

Karin Priem

PÄDAGOGISCHE RÄUME – RÄUME DER PÄDAGOGIK. EIN VERSUCH ÜBER DAS DICKICHT

Bei der Rekonstruktion pädagogischer Vorgänge greift man, da Unbeobachtbares häufig begrifflich erst zugänglich gemacht werden muss, nicht selten auf räumliche Umschreibungen zurück, die das Nicht-Sichtbare zeigen sollen und die gleichzeitig unser Bild von Erziehung und Lernen prägen. Walter Herzog hat zu Recht darauf hingewiesen, dass „sich die Erziehungswissenschaft ihres Gegenstandes insbesondere mittels räumlicher und visueller Metaphern“ versichert: „Das Bild des Wächters, der das Kind dank seiner synoptischen Kenntnis der pädagogischen Landschaft sicher seiner Bestimmung zuführt, dominiert das Denken in Pädagogik und Didaktik“.¹ Was die Phänomene Erziehung und Bildung genauer kennzeichnet, gilt als nur schwer erschließbar und pädagogische Raummetaphorik ist hier theoretisches Hilfs- und Anschauungsmittel. Dieser Kunstgriff enthält aber zudem einen empirisch unhintergehbaren Hinweis darauf, dass Erziehung und Bildung innerhalb räumlicher Ensembles stattfinden. Daran können auch der Mediengesellschaft verpflichtete Spekulationen über das Verschwinden des Raumes nichts ändern. Konkrete biographische Raumerfahrungen des Menschen lassen sich durch Beschleunigung nicht auslöschen.

Erziehung, Bildung und Sozialisation, so lautet daher meine These, vollziehen sich innerhalb eines Zusammentreffens sich überlagernder Räume, die ständig ineinanderwirken und dabei verschiedene Abstraktionsgrade aufweisen. Räumliche Ensembles sind nicht nur Schauplatz, sondern wichtiger Einflussfaktor von Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozessen. Die Individuen sind unweigerlich in sie eingesponnen.

Vor allem Schule wird mit widersprüchlichen Raumvorstellungen verknüpft, und sie ist mein Beispiel, mit dessen Hilfe ich die Frage nach pädagogischen Dimensionen des Raums als bildungsgeschichtliche Fragestellung behandeln werde. Ihre Beantwortung erfolgt unter Aspekten wie Ordnung, Auflösung der Ordnung, Disziplinierung, Selbstdisziplinierung und freie Entfaltung in einem Moratorium.

Ich beschreibe dabei zwei Wege. Der erste bezieht sich ganz allgemein auf Raumvorstellungen pädagogischen Denkens, wie sie auch die Institution

1 Walter Herzog: Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit, Weilerswist 2002, S. 40.

Schule betreffen. Der zweite behandelt ein aktuelles, im kollektiven Gedächtnis allerdings fest verankertes Beispiel. Im Mittelpunkt steht das „Klassenzimmer als pädagogischer Raum“ und seine Wirkung auf die in schulische Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozesse Einbezogenen.

Meinen beiden Zugängen bzw. Wegen zum Thema „Pädagogische Räume – Räume der Pädagogik“ werde ich zunächst einige Bemerkungen zu meinen theoretischen Bezugspunkten voranstellen.

1. Theoretische Bezugspunkte

Michel Foucault² unterscheidet in einem Essay, der unter der Überschrift „Andere Räume“ erschienen ist, zwischen einem „Raum des Innen“ und einem „Raum des Außen“. Der „Raum des Innen“ wird beschrieben als „Raum unserer ersten Wahrnehmung“, als „Raum unserer Träume“, als „Raum unserer Leidenschaften“. Der Raum des Innen dient so vor allem der Beschreibung von Gefühlen und Eindrücken.

Der „Raum des Außen“ wird von Foucault ausdrücklich als heterogen beschrieben. Dabei unterscheidet er zwischen Utopien und Heterotopien. Utopien sind „unwirkliche Räume“. Foucault beschreibt sie als „Plazierungen ohne wirklichen Ort“, „die mit dem wirklichen Raum der Gesellschaft ein Verhältnis unmittelbarer oder umgekehrter Analogie unterhalten“. Utopien sind seiner Meinung nach Ausdruck der „Perfektionierung“ bzw. „Kehrseite der Gesellschaft“. Im Gegensatz dazu werden Heterotopien von Foucault als „wirkliche“, in der Gesellschaft „wirksame Orte“ beschrieben.

Mein zweiter theoretischer Bezugspunkt ist – wie bereits oben erwähnt – Maurice Halbwachs' Lehre vom kollektiven Gedächtnis. Physikalische Räume und materielle Gegenstände, so Halbwachs, vermitteln in ihrer „schweisamen“ Unbeweglichkeit häufig „ein Bild der Permanenz und der Beständigkeit“.³ Sie sind dabei gleichzeitig Ausdruck einer bestimmten Mentalität. Die „physische Trägheit der Dinge“ ist für Halbwachs ein wichtiger Grund für die „relative Beständigkeit“ sozialer Gruppen. Der physikalische Raum ist einerseits der Rahmen, den sich eine Gruppe selbst gesetzt hat, andererseits prägt er

- 2 Michel Foucault: „Andere Räume“, in: ders., *Shortcuts*, hg. v. Peter Gente u.a., Frankfurt/Main 2001, S. 24 ff.; Michel Foucaults Konzept habe ich an anderer Stelle bereits auf die räumlichen Überlagerungen pietistischer Erziehung angewandt. Vgl. Karin Priem: „Innerer und äußerer Raum. Dimensionen des Raums in der religiösen Erziehung“, in: Franz-Josef Jelic/Heidemarie Kemnitz (Hg.), *Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität*, Bad Heilbrunn 2003, S. 415-429.
- 3 Maurice Halbwachs: *Das kollektive Gedächtnis*, Stuttgart 1967, hier S. 127-130. Zum Zusammenhang von kollektivem Gedächtnis und Schule am Beispiel eines Magdeburger Gymnasiums vgl. auch Wolfgang Ortlepp: „SchulRaum als ZeitRaum. Eine Fallstudie“, in: Eckart Liebau/Gisela Miller-Kipp/Christoph Wulf (Hg.), *Metamorphosen des Raums. Erziehungswissenschaftliche Forschungen zur Chronotopologie*. Weinheim 1999, S. 149-166.

das Denken und die Vorstellung, die sich eine Gruppe von sich macht. Ein „schwerwiegendes Ereignis“, so Halbwachs, „bringt“ allerdings „immer eine Wandlung des Verhältnisses der Gruppe zum Ort mit sich.“ Dennoch aber – und das halte ich vor allem in Bezug auf Schule für wichtig – wirken die Absichten und das Denken früherer Generationen in erweiterter Form oder als Bestandteil des Neuen fort. Denn sie haben ohne Frage „in einer“ bestimmten fortbestehenden „materiellen Anordnung“ Gestalt angenommen.

Wie lassen sich nun diese verschiedenen Aspekte – Raum des Innen, Utopien und Heterotopien als Dimensionen des äußeren Raums sowie räumliche Bedingungen des kollektiven Gedächtnisses – auf pädagogische Raumvorstellungen und deren Wirkung beziehen?

