

Kathrin Berdelmann/Sabine Reh

Adressierung durch den Raum – (Lieblings-)Plätze in der Schule Eine fotoethnographische Exploration

Einleitung

»... die der Spirale angenäherte Gehlinie erschließt die Säle nicht axial, sondern eher tangential. Man kann den Saal jeweils mit einem Blick überschauen. Durch die Lage der konstruktiven Scheiben entsteht eine leichte Drehbewegung im Uhrzeigersinn und in Richtung der Gehlinie. Lediglich, wer den kürzesten Weg entlang der Treppenscheibe sucht, bewegt sich eine kurze Distanz gegen den Strom« (Achleitner 1997).

In dieser Passage eines Buches, das einen Bau des Schweizer Architekten Peter Zumthor vorstellt, wird die Art und Weise beschrieben, wie sich die Ausstellungsräume des Bregenzer Kunsthouses einem Besucher darstellen. Durch die besondere Beschaffenheit räumlicher Elemente – insbesondere die Lage der konstruktiven Scheiben, also der seitlichen Wände – wird ihm eine bestimmte Weise des Durchwanderns der Ausstellung nahegelegt. Diese Bewegung führt im Uhrzeigersinn an den Scheiben entlang. Ein anderer Weg durch die Ausstellungsräume drängt sich nicht auf, muss ausdrücklich gegen eine bestimmte Anmutung gewählt werden – etwa der kürzeste Weg, den man, entgegen dem Besucherstrom und einer Wand folgend, jener des Treppenhauses, einschlagen könnte. Die Bewegung, das Einschlagen eines bestimmten Weges wird durch den Ausstellungsraum, unabhängig von der Hängung der Bilder, über die räumliche Gestaltung des Baus nahegelegt. Man könnte fast sagen, der Raum selbst richte sich an den Besucher und fordere ihn auf, dieser »Gehlinie« zu folgen. Anders formuliert: Der Ausstellungsraum adressiert den Besucher als einen, der gerade nicht den kürzesten Weg sucht, als Kunstliebhaber, der die Zeit vergisst, sich bereitwillig – und nicht widerständig – von der Positionierung der Wände durch den Raum geleiten lässt.

In diesem Beispiel erscheint eine Adressierung von Personen, in denen diese als bestimmte Subjekte angesprochen werden, durch den gebauten Raum oder durch dessen materiale Eigenschaften ebenso möglich wie die Adressierung in einem Sprechakt. Anders als in der Architekturtheorie

üblich, die ebenfalls von einer Adressierung, nämlich der durch die Zeichen- und Kunstsprache der Architektur und von Adressaten der Architektur spricht (Böhme 2006: 10f.), gehen wir davon aus, dass gerade die Materialität und Gestaltetheit des Raumes selbst – von Gernot Böhme beschrieben als erzeugende Faktoren einer Atmosphäre (Böhme 2006; 2001: 45ff.)¹ – die anwesenden Nutzer in ihrer »leiblichen Anwesenheit im Raum« (Böhme 2006: 123) ansprechen und adressieren können.

Materialität und Gestaltetheit der gebauten Räume sprechen die Anwesenden jedoch nicht jenseits ihrer im historisch-spezifischen Gebrauch entstandenen Bedeutungen an. Räumlichkeit und die Dinge des alltäglichen Gebrauchs im Raum begegnen als »Zuhandene«, also so, dass etwas in der »Nähe« ist und seinen »Platz« im Ganzen der verschiedenen Plätze hat, wie es Heidegger (2001: 102f.) ausführt. Der Raum ist nur in Gebrauchs-Zusammenhängen und im Kontext immer schon bestehender Diskurse seiner Deutung ansprechend. Wie der Gebrauch oder eine bestimmte Nutzung des Raumes als in spezifischen Praktiken hervorgebracht verstanden werden kann, zeigt Schatzkis praxistheoretischer Ansatz, in dem er von »Zeiträumen« menschlicher Aktivitäten, den »activity-timespaces« (Schatzki 2010), spricht. Plätze und Wege – so Schatzkis an Heidegger anschließendes Verständnis von Räumlichkeit – existieren daher nicht unabhängig von ihrer Involviertheit in bestimmte Aktivitäten innerhalb von Praktiken; und sie gewinnen nur darin ihre Bedeutung. Heideggers Begriff der Zuhandeneit und Schatzkis praxistheoretischer Ansatz stellen im Folgenden denn auch die Hintergrundfolie dar, vor der wir ein Konzept der Adressierung durch Räume ausformulieren.

