Universität Tübingen:

Sehr schön, aber recht aufregend war diese erste Woche. Nun habe ich überall schon meinen Platz, bin in allen Instituten zu Hause, und meine Konkneipanten in den Hörsälen haben sich an mein Gesicht gewöhnt. In der Chemie und bei den praktischen Arbeiten im Botanischen Institut bin ich die einzige Dame, sonst sind wir immer drei. (Wrangell 1935, S. 143)

Obleich aufgrund ihrer sozialen Herkunft den Studentinnen der Umgang mit Professoren und studierten Verwandten nicht fremd war, bildete die eigene Anwesenheit an diesen Orten der Bildung eine biographische Zäsur, in der das männliche Gegenüber in seiner Verunsicherung registriert, zugleich aber auch die Unterstützung vermerkt wurde.

Prozesse und Formen des vorsichtigen Raum-nehmens und Raum-gebens erfahren spätestens ihre Grenzen in gesellschaftlichen Krisensituationen. Das mussten auch die ersten weiblichen Studierenden erfahren. War es bis zur „Erstürmung der Elfenbeintürme“ üblich und akzeptiert, dass der Sitzplatz im Hörsaal mit einer Visitenkarte reserviert wurde, akzeptierten die aus dem Ersten Weltkrieg zurückgekehrten Studenten-Soldaten diese Praxis nicht mehr. Die die vorderen Bänke reservierenden Visitenkarten von Studentinnen wurden von den Studenten in den letzten Reihen abgelegt. Der Platz in der ersten Reihe sollte nun – wieder – ihrer sein. Das veränderte Raumarrangement rechtfertigten die Studenten damit: „Während wir an der Front waren, hattet Ihr die Hörsäle für Euch. Jetzt müßt Ihr uns den Vortritt lassen“ (Glaser 1991, S. 141). Es sind nicht nur die Hörsäle, Seminarräume und Laboratorien, die die neuen akademischen Bürgerinnen zu Beginn des 20. Jahrhunderts begannen für sich zu „besetzen“. Auch neue Räume studentischer Geselligkeit mussten geschaffen werden. Denn in den Verbindungshäusern, den traditionellen Orten studentischer Geselligkeit, waren Studentinnen nur kurzzeitig willkommene Gäste bei Tanzveranstaltungen. „Diese [Studentinnen] verteilten sich auf mehrere Fakultäten und hatten wenig,

zu wenig Gefühl untereinander. Da gründeten wir mit Begeisterung einen Studentinnenverein. Wir mieteten ein eben gelegenes, einstöckiges Gartenhaus, das einen Versammlungsraum bot“ (Glaser 1991, S. 237).

Verbunden waren diese Raumeignungen mit breiten Diskussionen über weitergehende Zielsetzungen und die richtigen Organisationsformen. Favorisierten die einen – angelehnt an das männliche Verbindungswesen – die Kooperation, plädierten andere für die Orientierung an der Freien Studentenschaft. Neben diesen Vereinsangelegenheiten bildete sich mit Vorträgen, Stiftungsfest, Stocherkahnfahrten, Spuzfahrten und Musikreiten eine spezifische Form weiblicher Geselligkeit und Kultur in diesem akademischen Milieu aus.

*

Kaum nachvollziehbarer lässt sich illustrieren, wie sehr Bildung Räume bedarf, diese in je spezifischer Form hervorbringt und verändert und wie andersherum Räume die Formen, Modalitäten und Praktiken rahmen und mit hervorbringen, die die Prozesse von Bildung ermöglichen respektive initiieren. „Bildung braucht Raum“ heißt es folgerichtig in der Einladung zum 25. Kongress der „Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ in Kassel 2016. Kindertageseinrichtungen, Schulen, Berufs- und Hochschulen sind ebenso wie Kinder- und Jugendhäuser, Volkshochschulen, Kultur- und Stadtteilzentren, Familien und soziale Netzwerke Orte der Bildung. Entsprechende Orte der Bildung finden sich in diesem Band insbesondere in dem Kapitel „Bildungsräume“ thematisiert. Allerdings, das zeigen die Beiträge in dem Kapitel „Sicherheitsräume und Raumsicherheit“, werden gesellschaftlich nicht nur Räume vorgehalten, die weitgehend frei auszubuchstabieren sind, sondern auch Räume der Sanktionierung, Exklusion und sozialen Disziplinierung. Und zuweilen, und auch darauf wird verwiesen, zeugen die Gestaltungen von Räumen selbst schon die Ideen, welche Art der Formatierung von Subjektivität intendiert wird. In dem Kapitel „Lebenszeit- und Übergangsräume“ wird nachdrücklich darauf verwiesen und diskutiert, dass gesellschaftliche Räume der Bildung insbesondere für Kinder und Jugendliche zumeist Orte darstellen, die lediglich für eine bestimmte Phase des Wegs durch das Leben Bedeutung erfahren und eine wesentliche Herausforderung darin besteht, die Übergänge zwischen den unterschiedlichen Räumen zu gestalten.