2. Raumvorstellungen pädagogischen Denkens

Pädagogische Raumvorstellungen können sowohl einen defizitären Ausgangspunkt als auch einen idealen Ursprungs- bzw. Endzustand beschreiben. Ihr traditionsreicher und beliebter Gebrauch in pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Diskursen war in jüngster Vergangenheit nicht nur Anlass zur Kritik, in deren Folge der Zeitaspekt von Erziehung stark gemacht wurde⁴, sondern von Anfang der 1990er Jahre an immer häufiger auch Anlass für Studien zur pädagogischen Inszenierung des Raums, zur Geschichte der Schularchitektur und zur systematischen Analyse pädagogischer Dimensionen des Raums.⁵ Unter der Überschrift „Jenseitslandschaften im pädagogischen

4 W. Herzog: Zeitgemäße Erziehung.

5 In der Reihenfolge Ihres Erscheinens z. B.: Jürgen Oelkers: „Erziehungsstaat und pädagogischer Raum. Die Funktion des idealen Ortes in der Erziehung“, in: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 631-648; Marleen Noack: Der Schulraum als Pädagogikum. Zur Relevanz des Lernorts für das Lernen, Weinheim 1996; Gerold Becker/Johannes Bilstein/Eckart Liebau (Hg.), Räume bilden. Studien zur pädagogischen Topologie und Topographie, Seelze-Velber 1997; Eckart Liebau u.a. (Hg.), Metamorphosen des Raums, Weinheim 1999; Jutta Buchner-Fuhs: „Der eigene Raum. Zur Entstehung und Verbreitung des Kinderzimmers“, in: Petra Larass (Hg.), Kindsein kein Kinderspiel. Das Jahrhundert des Kindes (1900-1999), Halle/Saale 2000, S. 111-127; Heidemarie Kemnitz: „Die erzieherische Mission ... ist nie zu verkennen“. Ludwig Hoffmanns Schulbauten als Sozialisationswelten im Berlin des frühen 20. Jahrhunderts“, in: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Bd. 6, Bad Heilbrunn 2000, S. 193-217; Jürgen Zinnecker: Stadtkids. Kinderleben zwischen Straße und Schule. Weinheim, München 2001; Franz-Josef Jelic/Heidemarie Kemnitz (Hg.): Die pädagogische Gestaltung des Raums, Bad Heilbrunn 2003. Hinzugefügt werden müssen dieser Liste zumeist früher verfasste Arbeiten aus der Phänomenologischen Erziehungswissenschaft, so z. B. Otto-Friedrich Bollnow: Mensch und Raum. Stuttgart 1963; Wilfried Lippitz: „Räume – von Kindern erlebt und gelebt“, in: Wilfried Lippitz/Christian Rittelmeyer (Hg.), Phänomene des Kinderlebens. Beispiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie, Bad Heilbrunn 1989, S. 93-106; Christian Rittelmeyer: Pädagogik und Architektur, Köln 1994.

Diesseits: Garten, Fabrik und Werkstatt“ erschien im Jahre 1997 ein Aufsatz von Johannes Bilstein.⁶ Sein Thema sind pädagogische Raumimaginationen, genauer „Visionen, die Raum und Ort pädagogischen Handelns zum Gegenstand haben“.⁷ Die in der „antiken und christlichen Tradition“ entstandenen räumlichen „Leit-Imaginationen“ Himmel und Hölle werden, so Bilsteins These, in säkularreligiöser Form auch pädagogisch zu Bewertungsmaßstäben. Sie werden sowohl diskursiv genutzt als auch real inszeniert. Ihre diskursive Nutzung zeigt sich, mit Foucault gesprochen, in Utopien des pädagogischen Raums bzw. in utopischen pädagogischen Raumentwürfen, die sich metaphorisch Ausdruck verschaffen. Zu den in der Regel negativ besetzten pädagogischen Raumimaginationen Urwald, Wildnis, Wüste, Gefängnis und Fabrik existieren konkurrierende Gegenentwürfe: (Paradies-) Garten, Natur als kultivierte Landschaft, Natur als evolutionärer Prozess der Höherentwicklung, Dorf, Siedlung, säkularreligiöser Tempel, weltlicher Palast, Werkstatt und Labor.⁸ Und auch die Lehre vom breiten und schmalen Weg pietistischer Erziehung folgt einer räumlichen Utopie: Der beschwerliche schmale Weg unter dem Vorzeichen christlicher Tugenden wie Fleiß, Ordnung und Sparsamkeit führt hier direkt in den Himmel, der breite Weg des Müßiggangs, des Lasters und der Verschwendung mündet in die Hölle.

Werden solche Utopien pädagogisch inszeniert, können sie mit Foucault als Heterotopien, also als real existierende pädagogische Räume beschrieben werden. Sie unterscheiden sich durch Vollkommenheit und spezifische Gestaltung vom übrigen Raum der restlichen Welt. So gesehen ist auch Schule als Heterotopie ein wirklich existierender Raum, dessen physikalisch räumliche Anordnung eine Symbolik der Ordnung, des planbaren Handelns und der Hoffnung auf eine bessere Welt überdeutlich ausstrahlt.⁹ Zweifelsohne ist dieser äußere Raum auch Ausdruck einer bestimmten kulturellen Tradition von Schule und insofern Bestandteil des kollektiven Gedächtnisses. Prägend ist dabei die Vorstellung der Überschaubarkeit, Beständigkeit, Homogenität oder gar völligen Beherrschbarkeit von Erziehungs- und Bildungsprozessen.

Hermann Hesse (1877-1962) bediente sich in seinem 1906 erstmals erschienenen Roman „Unterm Rad“ drastischer räumlicher Umschreibungen von Erziehung, die wiederum stark auf säkularreligiöse Landschaftsmetaphorik zurückgreifen:

Aus umweltsychologischer Sicht gibt es eine frühe Studie zur räumlichen Situation der Laborschule Bielefeld von Robert Schmittmann: Architektur als Partner für Lehren und Lernen, Frankfurt/Main 1985.

6 Erschienen in: Gerald Becker u.a. (Hg.): Räume bilden, S. 19-52.

7 Johannes Bilstein: „Jenseitslandschaften im pädagogischen Diesseits“, in: Gerald Becker u.a. (Hg.), Räume bilden, S. 21.

8 Zu der Vielfalt pädagogischer Raumimaginationen vgl. v.a. den von Franz-Josef Jelic und Heidemarie Kemnitz herausgegebenen Sammelband: Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität, Bad Heilbrunn 2003.