Mit dem Konzept der Adressierung wurde in letzter Zeit verschiedentlich versucht, Prozesse der Subjektbildung – der Akt des Adressierens erweise sich in der Reaktion auf ihn als performativ, subjektkonstituierend

- 1 Böhmes Vorschlag, Atmosphäre zu einem Grundbegriff der »Ästhetik«, einer auf die Traditionen Baumgartens zurückgehenden Theorie sinnlicher Erkenntnis zu machen (die Atmosphäre als »primärer Wahrnehmungsgegenstand«, das »atmosphärische Spüren von Anwesenheit als grundlegendes Phänomen von Wahrnehmung«, Böhme 2001: 42), kann durchaus skeptisch begegnet werden, so etwa Seel, der kritisiert, dass diese zu allgemeine Anlage einer Ästhetik Schwierigkeiten hat, die Differenzen, die internen Unterschiede der ästhetischen Praxis zu erfassen, das Spüren der Atmosphären von dem bloßen Erscheinen wie aber auch vom besonderen Erscheinen der Kunst zu unterscheiden. Seel selbst bestimmt das atmosphärische Erscheinen als »sinnlich-emotionales Gewahrsein existentieller Korrespondenzen«, die Atmosphäre als »sinnlich und affektiv spürbares und darin existentiell bedeutsames Artikuliertsein von realisierten und nicht realisierten Lebensmöglichkeiten« (Seel 2003: 152f.; 1996: 100f.). Das Spüren von »realisierten und nicht-realisierten Lebensmöglichkeiten« könnte man in dem von uns hier gemeinten Sinne als Angesprochensein bestimmen.

– zu erfassen und zu analysieren (vgl. z.B. Kolbe/Reh 2009; Balzer/Ricken 2010; Reh/Ricken 2012; Ricken 2013; Rabenstein 2013). Dieses Konzept wurde bisher allerdings nicht zur Beschreibung der Wechselbeziehungen zwischen Anwesenden und materialem Raum genutzt. Das wollen wir nun tun, indem wir Fotografien analysieren, die Schülerinnen und Schüler im Rahmen eines ethnographischen Schulforschungsprojektes mit der von den Lehrerinnen gestellten Aufgabe, ihren Lieblingsplatz in der Schule zu fotografieren, aufgenommen haben. Wir fragen danach, in welcher Weise die Fotografien darüber Auskunft geben können, *als wer* sich die Schülerinnen und Schüler *wie* von der Materialität ihres Schulraumes adressiert sehen und *als was* dabei Plätze gezeigt werden. Gerade mit der Wahl eines Motivs reagieren sie auf einen bestimmten Platz – ihren »Lieblingsplatz« – und positionieren sich selbst als Bildproduzenten mit einer bestimmten Perspektive im Raum.

Im Folgenden werden wir zunächst skizzieren, wie mit Hilfe der Begriffe der »Zuhandenheit« (Heidegger) sowie des Konzeptes des »activity-timespace« (Schatzki) das Verhältnis von materialem Raum, dem (re-)produzierenden Umgang mit diesem in Praktiken und seiner Wahrnehmung konzeptioniert werden kann (1.), um auf dieser theoretischen Grundlage Adressierung als Bestimmung des Verhältnisses zwischen materialem Raum in seiner Zuhandenheit und dem Nutzer oder der Nutzerin nach der Seite seiner subjektbildenden Effekte verstehen und ausbuchstabieren zu können (2.) und diese schließlich an ausgewähltem empirischen Material in den Blick zu nehmen (3.).

I. Der gebaute Raum: Plätze und Wege in Praktiken

In den zahlreichen jüngeren Veröffentlichungen zu einer Theorie des Raums (Löw 2001; Schroer 2006; Dünne/Günzel 2006), die eine Rückkehr des Raumes in der Sozialtheorie und der sozialwissenschaftlichen Forschung anzuzeigen scheinen², wird darauf verwiesen, dass Raum auf unterschiedliche Weisen gedacht werden kann. Zumeist wurde – wie Waldenfels (2009) die Geschichte des Denkens über den Raum referiert – zwischen einem objektiven Raum, *spatium*, als einer objektiven Erscheinungsweise der Welt, die als unabhängig von menschlicher Wahrnehmung, menschlichem Verstehen und menschlicher Aktivität verstanden wird, und einem subjektiven Raum, einem Ort subjektiver Erfahrung, unterschieden (Waldenfels 2009: 31f.). Der objektive Raum wiederum