Um ihre Wirkung hinsichtlich der Vermittlung von Wissen und Können, der Erziehung, der Hilfe und Unterstützung entfalten zu können, benötigt Bildung einen prominenten Platz in der Gesellschaft. Die Formulierung „Räume für Bildung“ fordert einen solchen gesellschaftlichen Platz mit seinen sozialen, politischen, ökonomischen und kulturellen Aspekten. In modernen, komplexen und zunehmend global vernetzten und gleichzeitig ökologisch herausgeforderten Gesellschaften schränken allerdings soziale Ungleichheiten und die damit verbundenen Ungerechtigkeiten die Chancen ein, auf die materiellen, sozialen und kulturellen Ressourcen der Gesellschaft zugreifen zu können. Die den Subjekten jeweils gegebenen Möglichkeiten, Räume für Bildung zu finden und zu nutzen, potenzieren oder begrenzen die Teilhabechancen am gesellschaftlichen Leben. Und keineswegs sind die gefundenen Möglichkeiten, zu partizipieren, unabhängig von historischen Erfahrungen und über Traditionen figurierten Phänomenen zu diskutieren. Die Beiträge in dem Kapitel „Erinnerungsräume“ erinnern an damit verbundene Fragen.

Bildung nutzt Räume. Die räumliche Ordnung von Bildungseinrichtungen in ihrer physischen und sozialen Dimension schließt Optionen der Wahrnehmung und des Handelns ein oder aus. Sie trägt zu stabilen Ordnungen und Mobilität, zu Teilhabe beziehungsweise Inklusion und Ausschließung bei, ermöglicht Zugehörigkeiten und Beziehungen, soziale

Positionen und Rollen sowie gesellschaftliche Praxen. Räume der Bildung sind zunehmend virtuell und translokal, vermitteln aber auch soziale, körperliche und sinnliche Erfahrung. Geschlechtliche, soziale und kulturelle Identitäten, Selbstverständnisse und Selbstwirksamkeiten, generationale und milieuspezifische Ordnungen spiegeln und erzeugen sich auch in Räumen der Bildung. Insofern sind sie zwar gestaltbar, verfestigen aber ebenso soziale Ungleichheiten. In dem Kapitel „Diskursräume – Wissensräume“ wie in den Kapiteln „Bildungsräume“ und „Kultur- und Sozialräume“ werden damit verbundene Themen aus disziplinären wie interdisziplinären Perspektiven diskutiert, unter anderem mit Bezug auf pädagogische Konzepte, schulische und nicht-schulische, urbane, nationale wie transnationale Bildungsräume. Ordnungen, Umgangs- und Thematisierungsweisen, Situationen und Praktiken des Verhältnisses von „Raum und Bildung“ wie auch als geschlechtsspezifisch markierte Unterschiede werden herausgearbeitet, um das spezifisch Pädagogische filtern und erörtern zu können.