9 Vgl. Johannes Bilstein: Jenseitslandschaften im pädagogischen Diesseits, in: G. Becker, Räume bilden, S. 23.

„Der Mensch, wie ihn die Natur erschafft, ist etwas Unberechenbares, Undurchsichtiges, Gefährliches. Er ist ein von unbekannten Bergen herunterbrechender Strom und ist ein Urwald ohne Weg und Ordnung. Und wie ein Urwald gelichtet, gereinigt und gewaltsam eingeschränkt werden muß, so muß die Schule den natürlichen Menschen zerbrechen, besiegen, gewaltsam einschränken; ihre Aufgabe ist es, ihn nach obrigkeitlicherseits gebilligten Grundsätzen zu einem nützlichen Gliede der Gesellschaft zu machen.“¹⁰

Liest man diese Äußerung, fallen in der Tat zuerst die zahlreichen topographischen und räumlichen Wendungen auf: der Mensch als wilder, gefährlicher Urwald ohne Weg und Ordnung, als gewaltige Wassermasse, zu deren Eindämmung und Korrektur drastische Ordnungsmaßnahmen erforderlich werden. So zumindest charakterisiert der Erzähler in Hesses Roman den an der Schwelle von der Kindheit zur Jugend stehenden Protagonisten Hans Giebenrath. Dann wendet er sich der Frage zu, welchen Auftrag Schule an diesem zu erfüllen beabsichtige. Schule, so erfahren wir, ist eine Gegenwelt zum Urwald, sie stiftet Ordnung, zerbricht den Eigenwillen und setzt – wenn nötig mit Gewalt – dem menschlichen Rohzustand Schranken. Erziehung wäre damit ein Ordnung stiftendes, gewaltsames Eingreifen im Raum, das der Rodung eines Urwalds sowie der Kanalisierung von Wassermassen gleichzusetzen wäre und damit auch deren Beherrschbarkeit unterstellt.

Urwald und Wildnis als pädagogische Raummetaphern dienen aber nicht nur der Rechtfertigung zur Herstellung von Ordnung, sondern sind – als Ausnahme von der Regel – auch Motive der Befreiung, Entfaltung und Kreativität. Friedrich Nietzsche zum Beispiel setzte einerseits in „Schopenhauer als Erzieher“ (1874) Natur als geläuterte, modifizierte Wildnis, als eine aus einem Rohzustand geschaffene (Garten-) Landschaft¹¹ metaphorisch in eins mit Bildung:

„Befreiung ist sie, Wegräumung alles Unkrauts, Schuttwerks, Gewürms, das die zarten Keime der Pflanzen antasten will, Ausströmung von Licht und Wärme, liebevolles Niederrauschen nächtlichen Regens, sie ist Nachahmung und Anbetung der Natur, wo diese mütterlich und barmherzig gesinnt ist, sie ist Vollendung der Natur, wenn sie ihren grausamen und unbarmherzigen Anfällen vorbeugt und sie zum Guten wendet, wenn sie über die Äußerungen ihrer stiefmütterlichen Gesinnung und ihres traurigen Unverstandes einen Schleier deckt.“¹²

Andererseits wandte sich Nietzsche in „Jenseits von Gut und Böse“ (1886) gegen das darin angesprochene Maßvolle und Moralische, indem er den tropischen Urwald zu einem möglichen rettenden Mittel erhob, um Gleichförmigkeit und Mittelmaß zugunsten von Geniekräften und Intensität zu sprengen:

„Es scheint, dass es bei den Moralisten einen Hass gegen den Urwald und gegen die Tropen giebt? Und dass der ‚tropische Mensch‘ um jeden Preis diskreditiert werden

10 Hermann Hesse: *Unterm Rad*, Frankfurt/Main 1972, S. 47.

11 Zum Verhältnis von Natur, Wildnis und Landschaft vgl. Simon Schama: *Der Traum von der Wildnis. Natur als Imagination*, München 1996, S. 16-18.

12 Zit. n. W. Herzog: *Zeitgemäße Erziehung*, S. 40.

muss, sei es als Krankheit und Entartung des Menschen, sei es als eigne Hölle und Selbst-Marterung? Warum doch? Zu Gunsten der ‚gemässigten Zonen‘? Zu Gunsten der gemässigten Menschen? Der ‚Moralischen‘? Der Mittelmässigen?“¹³

Für Ellen Key dagegen war – anders als in Hesses Roman „Unterm Rad“ – die sture „Paukschule“ des 19. Jahrhunderts ein urwaldähnliches Dickicht, dem selbst durch Reformen kaum beizukommen sei:

„Wer vor die Aufgabe gestellt würde, mit einem Federmesser einen Urwald zu fällen, müßte vermutlich dieselbe Ohnmacht der Verzweiflung empfinden, die den Reformeiferer vor dem bestehenden Schulsystem ergreift – diesem undurchdringlichen Dickicht von Torheit, Vorurteilen und Mißgriffen, wo jeder Punkt sich zum Angriff eignet, aber jeder Angriff mit den zu Gebote stehenden Mitteln fruchtlos bleibt.“¹⁴

Gegen diese traditionelle pädagogische Wildnis halfen für Key nur brachiale biblische Mittel, die es ermöglichen würden, paradiesische Zustände zurückzuerobern:

„Einzelreformen in der modernen Schule bedeuten nichts, solange man durch dieselben nicht bewußt die große Revolution vorbereitet, die, welche das ganze jetzige System zertrümmert, und von diesem nicht einen Stein auf dem andern läßt. Ja, es müßte eine Sintflut der Pädagogik kommen, bei der die Arche nur Montaigne, Rousseau, Spencer und die neue kinderpsychologische Literatur zu enthalten brauchte! Wenn dann die Arche ins Trockene käme, würden die Menschen nicht Schulen bauen, sondern nur Weingärten pflanzen, wo die Lehrer die Aufgaben hätten, ‚die Trauben zur Höhe der Lippen der Kinder zu erheben‘, anstatt daß diese jetzt den Most der Kultur in hundertfacher Verdünnung zu kosten bekommen!“¹⁵

Ist der Urwald durch die Sintflut beseitigt, dann entsteht für Key Raum für eine sich nach den Prinzipien der Evolution selbst regulierende Natur, die „Höherentwicklung und Fortschritt“ der nachwachsenden Generationen garantiert.¹⁶

Friedrich Torberg (1908-1979) thematisierte in seinem Roman „Der Schüler Gerber“ aus dem Jahre 1930 die Angst einer Lehrpersonen vor der aktiven Rauman eignung durch Schüler, die Disziplinprobleme, Unordnung und Unbeherrschbarkeit schulischen Unterrichts heraufbeschwören könnte:

„Während des Sommerexils peinigte ihn, Jahr um Jahr, die gleiche Furcht: daß sich, während er nicht da war, alles geändert haben könnte, daß nach seiner Rückkehr auf den Thron plötzlich, unerforschbar wie, Setzen nicht mehr Setzen bedeuten würde und daß die Untertanen, denen er es befahl, etwa stehenbleiben möchten oder umhergehen. Peinvoll war diese Angst, der er nicht auf den Grund kommen konnte, die

13 Zit. n. Stephan Günzel: Geophilosophie. Nietzsches philosophische Geographie, Berlin 2001, S. 230.

14 Ellen Key: Das Jahrhundert des Kindes. Mit einem Nachwort von Ulrich Herrmann, Weinheim, Basel 1992, S. 144.

15 Ebd., S. 177 f.

16 Vgl. Ulrich Herrmann: „Die ‚Majestät des Kindes‘ – Ellen Keys polemische Provokationen“, in: E. Key: Das Jahrhundert des Kindes, S. 253-264.

er als unsinnig empfand und die sich dennoch in mancher schlaflosen Nacht zu schrecklichen Visionen auswuchs.“¹⁷