2 Inwieweit eine Position haltbar ist, die von »Raumblindheit« etwa der Soziologie in der Vergangenheit (Löw 2001: 9) spricht, kann hier nicht diskutiert werden; mit guten Gründen bezweifelt etwa Waldenfels unter Bezugnahme auf die Phänomenologie diese Einschätzung (Waldenfels 2009: 9).

kann als entweder absolut, etwa als »Container«, oder relational, sich aus der Anordnung der Körper ergebender Raum verstanden werden (Schroer 2006: 11; Löw 2001: 67). Während nun ein Teil der Soziologen, etwa Martina Löw, sich im Besonderen für die Konstituierung sozialer Räume im »Spacing« der Beteiligten und weniger für die dem Raum eigene Materialität interessiert (Löw 2001: 263), weisen andere, so Markus Schroer, auf die Wirksamkeit bestehender räumlicher Arrangements in ihrer Materialität hin (Schroer 2006: 175).

Der hier aufscheinenden Kontroverse liegt die Schwierigkeit zugrunde, die cartesianisch-strikte Unterscheidung von denkendem Ich, *res cogitans*, und *res extensa*, der körperlichen Welt, zu überwinden. Folgt man nun Schatzki, so hat Heidegger – obwohl Raum in seinem frühen Werk »Sein und Zeit« keine systematische Rolle spielt (vgl. Schatzki 2007: 33) – ein Angebot gemacht, den Zusammenhang von einem »objektiven« und einem »subjektiven« Raum neu zu denken: »Heidegger's analyses of space are of a third category of space, lived space« (Schatzki 2007: 35). »Lived space« unterscheidet sich von einem objektiven Raum, weil Heidegger Welt nicht unabhängig von den Menschen konzipiert; es unterscheidet sich aber ebenso sehr von einem »subjektiven« Raum als einem Phänomen des Bewusstseins oder subjektiver Erfahrung: »The character of lived space does, to be sure, depend on features of human life, but these are features of activity and not of mind or subjectivity« (Schatzki 2007: 36f.). Auch Waldenfels fordert, die »Zweiheit von Ort und Raum« (Waldenfels 2009: 33) – Ort ist für ihn die »Verbindung mit dem Selbst« (Waldenfels 2009: 32) – nicht dichotomisch zu verstehen. Waldenfels denkt – im Gegensatz zu Heidegger (vgl. Schatzki 2007: 46) – Körperlichkeit und Räumlichkeit strikt zusammen; »Erfahrung, Selbsterfahrung und Fremderfahrung« ließen sich nicht von der »Raumerfahrung« trennen und Leiblichkeit bzw. »Zwischenleiblichkeit« verliehen, ähnlich wie bei Böhme (2006), allen Sinn- und Selbsterfahrungen einen räumlichen Akzent (Waldenfels 2009: 26f.).

Der Aspekt des Gebrauches scheint dabei weniger bedeutsam. Auch wenn Waldenfels, sich auf Michel de Certeau beziehend, davon ausgeht, dass ein Mensch raumbildend wirkt, wenn er sich bewegt (vgl. auch de Certeau 2006: 345f.), also Bahnen und Wege schafft (Waldenfels 2009: 49), scheint die Bezugnahme auf subjektive Erfahrungen und eine unhistorische Leiberfahrung doch problematisch und ergänzungsbedürftig: durch die Bezugnahme auf menschliche Aktivität, auf den Gebrauch in Praktiken. Dazu kann ein Blick auf Heidegger nützlich sein und auch erklären, weshalb wir den Begriff des Platzes bevorzugen – als eines Platzes, an dem immer etwas Bezug auf Aktivitäten hat.