Mit dem Thema „Räume für Bildung. Räume der Bildung“ nahmen die Vorträge auf dem DGfE-Kongress 2016 und nehmen die Beiträge in diesem Band den gesellschaftlichen Raum, der Bildung gewährt oder entzieht, ebenso in den Blick wie die physischen und sozialen Räume, in denen Bildung stattfindet. Mit dem Titel werden die Diskussion von Fragen einer optimalen Modulation von Kulturen der Bildung und Erziehung ebenso wie der Bedeutung sozial-räumlicher Strukturen und Bedingungen für die Gestaltung institutionalisierter, öffentlicher Bildung und Erziehung wieder ermöglicht. Auf dem Kongress wie jetzt in diesem Band werden unterschiedliche erziehungswissenschaftliche Fragestellungen unter Rückgriff auf theoretische und empirische Wissensbestände und mit Bezug auf verschiedene, quantitative und qualitativ-rekonstruktive Forschungsmethoden diskutiert. Gerahmt werden damit Fragen sowohl nach der aktuellen Analyse vorfindbarer als auch nach der Gestaltung künftiger pädagogischer Räume, wissend dass die Theorie wie Empirie der „Räume für Bildung“ die Analyse der Wirksamkeit vorhandener Versuche, Benachteiligung zu reduzieren, voraussetzt. Damit wird zugleich auch die Frage provoziert, welche (Spiel-)Räume für Bildung einen substanziellen Beitrag zu mehr gesellschaftlicher Gerechtigkeit leisten könnten und wie sie dazu gestaltet werden sollten.

Der 25. Kongress der „Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ versuchte ebenso wie dieser Band, der Frage wie der Herausforderung sich anzunähern, wie Räume der Bildung Prozesse der Bildung ermöglichen respektive beschränken, ohne allerdings zu beanspruchen, die Bedeutung der Beschaffenheit sozialer und physischer Bildungsräume bezüglich deren Wahrnehmung und Wirkung letztendlich aufklären zu können.

Quellen

DIPF/BBF/Archiv DGfE Order I.1/2, offizielle Beschlüsse u. a.

Literatur

- Behm, B. (2014). 50 Jahre „Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ (DGfE). Gedanken zu Jubiläum und Forschungslücken. In *Erziehungswissenschaft*, 25 (2014), S. 11-23.
- Bollnow, O. F. (1963). *Mensch und Raum*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bollnow, O. F. (1965). *Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik. Neue pädagogische Bemühungen, Bd. 23*. Essen: Verlag Neue dt. Schule.
- Groppe, C. (2013). Erziehungsräume. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16, S. 59-74.
- Glaser, E. (1992). *Hindernisse, Umwege, Sackgassen. Die Anfänge des Frauenstudiums in Tübingen (1904-1934)*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

- Glaser, E. (Hrsg.). (2004). *Briefe einer Studentin (1899-1908): Gertrud Stockmayer*. Königstein/Ts.: Helmer.
- Roth, H. (1965). Empirische pädagogische Anthropologie. Konzeption und Schwierigkeiten. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 11 (3), S. 207-221.
- Scheuerl, H. (1987). Zur Gründungsgeschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Vorgeschichte – Konstituierung – Anfangsjahre. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 33 (2), S. 267-287.
- Wulf, Ch. (2002). Anthropologie und Erziehungswissenschaft. Zur Arbeit der Kommission Pädagogische Anthropologie. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Beiheft 1 (2002), S. 13-32.

Vom Inneren der Seele bis an das Ende der Welt. Raum als pädagogische Kategorie

Johannes Bilstein

Abstract: There is a long tradition of reflection about “space” in educational theory. Those reflections consider the inner order of human motivations and cognitive patterns as well as the physical arrangements of educational environments. On the one hand, we find - going back to Plato - considerations and theories about the interior cartography of soul and self, of actions and emotions. These theories are traditionally combined with spatially metaphorised models of the human soul and its activities. On the other hand, there are discussions about favourable and useful arrangements of pedagogical situations: about schoolrooms and school buildings, about the production of control and oversight, of discipline, order and mutuality by means of spatial arrangements. In this tradition we can, due to different historical conditions, identify different anthropologies, different normative preconditions and different underlying norms of pedagogical actions. As a result, it is important to maintain theoretical attention and practical sensitivity for the real spatial conditions under which children live – wherever in the world they are.