Wie nah dieses literarisch stilisierte Beispiel von Schule am empirisch nachvollziehbaren Fall ist, lässt sich in Martina Löws „Raumsoziologie“ unter der Überschrift „Gegenkulturelle Schulräume“ nachlesen. Dort nämlich wird beschrieben, wie der von Anthony Giddens als geschlossener „Machtbehälter“ bezeichnete Schulraum durchaus umkämpfter Schauplatz „verschiedener – konkurrierender und hierarchischer – Räume auf dem gleichen Grund und Boden“ sein kann.¹⁸ Die Kontrolle des schulischen Raums durch die Lehrpersonen gerät in Konflikt mit raumkonstituierenden Aktivitäten von Seiten der Schülerinnen und Schüler, deren Habitus durch die räumlichen Regeln der Straßenkultur und die dort vorherrschende ständige Bewegung beeinflusst ist. Dadurch wird ein Disziplinproblem geschaffen, dessen Folgen in der Regel mit Strafen geahndet werden. Entsprechend erleichtert zeigt sich daher auch der Lehrer in Friedrich Torbergs Roman nach den Ferien, denn:

„Er hat ‚Setzen‘ gesagt, und viele Menschenwesen, ein ganzer Saal voll, haben sich gesetzt. Er hat die Namen dieser Menschenwesen gesprochen, und jedes ist aufgestanden und hat sein ‚Hier‘ gemeldet. So war die Gesamtheit und der einzelne wieder erfaßt und ihm zu Gebot. Nichts war geschehen in seiner Abwesenheit, alles klappte. Er befahl, und es wurde gehorcht.“¹⁹

Das literarische Beispiel stilisiert – ebenso wie Hesse in seinem Roman „Unterm Rad“ – ein schulisches Disziplinproblem als Raumproblem und bedient sich dabei der „schwarzen“ pädagogischen Tradition bzw. negativ besetzter Bilder und Szenarien des kulturellen Gedächtnisses von Schule.

Die pädagogische Raummetapher „Paradies“ dagegen steht im Zentrum reformpädagogischer Konzepte. Als Ausdruck eines perfekten pädagogischen Raums besagt sie, dass für Kinder Orte zu geschaffen werden müssen, die von schlechten Einflüssen, Zwang und Angst frei sind. In pädagogischen Paradiesen sollen Kinder sich vollständig entfalten und nach Kräften pädagogisch gefördert werden. Häufig wird Fröbels Kindergarten als Erschaffung eines solchen Paradieses für Kinder angesehen, als eine von Erwachsenen geschaffene Heterotopie, in der unschuldige Kindheit geschützt und behütet werden soll. Doch offensichtlich gilt auch hier eine Einschränkung. Denn Jürgen Oelkers²⁰ hat darauf hingewiesen, dass Fröbel durch seine Beschäftigungsmittel die „na-

17 Friedrich Torberg: Der Schüler Gerber, München 1994, S. 19.

18 Martina Löw: Raumsoziologie, Frankfurt/Main 2001, insb. S. 231-246, hier S. 234. Zur Frage sich überlagernder und konkurrierender Raumkonzepte am Bsp. schulischer Subkultur und offizieller Institution Schule vgl. auch Jürgen Zinnecker: „Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler“, in: ders., Stadtkids. Kinderleben zwischen Straße und Schule, Weinheim, München 2001, S. 249-343.

19 F. Torberg: Der Schüler Gerber, S. 20.

20 J. Oelkers: Erziehungsstaat und pädagogischer Raum, S. 637.

türliche Entwicklung des Kindes“ nicht offen, sondern – räumlich gesprochen – innerhalb der Ordnung und engen Grenzen eines „Hausgartens“ entwarf: „Der *Kindergarten* symbolisiert ... nicht nur den geschlossenen, sondern zugleich den *engen* Raum der Erziehung, der Wachstum an einen genau bestimmten Ort bindet, ohne daß die Didaktik in die Landschaft ausweichen könnte.“ Pädagogische Paradiese sind deshalb häufig Ausdruck insularer Abgeschlossenheit.²¹ Klaus Mann (1906-1949) schrieb in seiner Autobiografie über die von Paul Geheeb geführte Odenwaldschule, dass diese Anfang der 1920er Jahre, als er selbst dort für einige Zeit Schüler war, eine „Oase der Gesittung“ darstellte, eine von „Nationalismus und Rassenwahn“ freie Insel, auf der sich „eine kosmopolitisch bunte Gesellschaft“ in Toleranz übte.²² Allerdings kann die positive Vorstellung von Schule als Oase oder abgeschiedene Insel aus Schülersicht auch leicht in das Bild eines „kahlen Eilandes“ umschlagen, so zumindest in Friedrich Torbergs bereits erwähntem Roman „Der Schüler Gerber“:

„Du genügst nicht!‘? Wer hatte diesem ‚Lehrkörper‘ und jedem seiner ‚Mitglieder‘ das Recht verbrieft, Jahrzehnte hindurch Existenzen zu bestimmen, einmalig und unantastbar die Entscheidung zu fällen darüber, daß dieser nun mit satten Pranken nach der Zukunft griff, überzeugt, ihm könne nichts geschehen, und jener zusammenbrach und kauerte, ein Schiffbrüchiger auf kahlem Eiland, umtönt vom Meer der Trostlosigkeit, verzweifelt Ausschau haltend, ob am unerbittlich in sich selbst geschlossenen Horizont nicht ein weißes Pünktchen auftauchen wolle, das Erbarmen heißen mochte oder Zufall oder Schwindel?!“²³

Vielen pädagogischen Schriftstellern galt das Dorf bzw. eine ländliche Umgebung als idealer Ort der Erziehung. Rousseau ließ seinen Emile auf dem Land aufwachsen. Die Landerziehungsheime der Reformpädagogik sind als pädagogische Heterotopien ein weiteres Beispiel für das Motiv des Rückzugs aus der Großstadt in einen unversehrten Raum. Klaus Mann, der vor seinem Aufenthalt in der Odenwaldschule auch schon Schüler der freien Schulgemeinde „Bergschule Hochwaldhausen“ war, machte dort offensichtlich entsprechend positive Erfahrungen. „Es war etwas Besonderes um diese Landerziehungsheime“, schrieb er,

„dies zugleich unschuldig-fröhliche und problematisch-spannungsreiche Zusammenleben junger Menschen in völliger Freiheit, weit weg von den Konventionen der Stadt, des Elternhauses. Wer den Zauber dieser Daseinsform einmal gekostet hat, dem bleibt die Sehnsucht danach im Blute. Ich wollte mehr davon. Mehr von diesen Freundschaften, diesen Diskussionen, diesen Wanderungen und nächtlichen Reigen um romantische Feuer.“²⁴

21 Vgl. J. Bilstein: Jenseitslandschaften im pädagogischen Diesseits, S. 26 f.

22 Klaus Mann: Der Wendepunkt. Ein Lebensbericht, München 1969, S. 101 f.

23 F. Torberg: Der Schüler Gerber, S. 171.

24 K. Mann: Der Wendepunkt, S. 100.

Bei Pestalozzi war dieser eher offen gestaltete, reformpädagogische Raum noch stark eingeschränkt: Bonnal wird von ihm als eine nach außen abgegrenzte „paradigmatische Gemeinde“²⁵ beschrieben, in der gerade aufgrund der damit erzielten Überschaubarkeit Sittlichkeit mit erzieherischen Mitteln hergestellt werden konnte.