1.1 Heidegger: Zuhandenheit und Platz

Bei Martin Heidegger ist die menschliche Existenz, das Dasein, durch ein In-der-Welt-Sein charakterisiert, wobei die Welt das Ganze der Weisen ist, wie überhaupt etwas gegeben ist. Das Dasein in dieser Welt begegnet dort dem Seienden. Das Seiende, beispielsweise die »Dinge« der Umwelt, ist für den Menschen in seinem alltäglichen Umgang mit ihnen, also in seiner Praxis, als »Zeug« existent. Jenes Zeug tritt nun in bestimmter Form für das Dasein in Erscheinung, nämlich als »Zuhandenheit«. Als »zuhanden« kann sich beispielsweise Werkzeug im praktischen Gebrauch erweisen; darin wird es verwendet zu einem bestimmten Zweck: der Stift zum Schreiben, aber auch der Schatten zum Abkühlen. Mit den Dingen der Umwelt wird also im Gebrauch umgegangen; sie erscheinen nur in dieser Form des Gebrauchs, um etwas mit ihnen zu tun. Im Gebrauch liegt mithin die ursprünglichste Form des Umgangs mit Dingen und ebenso die Möglichkeit, diese wahrzunehmen: »Je weniger das Ding nur begafft wird, je zugreifender es gebraucht wird, umso ursprünglicher wird das Verhältnis zu ihm, um so unverhüllter begegnet es als das, was es ist« (Heidegger 2001: 69). Das Zeug verweist zudem immer auf bestimmte Bewandtniszusammenhänge. Es sind Zusammenhänge innerhalb der Struktur des »Wozu« des Verwendeten, eine Referenz auf etwas anderes: Ein Stift verweist auf Papier, auf einen Block, usw. In der Welt hat dies alles einen bestimmten Platz, und der besondere Platz von unterschiedlichem Zeug ist demnach dort, wo es in das Tun, in die Praxis des Menschen eingepasst ist. Der Platz von *etwas* ist somit gleichzeitig der Platz von diesem *etwas* in der Aktivität des Schreibens, Kochens, Spielens etc. und Teil »aus einem Ganzen der aufeinander ausgerichteten Plätze des umweltlich zuhandenen Zeugzusammenhangs« (Heidegger 2001: 102).

Mit dem Begriff von »Zuhandenheit«, wie Heidegger ihn in seiner frühen Schrift »Sein und Zeit« (1927/2001) entwickelt hat, macht er deutlich, inwiefern Seiendes (als Zeug) nicht an sich erkennbar und wahrnehmbar ist, sondern immer nur innerhalb der Praxis des Menschen; es erscheint in seiner Aktivität, in einem Verweisungs- bzw. Bewandtniszusammenhang auf anderes. Von dort her hat es einen bestimmten Platz, der nur vom Gebrauch – in den Praktiken – her erschließbar ist. Und dieser Platz ist wiederum in einem Verhältnis zu anderen Plätzen situiert: Dabei sind nicht die messbaren Distanzen zwischen den Plätzen maßgeblich für ihr Verhältnis zueinander, sondern nur die räumlichen Relationen der Plätze zueinander, wie sie jeweils in Aktivitäten eingepasst sind als »Nähe« oder »Ferne« des umweltlich Zuhandenen (Heidegger 2001: 107). So formt sich die Umwelt – und damit der materiale Raum

– innerhalb von Aktivitäten des Gebrauchs als ein Netz im Verhältnis stehender Platzganzen³.

I.2 Schatzki:

Die teleologische Struktur der Räumlichkeit in Praktiken

Theodore Schatzki (2010) stellt in Anknüpfung an Heidegger die an Aktivitäten gebundene Räumlichkeit (und Zeitlichkeit) als »activity time-spaces« in den Zusammenhang von sozialen Praktiken. Plätze werden als Plätze *für etwas* ausgewiesen sowie identifizierbar durch ihren geregelten Einbezug in Aktivitäten innerhalb von Praktiken; diese sind organisierte Bündel von Aktivitäten, die Schatzki als »sets of doings and sayings« charakterisiert (Schatzki 2010: 30). Tun und Sprechen in Praktiken ist geregelt a) durch ein spezifisches Verständnis bzw. Verstehen, das erlaubt, selbst etwas zu tun sowie das Tun anderer zu erkennen und darauf zu reagieren, b) durch allgemein akzeptierte Regeln, c) durch teleoaffektive Strukturen, das heißt, durch ein Spektrum von allgemein akzeptierten, normierten Zielen und Aktivitäten sowie damit verbundenen, darzubietenden Emotionen, und schließlich d) durch ein allgemeines Verständnis von Sachverhalten, die einer Praktik angehören (Schatzki 2010: 140). In ihnen entstehen sogenannte timespaces, denn die Aktivitäten in Praktiken sind sowohl zeitlich als auch räumlich-material verankert.