1 Raum als Thema

Die lange Tradition der philosophischen Raumtheorien zeigt, dass Raum nicht nur in unserem alltäglichen Leben physisch manifest ist, sondern eine Grundkategorie darstellt für all unsere Versuche, die Welt zu ordnen und zu verstehen (Dünne und Günzel 2006). Verhandelt wird unter der Überschrift „Raum“ genauso über ganz konkrete Wirklichkeiten wie über fundamentale Schemata der Weltwahrnehmung und der Weltgestaltung. Diese Doppeldeutigkeit macht den Charme der Kategorie Raum aus, sie benennt aber auch ihre metareflexive Komplexität (Lefebvre 1974; Meusburger 2005).

In den pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Diskursen gab es schon lange vor den spatial turns (Bachmann-Medick 2006, S. 285-328) immer wieder theoretische Aufmerksamkeit auf Raum – das Themenheft der Zeitschrift für Pädagogik macht die Aktualität und Tradition des Themas deutlich (Kessl 2016).

Identifizieren lassen sich anthropologische (Bollnow 1963/1997; Liebau, Miller-Kipp und Wulf 1999), bildungstheoretische (Bilstein 2009; Burghardt 2014), erziehungssoziologische (Löw und Ecarius 1997) oder erziehungspsychologische Perspektiven; es gibt eine sowohl historiographische (Bilstein 2003, 2007) als auch anthropologisch-psychologische (Rittelmeyer 1994) Reflexionstradition zum Thema Schulbau, und identifizieren lassen sich schließlich auch geographische bzw. sozialgeographische Perspektiven (Muchow und Muchow 1935/2012). Immerhin war ja bereits der vorletzte Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) in Osnabrück unter ein räumlich metaphorisiertes Thema gestellt: „Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge“ (Müller, Bohne und Thole 2013).

Ganz gleich also, ob die jeweiligen Intentionen nun handlungsorientiert, theoretisch oder meta-theoretisch begründet sind: die Erziehungswissenschaft hat sich – lange vor den „spatial humanities“ (Bodenhamer 2010) – immer wieder um das Thema „Raum“ gekümmert (Nugel 2014).

2 Bildungsraum als Metapher

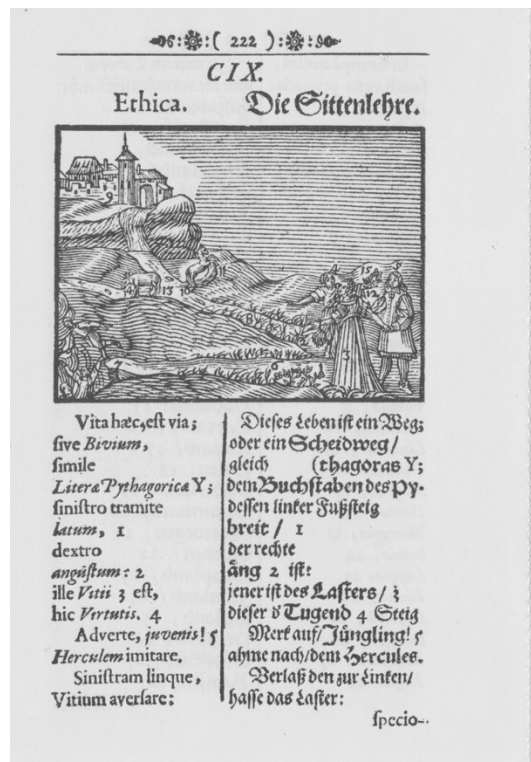
Durchaus traditionell ist es, das gesamte menschliche Leben als Bewegung im Raum darzustellen, den Lebensweg also räumlich zu metaphorisieren.

Im orbis pictus von Jan Amos Comenius von 1658 gibt es als 109. Artikel eine Erläuterung der Sittenlehre, „Ethica“. Zu sehen ist ein Jüngling, der sich mit zwei Damen konfrontiert sieht, welche die Tugend und das Laster symbolisieren sollen. Vor ihm liegen zwei Wege – ein breiter und ein schmaler – und er hat sich zu entscheiden. Der begleitende Text soll dann die charakteristischen Strukturen ethischer Entscheidungen aufzeigen, auf Lateinisch und auf Deutsch.