Aber zwischen den polarisierenden pädagogischen Raumimaginationen Himmel und Hölle gibt es Zwischenräume. Bilstein bezeichnet sie als „Kompromiß-Orte“, „die nicht so schön sind wie Eden, die aber auch nicht mit dem Schrecken der Hölle drohen: Stätten also, an denen man durchaus zufrieden und befriedigt leben kann, ohne dabei aber das süße Nichtstun des Paradieses zu genießen, an denen statt dessen gearbeitet und geschwitzt wird – aber in der berechtigten Hoffnung auf sinnvolle Ergebnisse.“²⁶ In Bezug auf pädagogische Raumimaginationen ist ein solcher „Kompromiß-Ort“ die „Werkstatt“. So ist zum Beispiel Schule als Werkstatt ein Gegenmodell zu Schule als Fabrik, zu Schule als Gefängnis oder gar zu Schule als Paradies. Die Lebensreformbewegungen der Jahrhundertwende machten die Werkstatt in kulturkritischer Absicht zudem zu jenem Ort, an dem experimentiert und Neues hervorgebracht werden kann. Schule als Werkstatt rückt damit in die Nähe von Schule als Labor. Das bekannteste seiner Art ist die 1974 eröffnete Laborschule Bielefeld, ein groß angelegtes pädagogisches Experiment, ein pädagogischer Großraum, der gleichzeitig zeigt, wie sich pädagogische Raumimaginationen und ihre Inszenierungen überlagern können. In dieser Schule werden mehrere pädagogische Raumvorstellungen gleichzeitig inszeniert: Werkstatt, Labor, Dorf, Landschaft und in der Wahrnehmung von Kritikern möglicherweise auch Fabrik oder Gefängnis. Denn es wurden zwar in „den endsechziger Jahren ... alte Gehäuse aufgebrochen“ und alle Wände als „Symbol von falscher Erziehung, von Trennung, von Hierarchie und unaufgeklärtem, unpolitischen Fürsichseinwollen“ abgeschafft.²⁷ Aber die Emanzipation von Schutz und Intimität hatte ihre Schattenseiten: ständige Kontrollier- und Beobachtbarkeit sowie diffuse, jederzeit überschreitbare Grenzen auf einem quasi anonymen Territorium.

Als Zwischenresümee lässt sich an dieser Stelle festhalten: Mit all diesen pädagogischen Utopien und Heterotopien werden Wirkungserwartungen verknüpft, und zwar indem man sie als inszenierte Räume des Außen mit dem Raum des Innen in eine enge Verkettung zu bringen versucht. Die Exklusivität realer pädagogischer Orte, ihre Abgrenzung gegen die Welt des Außen, die Symbolik des physikalischen Raums sowie die facettenreichen pädagogischen Utopien werden in enge Verbindung mit dem Innenraum gebracht und können sich vielfältig überlagern. Distanzierung und Abgrenzung sind häufig nicht möglich, in vielen Fällen sogar gar nicht erlaubt. Als Resultat erhofft man

25 Vgl. J. Oelkers: Erziehungsstaat und pädagogischer Raum, S. 638.

26 J. Bilstein: „Jenseitslandschaften im pädagogischen Diesseits“, in: G. Becker, Räume bilden, S. 45 f.

27 Hartmut von Hentig: „Die Gebäude der Bielefelder Laborschule“, in: G. Becker, Räume bilden, S. 147.

sich, dass sich die Ordnung des Außenraums im Raum des Innen wiederholen wird. Nicht zufällig charakterisiert Reinhart Koselleck das Spezifische des deutschen Bildungsbegriffs als eine Engführung von Außen- und Innenraum: „Es kennzeichnet ... den deutschen Bildungsbegriff, dass er die kulturellen Gemeinschaftsleistungen, auf die er sich natürlich auch bezieht, zurückbindet in eine persönliche Binnenreflexion, ohne die eine gesellschaftliche Kultur nicht zu haben sei.“²⁸

3. Klassenzimmer als pädagogischer Raum

Ich werde nun einen Schritt weiter gehen und danach fragen, ob sich pädagogische Raumvorstellungen sowie ihre mögliche Wirkung in Bildern empirisch beobachten lassen. Dabei konzentriere ich mich auf das Klassenzimmer als pädagogischen Raum.

Im Rahmen einer von mir durchgeführten Lehrveranstaltung im Sommersemester 2002 wurden Schülerinnen und Schüler einer dritten Kölner Grundschulklasse von einer Studentin aufgefordert, ein ideales Klassenzimmer, einen idealen Lernort zu malen.²⁹ Die Resultate möchte ich exemplarisch durch zwei Zeichnungen vorstellen, die jeweils eine Motivgruppe repräsentieren. Sie spiegeln räumliche Überlagerungen, die sich zwischen den Polen Disziplinierung und Durchbrechen der Ordnung bzw. freier Entfaltung bewegen. Ich werde diese Zeichnungen in einem kontrastiven ikonologischen Vergleich in zwei Bilderfolgen mit den räumlichen pädagogischen Leitimaginationen Himmel, Hölle, Gefängnis und Paradies sowie eigenen Fotografien in Beziehung setzen. Die Fotografien entstammen einem Projekt über „Kulturelles Gedächtnis und Schul-Räume“, an dem ich gegenwärtig arbeite. Trotz differenter Bildgenres, zeitlicher Distanz und unterschiedlicher Perspektiven wird sich bei ihrem Vergleich – wenn auch mit nicht immer gleich hoher Intensität – zeigen, dass deren Motive immer wieder wechselseitig als Bilder hinter den Bildern hervorscheinen.

In meiner ersten Bilderfolge (Abb. 1-3) geht es um pädagogische Disziplinierung und die Raummetaphern Himmel, Hölle und Gefängnis. Am Anfang steht eine Darstellung der religiösen Utopie vom breiten und schmalen Weg aus dem Jahre 1866 (Abb. 1). Links unten markiert ein einladend gestaltetes Tor den Anfang des breiten Weges, der, vorbei an irdischen Vergnügungsstätten, in großzügiger Kurvenführung in die Hölle führt. Links unten im Bild beginnt durch ein kaum sichtbares Tor, auf das eine Figur in Predigerhaltung hindeutet, der schmale Weg. Er führt nach einem mühsamen Aufstieg in den Himmel. Zwischen beiden Wegen gibt es im oberen Drittel des Bildes die

28 Reinhart Koselleck: „Einleitung – Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung“, in: ders. (Hg.), *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert*, Teil II: *Bildungsgüter und Bildungswissen*. Stuttgart 1990, S. 15.

29 Ich danke Nele Mareike Becker, dass sie mir die Schülerzeichnungen zur weiteren wissenschaftlichen Verwendung überlassen hat.