Abb. 1: Comenius: Ethica

*Dieses Leben ist ein Weg;
Oder ein Scheideweg
Gleich dem Buchstaben des Pythagoras Y;
Dessen linker Fußsteig breit (1)
Der rechte eng (2) ist
Jener ist des Lasters (3)
Dieser der Tugend (4).
(Comenius 1658/1978, S. 222)*

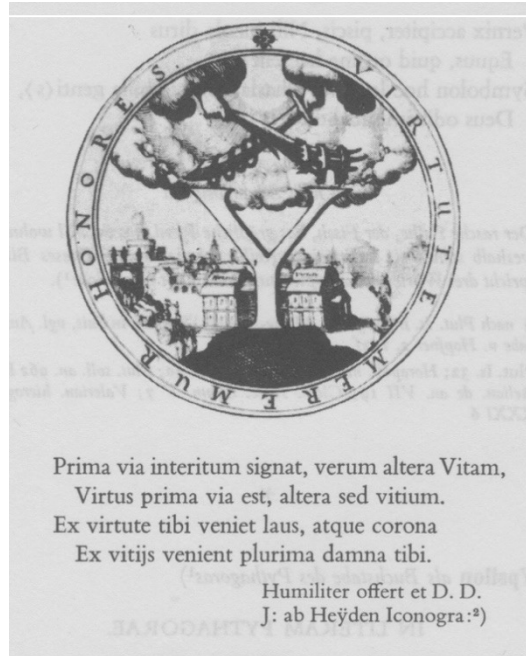
Und der Jüngling (5), um den es geht, soll sich für den dornigen Weg entscheiden, damit er schließlich das Schloss der Ehre (9) erreicht. Das Leben mit seinen moralischen Entscheidungsnotwendigkeiten wird hier als Weg oder Scheideweg imaginiert. Mit dieser räumlichen Verbildlichung von Moralität greift Comenius auf eine Metaphorik zurück, die – einerseits – auf der tradierten Geschichte von Herkules am Scheidewege beruht: Auch der hatte einst zwischen dem Weg der Tugend und dem des Lasters zu entscheiden (Panofsky 1930). Diese Überlieferung ist – andererseits – gerade im bürgerlich-protestantischen Selbstverständnis des 17. Jahrhunderts besonders interessant und attraktiv. Sie impliziert die Erzählung, dass der Mensch mehr oder weniger autonom Entscheidungen zu fällen hat, dass diese Entscheidungen dann schicksalsbestimmend wirken und kaum korrigierbar und dass



Quelle: Comenius 1658/1978, S. 222

sie binär: also zwischen zwei Polen angesiedelt sind (Harms 1970). Eingeordnet in zeitgenössische Haltungslehren, wird das Pythagoreische Y so zu einem weit verbreiteten räumlichen Bild für die Möglichkeit und Notwendigkeit alternativer Entscheidungen.

Abb. 2: Bruck 1615



Quelle: Henkel und Schöne 1967, Sp. 1295

Im Emblem-Buch des Johannes Bruck, erschienen 1615 in Straßburg, also gut 40 Jahre vor dem orbis pictus des Comenius, gibt es zum Beispiel das Emblem „Durch Tugend verdienen wir Ehre (Virtutes meremur honores)“. Dargestellt sind ein großes Y, darüber ein Palmzweig mit Kronen und Kranz, Schwert und Fessel, im Hintergrund ein Doppeltempel für Ehre und Tugend. Auch hier ist der eine der beiden Zweige etwas schmaler – der Weg zur Tugend ist halt nicht ganz so breit und bequem wie der zum Laster.

Nach dem Anfang wir finden balt/

Zwen Weg, der breite zur Straffe schalt.

Der schmale ist der Tugend Steg

Die Tugendt ist der Ehren Weg [...]. (Bruck I nach Henkel und Schöne 1967, Sp. 1295.)

Das begleitende Epigramm metaphorisiert also Sittlichkeit als in einer Art Entscheidungsraum. Diese Imaginationstradition von den zwei Wegen begründet eine Wege- und Führungsmetaphorik, deren erste Belege sich bereits bei Hesiod im 8. Jahrhundert vor Christus finden, und die sich dann – zum Beispiel über das Matthäus-Evangelium (Mt 7,13), über Cicero (Verr IV 121) und Augustinus (civ. D. IV, 21) und über die frühmodernen Tugendlehren – durch die gesamte europäische Kulturgeschichte ziehen (Becker 1937; Snell 1975;

Messimeri 2001; Westerkamp 2007). Nicht zuletzt verdankt sich ja auch eine Benennungstradition unserer Disziplin „Pädagogik“ dieser Wege- und Führungs-Bildlichkeit (Böhm 2004, S. 750-752). Pädagogische Führungs-Metaphorik macht spätestens seit Pindar ein konstantes Element des Nachdenkens und Redens über Erziehung aus: „Zu jeglicher Aufgabe, wo der Gott den Anfang zeigt, da ist eine gerade Straße, Hochleistung zu erlangen, und der Ausgang gerät schöner“ (Pindar, Fragm. 108 a, übs. Becker 1937, S. 56). Und diese kontinuierliche Tradition ducativer Metaphorik zieht sich dann bis hin zur Führungs-Euphorie der Reformpädagogik und zu Theodor Litts durchaus zeitgenössisch kontaminierter Gegenüberstellung von „Führen oder Wachsenlassen“ (Litt 1927/1967; Zellner 2015).

„Die Tugend ist der Ehren-Weg“ – eine solche Formulierung verortet das Projekt der individuellen Moralisierung in einem umrissenen Raum, in dem feststehende Instanzen und Wert-Orte – bei Comenius: Das Schloss der Ehre; bei Bruck: Der Doppeltempel für Ehre und Tugend – als Symbole für unzweifelhafte normative Setzungen und Vorgaben stehen.

Freilich: Was genau die Tugend ist, welche Inhalte, welche Verhaltensweisen als tugendhaft verstanden werden, das steht in der Logik der Wege-Gleichnisse nicht infrage; die normativen Vorgaben eines zum Tugend-Ziel hinführenden Weges werden nicht diskutiert.

3 Kartographie des Inneren

In der emblematischen Zeichnung zur Sittenentscheidung bei Comenius ist eine Entscheidung im Inneren des Zöglings verbildlicht, die von Erziehung herbeigeführt werden soll. Es geht um die Herstellung der richtigen Antriebe und Verhaltens-Regulationen, die sich im Inneren der Seele ereignen bzw. die sich dort ereignen sollen (Bilstein 2016). Dabei hat Comenius mit der Seele durchaus ein Problem: sie lässt sich ihrem Wesen nach nicht so ohne Weiteres verbildlichen und auch nicht einfach verräumlichen. Comenius bzw. sein Zeichner behelfen sich mit einem Trick: Zu sehen ist auf einer Art gebogener Leinwand ein aus lauter

Abb.3: Comenius: Anima Hominis



Quelle: Comenius 1658/1978, S. 88

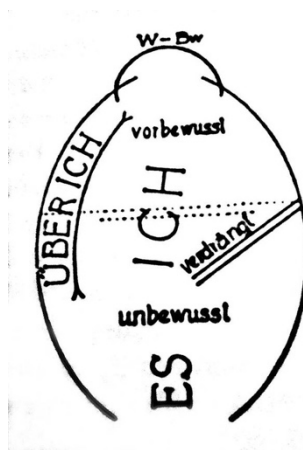
Pünktchen zusammengesetztes Menschen-Schema, eine Mischung aus Gespenst und Geist, der dem/der Betrachtenden mit geöffneten Händen entgegenzukommen scheint; eine Pünktchen-Seele also, die sich aber an das körperliche Erscheinungsbild des Menschen hält. Dies ist dem vagen Charakter des Gegenstandes – der menschlichen Seele eben – durchaus angemessen. Nur ahnen kann man, wie sie aussieht, sie scheint aber irgendwie etwas mit dem Menschen zu tun zu haben, immerhin sieht sie ja nicht aus wie ein Schiff oder wie eine Ente oder wie sonst irgendetwas (Bilstein 2004). Sie hat eine räumliche Form, die zwar nicht deutlich zu erkennen ist, aber dennoch