Möglichkeit, den einmal eingeschlagenen Weg (zur Hölle oder zum Himmel) durch eine Querverbindung wieder zu verlassen. In der Mitte des oberen Bildrandes befindet sich das Auge Gottes, das alles sieht und dem nichts verborgen bleibt. Diese Zwei-Wege-Lehre ist eine pädagogische Utopie pietistischer Erziehung. An Versuchen, diese und auch andere dem Pietismus verpflichtete Utopien in pädagogische Heterotopien umzusetzen, hat es nicht gemangelt.³⁰ Ihnen allen ist das Ziel gemeinsam, Beobachtung von außen in Selbstbeobachtung zu überführen und diese beiden Formen der Beobachtung wiederum durch die Allgegenwart des Auge Gottes auf Dauer zu stellen und zu stabilisieren.

Die zweite Abbildung (Abb. 2) ist eine Schülerzeichnung. Sie zeigt Schule als geschlossenen Raum. Über lange, endlos erscheinende Treppenaufgänge, die durch kurze quer laufende Linien angedeutet sind, gelangen die Schülerinnen und Schüler nacheinander, wie Glieder einer Kette aufgereiht, in das Gebäude. Diese Schule erinnert an die von Foulcault in „Überwachen und Strafen“ beschriebenen Gefängnisse, ja zum Teil sogar an das von ihm als Idealtypus einer totalen Institution beschriebene Panopticum von Jeremy Bentham.³¹ Ganz ähnlich wie bei der religiösen Darstellung vom breiten und schmalen Weg wird der Mensch beobachtet, ohne dass er seinen Beobachter sehen kann, um so Kontrolle und Disziplinierung auf Dauer zu stellen: Alle Räume sind ausgeleuchtet, unter der Decke befindet sich eine Kamera, die, als Äquivalent des Auge Gottes, an ständige Beobachtung denken lässt. Die einzige Gestalt, die genauer ausgearbeitet ist, steht auf einem hohen Podest in Predigerhaltung und dies ist – wie bereits am Beispiel von Abb. 1 gezeigt werden konnte – ebenfalls ein Element religiöser Ikonografie. Außerhalb der Schule, am linken Bildrand, befindet sich ein Spielplatz mit Schaukeln inmitten von Bäumen, der vermutlich als Gegenwelt hinzugefügt wurde und der die Abgeschlossenheit des Schulraums verstärkt. Insgesamt strahlt aus dem Bild die Atmosphäre eines geschlossenen Machtgefüges, das Angst, Beklommenheit und Hoffnungslosigkeit ausdrückt.

Kontrastiert man beide Bilder mit dem im Herbst 2002 in einem Tübinger Gymnasium aufgenommenen Foto eines Schulflurs (Abb. 3), dann wiederholt

30 Dazu vgl. z. B. Ulrich Herrmann/Karin Priem: Konfession als Lebenskonflikt. Studien zum württembergischen Pietismus im 19. Jahrhundert und die Familientragödie des Johannes Benedikt Stanger, Weinheim, München 2001; Juliane Jacobi-Dittrich: Pietismus und Pädagogik im Konstitutionsprozeß der bürgerlichen Gesellschaft. Historisch-systematische Untersuchung der Pädagogik August Hermann Franckes (1663-1727), Diss. phil., Bielefeld 1976; Dies.: „Das erste Waisenalbum des Halleschen Waisenhauses (1695-1749)“, in: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Bd. 6, Bad Heilbrunn 2000, S. 7-25; Peter Menck: Die Erziehung der Jugend zur Ehre Gottes und zum Nutzen des Nächsten, Tübingen 2001, zugl.: Bonn, Diss. 1966; Karin Priem: Die Geschichte der evangelischen Korrekptionsinstitution Rettungshaus in Württemberg (1820-1918). Zur Sozialdisziplinierung verwahrloster Kinder, Köln, Weimar, Wien 1994.

31 Michel Foucault: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Frankfurt/Main 1977, S. 256 ff.

sich ein wichtiger Aspekt dieses offenbar unausweichlichen Ordnungsmusters, das jede Abweichung markiert und welches hier fotografisch unbeabsichtigt reproduziert wurde.

Die zweite Bilderfolge (Abb. 4-6) widmet sich dem Gesichtspunkt des Durchbrechens schulischer Ordnung, der im pädagogischen Diskurs häufig mit freier Entfaltung assoziiert wird. Am Beginn steht die Abbildung eines Paradiesgartens (Abb. 4), wie er von einem unbekannten Künstler Anfang des 15. Jahrhunderts zur Darstellung gebracht wurde. Deutlich wird hier, dass selbst das Paradies von Mauern umgeben ist. Dies ist ein erster Hinweis auf die Mechanismen verdeckter Disziplinierung in einem Moratorium, die Jürgen Oelkers – wie bereits erwähnt – auch in Bezug auf Fröbels Kindergarten zur Sprache gebracht hat. Das Paradies, das hier zu sehen ist, zeigt zudem Natur im Zustand der Kultur, genauer im Zustand höfischer Kultur und entsprechender weiblicher Tugenden. Die Kunstgeschichte rühmt zudem die Vielfalt der Pflanzenwelt, die auf diesem Bild zu erkennen ist. Der Hinweis auf dafür erforderliche gärtnerische Tugenden hat eine starke erzieherische Komponente: Der Variantenreichtum der Natur kann sich nur dann richtig entfalten, wenn ihr planloser, wuchernder Zustand einem Ideal unterworfen, wenn ordnend eingegriffen und gelenkt wird.

Bei der zweiten Abbildung dieser Folge handelt es sich wieder um eine Schülerzeichnung (Abb. 5). Sie zeigt ein Klassenzimmer in der Art eines kultivierten tropischen, sogar mauerlosen Gartens, in dem es, wie rechts im Bild zu sehen ist, als Zeichen des Fortschritts einen Kühlschrank gibt. Durch bequeme Sofas wird eine Art paradiesische Üppigkeit erzeugt, die allerdings durch die strenge, überschaubare Anordnung des Mobiliars Rückschlüsse auf planende Eingriffe nahe legt. Die Abbildung erinnert so eher an eine luxuriös ausgestattete, sorgsam gepflegte Hotelhalle, an eine Oase der Ruhe an einem Urlaubsort als an ein Klassenzimmer. Entsprechend lassen sich auf dem Bild nur wenige Elemente von Schule identifizieren: Auf zwei der insgesamt sechs Tische befinden sich ordentlich drapierte Schreibgeräte und im oberen Bildteil lassen sich die Umriss einer Tafel erkennen.

Das letzte Bild dieser Reihe (Abb. 6) ist ebenfalls ein Foto, das im Herbst 2002 in einem Tübinger Gymnasium aufgenommen wurde. Es zeigt den Versuch, rund um einen Computerarbeitsplatz durch tropische Nadelbäume, Blumen und Wandschmuck, der an eine Oase erinnert, ein artifizielles Paradies zu schaffen.