sichtlich der menschlichen Gestalt folgt. Comenius präsentiert hier eine Art Kompromiss-Bildung zwischen Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit, ein Grenzfall von Evidenz und Obskürität. Comenius' Seele wird nicht als Taube, die aus dem Mund entweicht oder als Flamme dargestellt – das wären traditionelle Varianten – sondern als schemenhafte Figur im Zwischenbereich von Persona und Eidolon (Kemp 1972; Holzhausen 1998; Brumlik 2004). Hier gibt es nun auch keine Hinweis-Zahlen wie bei den anderen Abbildungen des orbis pictus: Binnen-Gliederungen gibt es bei der Seele nicht. Denn: „Die Seele ist des Leibes Leben [...] einig (also: einheitlich) in dem gantzen“. Einheitlich also ist sie im ganzen Leben und deshalb auch so schwer zu fassen.

Zwar unterscheidet der Text dann durchaus verschiedene Bestandteile dieser Seele: Verstand bzw. Vernunft, Wille und Gemüt, und auf der Grundlage dieser Elemente entstehen dann all die Seelen-Regungen, die sich im menschlichen Leben beobachten lassen: Hoffnung und Furcht, Liebe und Freude, Zorn, Abscheu und Schmerz. Aber diese Dreiteilung taucht in der Zeichnung nicht auf; es ist eine recht einfache Seelenlehre, die Comenius hier vorlegt und die vor allem das Ziel verfolgt, die anima hominis irgendwie in der Gesamtsystematik der vorgestellten Welt zu verorten (Schaller 2004).

Dabei ist es eine weit zurückreichende europäische Tradition, die Seele als geordneten und strukturierten Binnen-Raum zu imaginieren. Von Platons Seelenlehre (Thümmel 1998) bis hin zu Sigmund Freuds psychischem Apparat finden wir immer wieder Versuche, in Symbolzeichnungen dieses Innere, das wir sind, irgendwie als gegliederten Raum vor Augen zu bringen.

Abb. 4: Sigmund Freud: Zweite Topographie



Quelle: Freud 1932, S. 85

Gerade bei Freud kann man sehr schön verfolgen, wie die Bemühung, romantische Seelenlehren in ein naturwissenschaftlich-medizinisches Erklärungsmuster weiterzuentwickeln, letztlich in Verräumlichungs-Imaginationen mündet: es geht ihm – so betont er immer wieder – neben der Dynamik und der Ökonomie der Psyche auch und vor allem um eine „Topographie des Seelenlebens“ (Gay 1989, bes. S. 164-173). Diese Versuche, so etwas wie eine Kartographie des Inneren zu erstellen, lassen sich dann weiterverfolgen bis zu den heute mehr

oder weniger populär verbreiteten Hemispähren-Lehren des Gehirns und der weit verbreiteten mind-mapping-Folklore: als gebe es im Rahmen der Lateralisierung des Verstandes innere Räume, die man kartographisch erfassen kann, um sie dann richtig aufzuräumen und auszustatten. Der alte Traum von der Möblierung der Seele, schon bei Michel de Montaigne ironisch kritisiert (Montaigne 1580/1964, S. 39-40), ist offensichtlich noch lange nicht ausgeräumt.

4 Handeln im Äußeren

Freilich gibt es Räume nicht nur in unserem Inneren. Immer schon finden wir Räume vor. Bildungsprozesse lassen sich auch beschreiben als eine Folge von räumlichen Aneignungsprozessen. Otto Fritz Bollnow (1963/1997) argumentiert in seiner klassischen Arbeit über Mensch und Raum von 1963 aus phänomenologisch-existenzphilosophischen Position gegen jeden allzu imperialen Gestus der Erschaffung: Wir machen Räume nicht, wir machen sie uns auch nicht untertan, sondern wir finden sie immer schon vor und können uns nur dann einen Eigenraum verschaffen, wenn wir auf die vorgefundenen Raumgestalten eingehen und in ihnen zu leben lernen. Letztlich plädiert Bollnow für eine Art Respekt vor Raumgestalten: zunächst müssen wir im Raum sein, dann können wir – vielleicht – Raum haben – und dann erst sind wir in der Lage, einen Eigenraum herzustellen.