4. Schlussfolgerungen

Die Kinderzeichnungen meiner beiden Bilderfolgen (Abb. 2 u. 5) sind Resultate einer Aufforderung an Schülerinnen und Schüler, ihre Idealvorstellung eines Klassenraums zu Papier zu bringen. Sie zeigen insofern unwirkliche Klassenräume und sind damit gleichzeitig Ausdruck einer kindlichen Utopie vom pädagogischen Raum. In diese Zeichnungen hinein wirken aber auch, mit

Foucault gesprochen, „andere Räume“, kulturelle Überlieferungen (vgl. Abb. 1 u. 4), die die kindliche Utopie unterlaufen bzw. dahinter aufscheinen. Diese Zeichnungen sind damit auch Indiz einer engen Verbindung zwischen Raum des Außen und Raum des Innen, der die Erzogenen, und dazu gehöre auch ich als Fotografin (vgl. Abb. 3 u. 6), ständig unterliegen. Nicht nur die Kinder, so scheint es, drücken Emotionen des Innenraums in der Bildersprache aus. Offenkundig wird in beiden Fällen zudem, dass, ganz im Sinne der Theorie vom kollektiven Gedächtnis, die Absichten der Sozialisationsinstanzen früherer Generationen, die auch in einer bestimmten materiellen Anordnung von Schule Gestalt angenommen haben, weiter fortwirken, wenngleich dies manchmal in maskierter Form geschieht. Die Schülerinnen und Schüler zeichneten nicht nur den Klassenraum, den sie sich wünschen, ich selbst fotografierte nicht nur den objektiv vorfindbaren Klassenraum, sondern auch den, der als Heterotopie und pädagogische Utopie sowie als materialisiertes Zeugnis der Absichten früherer Generationen schon erfahren und offensichtlich adaptiert wurde. Dies werte ich als ein Zeichen dafür, dass nicht nur die „mnemische Energie“³² von Schule, sondern auch der aus Utopien und Heterotopien bestehende Außenraum von Schule insgesamt den Innenraum so stark erfassen kann, dass die Akteure sich seiner tragenden Elemente in einem Gegenentwurf nicht entziehen können. Und manchmal, dies hat vor allem die erste Schülerzeichnung (Abb. 2) deutlich gemacht, tauchen die im Außenraum und der kulturellen Tradition von Schule eingeschriebenen Ordnungselemente sogar in gesteigerter Form auf. Daraus kann man schließen: Gegenläufige kindliche Utopien des Schulraums sind nicht die Regel. Wenn sie aber auftauchen, dann überlagern die damit verbundenen, anderen Raumvorstellungen den relativ beherrschbaren, planbaren, auf Einheit und nicht Vielfalt angelegten Ort der Sozialisation, wie er zum Beispiel literarisch in dem Zitat aus Hermann Hesses „Unterm Rad“ in extremer Form zum Ausdruck gekommen ist. Pädagogisches Denken und schulische Sozialisation basieren also, wie gezeigt werden konnte, stark auf räumlichen Vorstellungen und die Dimensionen des Außenraums, die wirklich existierende und die utopische, stehen mit dem Raum des Innen in engem Zusammenhang.

Zweifelsohne werden mit pädagogischen Utopien und Heterotopien Ordnungsabsichten verbunden. Die Ordnungsabsichten der Utopien manifestieren sich auf Ebene des pädagogischen Diskurses, diejenigen der Heterotopien beziehen sich auf pädagogische Praxis und suggerieren jeweils Steuerbarkeit. Wie es sich mit diesen programmatischen Absichten und den damit verbundenen Wirkungen tatsächlich verhält, bleibt offen. Pierre Bourdieu definiert den von ihm maßgeblich geprägten Begriff des „sozialen Raums“ als „Ensemble objektiver Kräfteverhältnisse“, dem die relational positionierten und in Verteilungskämpfe verstrickten Akteure zwar einerseits unterworfen sind, das sie

32 Der Begriff „mnemische Energie“ wurde von Aby Warburg geprägt. Vgl. Jan Assmann: „Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität“, in: Jan Assmann/Tonio Hölscher (Hg.), Kultur und Gedächtnis, Frankfurt/Main 1988, S. 12.

aber gleichzeitig handelnd immer wieder selbst herstellen und strukturieren. Eindeutigkeit und Kalkulierbarkeit werden dadurch eingeschränkt. Dieser praxeologische Blick mit erweiterter Perspektive auf die Handlungen und Deutungen der Akteure wird hier im Hinblick auf darin enthaltene Störfaktoren und Ambivalenzen weiter fort geschrieben. Geschuldet sind diese dem hier (mit Theoremen von Foucault und Halbwachs) beschriebenen gleichzeitigen Zusammentreffen heterogener Räume.

Deutlicher als der schriftsprachlich fixierte pädagogische Diskurs zeigen Bilderfolgen zahlreiche sich überlagernde und konkurrierende Raumimaginationen im spannungsreichen Miteinander – und dies sogar in der Regel schon innerhalb einer Abbildung. Das pädagogische Gefängnis erwies sich auf der Schülerzeichnung (Abb. 2) als eine säkularreligiöse Umsetzung der pietistischen Lehre vom breiten und schmalen Weg (Abb. 1), die dem ständig wachenden Auge Gottes bzw., stellvertretend dafür, einer Kamera untersteht. Als Kontrapunkt zu der damit implizierten ständigen Beobachtbarkeit wird auf der gleichen Zeichnung eine Gegenwelt etabliert, in der großzügige Bewegung möglich ist, aber eben doch nur pädagogisch dosiert, arrangiert und kontrolliert auf einem für Kinder geschaffenen Spielplatz. Auch die Vorstellung von Schule als Paradies unterliegt auf der Schülerzeichnung (Abb. 5) religiösen Überlieferungen und kulturellen Ordnungsmustern (vgl. Abb. 4). Dabei werden zeichnerisch (selbst-) kontrollierende Perspektiven von oben nach unten als auch von der Bildmitte hin zum Bildrand eingenommen. Insofern wird hier auch nicht ein Dickicht wuchernder Pflanzen dargestellt, sondern eine von Wildwuchs geläuterte, Kontrollierbarkeit ausstrahlende Oase, die, trotz fehlender äußerer Umgrenzung, die Vorstellung aufkommen lässt, als sei sie künstlich angelegt. Diese und andere gleichermaßen positiv wie negativ besetzten und ineinandergefügten räumlichen Szenarien und Ensembles, die nicht nur auf der Ebene historischer Akteurinnen und Akteure, sondern auch als Bestandteile des kulturellen Gedächtnisses, als Metaphern pädagogischer Diskurse, als pädagogische Utopien und Heterotopien manifest werden, repräsentieren möglicherweise genau jenes undurchdringliche Dickicht³³, das nicht – wie Ellen Key es im Hinblick auf Schulreform für möglich hielt – mit einer Sintflut weggespült werden kann, sondern das es in mühsamer wissenschaftlicher Kleinarbeit weiter systematisch zu analysieren gilt.

33 Offenbar sind allein die Raumimaginationen des pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurses fast so zahlreich wie die Summe der daran beteiligten Disputanten, vgl. dazu W. Herzog: Zeitgemäße Erziehung, S. 13-103.