Tatsächlich wird aus entwicklungspsychologischer aber auch anthropologischer Perspektive deutlich: Räume begegnen uns, vom Beginn unseres Lebens an müssen wir uns in ihnen orientieren und zurechtfinden (Piaget und Inhelder 1971).

Freilich verlaufen die Entwicklung der Orientierungsfähigkeit und der Aufbau eines eigenen Handlungsraumes – um eine Formulierung Bollnows zu übernehmen (Bollnow 1963/1997, S. 202-213) – durchaus unterschiedlich, bei jedem einzelnen Subjekt immer nur vor der Folie seiner Lebensbedingungen und Handlungsmöglichkeiten verstehbar. Dabei sind die Räume mit den Dingen auf das Innigste verschränkt. Bereits in den 1950er Jahren zeichnet Donald Winnicott nach, wie wichtig Übergangsobjekte für das kleine Kind sind, wenn es stabile Objektbeziehungen aufbaut. Diese Objekte: eine Decke, eine Puppe etc. tragen einerseits sinnliche Qualitäten der primären Sozialbeziehungen mit sich, machen es aber andererseits möglich, unter dem sichernden Eindruck dieser mobilen Begleiter den Radius des eigenen Bewegens und Handelns mehr und mehr auszudehnen. Es entsteht ein Übergangsraum, der imaginär besetzt ist und in dem die sozialen Verbindungen zu den ersten Bezugspersonen zugleich aufgehoben und imaginär verdichtet werden, sodass die eigenen Aktionen in eine immer mehr ausgeweitete Handlungswelt hinausgetragen werden (Winnicott 1979) und schließlich auf Interpretationsparadigmen begründet werden, die zugleich individuell verankert und kulturell verallgemeinert sind (Raeithel 1979).

All diese Räume jedoch, in denen das kleine Kind mehr und mehr Handlungsmöglichkeiten erwirbt, sind – sei es nun aus der Sicht Jean Piagets oder Winnicotts – im Äußeren vorgefunden. Es geht in der Ontogenese darum, in den – zum Beispiel physikalisch – vorhandenen Räumen Handlungsmöglichkeiten zu erlangen und eigene Räume zu bilden.

5 Kolonisation

Dabei ist jede Form der Raum-Aneignung immer auch Raum-Konstruktion. Menschen machen Räume – Martina Löw hat dieses Zusammenspiel zwischen Strukturen und Handlungen in ihrem Entwurf einer Raumsoziologie als „spacing“ beschrieben (Löw 2001, S. 158-179).

Reflexionen über die Herstellung von Räumen weisen freilich eine lange, vor die spezifisch soziologischen Fragestellungen zurückreichende, Tradition auf. Hierher gehört nicht zuletzt die lange Tradition der Utopien, die in der europäischen Geistesgeschichte schon lange wirkt, ehe Thomas Morus (Morus 1516/1964) den Terminus 1516 einführt: Da werden Paradiesträume und Höllenvisionen, Idealstaaten und Traumlandschaften mit größter Genauigkeit und geradezu obsessiver Intensität imaginiert, entworfen, beschrieben, gemalt und gebaut: von Platon über Augustinus zu Thomas Morus, Tommaso Campanella, Francis Bacon und Valentin Andreae, von Hieronymus Bosch bis zu Henri Rousseau, von Joachim Heinrich Campe bis zu Robert Owen und Charles Fourier (Manual und Manuel 1985; Voßkamp 1985; Bollerey 1991; Bilstein 1997; Zaunstöck 2010).

Dabei ist in der Utopie-Forschung immer wieder betont worden, dass diese traditionellen Utopien geradezu regelmäßig mehr oder weniger ausführliche pädagogische Entwürfe beinhalten. Wer über eine andere Welt nachdenkt und diese Welt in konkreten Raum-Figurationen entwirft, der denkt offensichtlich geradezu notwendigerweise auch über eine andere Art der Erziehung nach (Bilstein 2011). Ein schönes Beispiel bietet Franz Heinrich Ziegenhagens Verhältnislehre von 1792 (Ziegenhagen 1792/1975).

Abb. 5: Daniel Chodowiecki: Illustration zu Ziegenhagens Verhältnislehre



Quelle: Ziegenhagen 1792/1975, nach S. 114