Abbildung 1

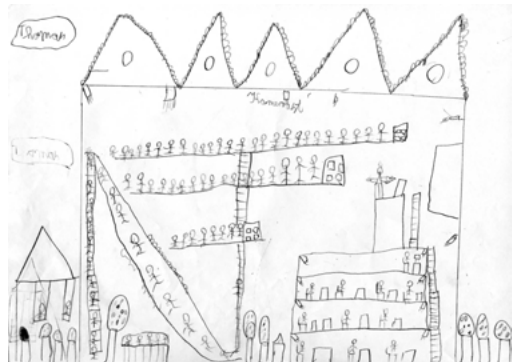


Abbildung 2

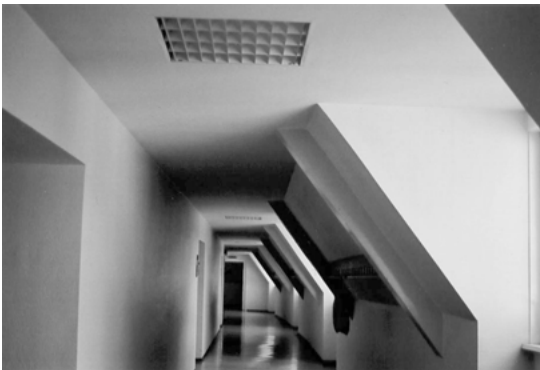


Abbildung 3



Abbildung 4



Abbildung 5



Abbildung 6

Literaturverzeichnis

Assmann, Jan: „Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität“, in: Jan Assmann/Tonio Hölscher (Hg.), *Kultur und Gedächtnis*, Frankfurt/Main 1988, S. 9-19.

Becker, Gerold/Johannes Bilstein/Eckart Liebau (Hg.): *Räume bilden. Studien zur pädagogischen Topologie und Topographie*, Seelze-Velber 1997.

Bollnow, Otto-Friedrich: *Mensch und Raum*, Stuttgart 1963.

Pierre Bourdieu: „Sozialer Raum und ‚Klassen‘“, in: ders., *Sozialer Raum und ‚Klassen‘*, *Leçon sur la leçon*, Frankfurt/Main 1985.

Buchner-Fuhs, Jutta: „Der eigene Raum. Zur Entstehung und Verbreitung des Kinderzimmers“, in: Petra Larass (Hg.), *Kindsein kein Kinderspiel. Das Jahrhundert des Kindes (1900-1999)*, Halle/Saale 2000.

Foucault, Michel: *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*, Frankfurt/Main 1977.

Foucault, Michel: „Andere Räume“, in: ders., *Shortcuts*, hg. v. Peter Gente u.a., Frankfurt/Main 2001, S. 20-38.

Franz-Josef Jelic/Heidmarie Kemnitz (Hg.): *Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität*, Bad Heilbrunn 2003.

Günzel, Stephan: *Geophilosophie. Nietzsches philosophische Geographie*, Berlin 2001.

Halbwachs, Maurice: *Das kollektive Gedächtnis*, Stuttgart 1967.

Herrmann, Ulrich/Karin Priem: *Konfession als Lebenskonflikt. Studien zum württembergischen Pietismus im 19. Jahrhundert und die Familientragödie des Johannes Bebedikt Stanger*, Weinheim, München 2001.

Herzog, Walter: *Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*, Weilerswist 2002.

Hesse, Hermann: *Unterm Rad*, Frankfurt/Main 1972.

Kemnitz, Heidmarie: „Die erzieherische Mission ... ist nie zu verkennen“. Ludwig Hoffmanns Schulbauten als Sozialisationswelten im Berlin des frühen 20. Jahrhunderts“, in: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, Bd. 6, Bad Heilbrunn 2000, S. 193-217.

Koselleck, Reinhart: „Einleitung – Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung“, in: ders. (Hg.), *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert*, Teil II: *Bildungsgüter und Bildungswissen*, Stuttgart 1990, S. 11-46.

Jacobi-Dittrich, Juliane: *Pietismus und Pädagogik im Konstitutionsprozeß der bürgerlichen Gesellschaft. Historisch-systematische Untersuchung der Pädagogik August Hermann Franckes (1663-1727)*, Diss. phil., Bielefeld 1976.

Jacobi-Dittrich, Juliane: „Das erste Waisenalbum des Halleschen Waisenhauses (1695-1749)“, in: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, Bd. 6, Bad Heilbrunn 2000, S. 7-25.

Key, Ellen: *Das Jahrhundert des Kindes. Mit einem Nachwort von Ulrich Herrmann*, Weinheim, Basel 1992.

Liebau, Eckart/Gisela Miller-Kipp/Christoph Wulf (Hg.): *Metamorphosen des Raums. Erziehungswissenschaftliche Forschungen zur Chronotopologie*. Weinheim 1999.

Lippitz, Wilfried: „Räume – von Kindern erlebt und gelebt“, in: Lippitz, Wilfried/Christian Rittelmeyer (Hg.), *Phänomene des Kinderlebens. Beispiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie*, Bad Heilbrunn 1989, S. 93-106.

Löw, Martina: *Raumsoziologie*, Frankfurt/Main 2001.

Mann, Klaus: *Der Wendepunkt. Ein Lebensbericht*, München 1969.

Menck, Peter: *Die Erziehung der Jugend zur Ehre Gottes und zum Nutzen des Nächsten*, Tübingen 2001, zugl.: Bonn, Diss. 1966.

Noack, Marleen: „Schule als Lernraum“, in: dies., *Der Schulraum als Pädagogikum. Zur Relevanz des Lernorts für das Lernen*, Weinheim 1996.

Oelkers, Jürgen: „Erziehungsstaat und pädagogischer Raum. Die Funktion des idealen Ortes in der Erziehung“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (1993), S. 631-648.

Priem, Karin: *Die Geschichte der evangelischen Korrektionsinstitution Rettungshaus in Württemberg (1820-1918). Zur Sozialdisziplinierung verwahrloster Kinder*, Köln, Weimar, Wien 1994.

Rieger-Ladich, Markus: *Mündigkeit als Pathosformel. Beobachtungen zur pädagogischen Semantik*, Konstanz 2002.

Rittelmeyer, Christian: *Pädagogik und Architektur*, Köln 1994.

Schama, Simon: *Der Traum von der Wildnis. Natur als Imagination*, München 1996.

Schmittmann, Robert: *Architektur als Partner für Lehren und Lernen. Eine handlungstheoretisch orientierte Evaluationsstudie am Großraum der Laborschule Bielefeld*, Frankfurt/Main 1985.

Torberg, Friedrich: *Der Schüler Gerber*, München 1994.

Zinnecker, Jürgen: *Stadtkids. Kinderleben zwischen Straße und Schule*. Weinheim, München 2001.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:

Nachweis: „Der breite und der schmale Weg. Kolorierte Lithografie (1866)“, in: Martin Scharfe, *Evangelische Andachtsbilder. Studien zu Intention und Funktion des Bildes in der Frömmigkeitsgeschichte vornehmlich des schwäbischen Raums*, Stuttgart 1968, S. LXXXVI.

Abbildung 2:

Nachweis: Schülerzeichnung (2002)

Abbildung 3:

Nachweis: Foto d. Verf. (2002)

Abbildung 4:

Nachweis: „Das Paradiesgärtlein, Oberrheinischer Meister um 1410/20, Frankfurt, Städel“, in: Bodo Brinkmann/Stephan Kemperdick, Deutsche Gemälde im Städel 1300-1500, Mainz 2002, Abb. 85, S. 95.

Abbildung 5:

Nachweis: Schülerzeichnung (2002)

Abbildung 6:

Nachweis: Foto der Verf. (2002)