Schatzki folgt Heidegger, indem er Räumlichkeit, beziehungsweise die Umwelt, als Welt in ihrer Angemessenheit und Einbindung in eine spezifische Aktivität versteht: »This world is (...) providing a platform for, and comprising entities that have places in human activities. Spatiality, as a result, encompasses arrays of places and paths anchored in material entities« (Schatzki 2009: 36). Welche Plätze und Wege nun das Setting einer bestimmten Aktivität ausmachen, hängt von der teleologischen Struktur des Timespace ab. Timespaces als spezifisch zeitlich-räumlicher Kern von Aktivität in Praktiken sind teleologisch, da die Aktivität eingebettet ist in eine Ausgangssituation, als Startpunkt, und eine Ausrichtung auf ein in der Zukunft liegendes Ziel besitzt. Dies sind motivationale und teleologische Aspekte der Aktivität. Am Beispiel einer Pferderennbahn illustriert Schatzki, dass die vermeintlich gleichen Wege sich als ganz unterschiedliche erweisen können, je nachdem welches Ziel mit der Aktivität verbunden ist: »In the end teleology underlies spatiality because spatiality is the pertinence that objects around have for human activity, and the pertinence of the world around for activity ultimately rests on the matters for the sake of which people act« (Schatzki 2009: 38). Die

3 Auf den damit zusammenhängenden Begriff der »Gegend« wird hier nicht näher eingegangen. Dazu Heidegger (2001: 103ff.).

teleologische Struktur menschlicher Aktivität, welche sich in Praktiken eingelagert entfaltet, ist die Zukunft, das Endresultat, zu dem die Aktivität führen soll.

Mit Schatzki wird zudem deutlich, dass der Gebrauch von Plätzen und Wegen in Praktiken wurzelt und zu einem großen Teil durch diese geregelt wird. Die teleologische Struktur von Aktivitäten in einer spezifischen Praktik legt nahe, was zu einem Weg und Platz werden kann – in Abhängigkeit von den ihr zugehörigen Normen und allgemein akzeptierten Zielen. Unterschiedliche Praktiken können somit vielfältige Gebrauchsweisen und Verwendungszwecke derselben räumlich-materialen Gegebenheit anzeigen. Die Entstehung von Weg und Platz im Rahmen einer zu einem bestimmten Ziel geführten Aktivität ist dann nicht ausschließlich auf der Seite des autonom handlungsfähigen Subjektes zu verorten.

Der Schulraum müsste – folgt man dem hier dargelegten Verständnis – als einer beobachtet werden können, dessen Materialität sich als Zuhandenheit und Zusammenhang von Plätzen und Wegen zeigt. Das würde bedeuten, dass es sich bei Plätzen und Wegen in Schulhäusern – angefüllt mit unterschiedlichsten Dingen – um solche für etwas handelt, um etwas zu tun – die Lesecke etwa ist ein Platz, um ein Buch zu lesen oder um bequem zu sitzen und sich zu entspannen. Ohne eine Nutzung würde diese Materialität, diese Ecke, dieser Teppich gar nicht als ein Platz erscheinen – ein Platz hat seine Relevanz mithin im »um zu«.

Es wird mit Schatzkis Rückgriff auf den frühen Heidegger (Schatzki 2007) und dessen Konzeption von Zuhandenheit möglich, die in Praktiken entstehende Beziehung zwischen menschlichen Akteuren und räumlicher Umwelt als ein Verhältnis zu beschreiben, in dem die Relata nicht als vorher unberührt bestehend vorausgesetzt werden. Sie sind als das, was sie dann sind, erst und nur im Zusammenspiel konstituiert. Und das heißt auch: Der Anwesende wird in der Wahrnehmung einer Adressierung durch den in dieser Weise verstandenen Raum subjektiviert. Die Materialität des Raumes ist dann weder vordergründiger Akteur noch nur »an sich« da: Sie bestimmt nicht, wie der Raum bzw. wie etwas genutzt wird, noch ist der wahrgenommene Raum einfach nur eine Konstruktion des erkennenden Subjekts, sondern Resultat eines in der Materialität der Praktiken immer schon wahrnehmenden Tätigseins⁴.

4 Vgl. hierzu auch Berdelmann/Rieger-Ladich (2012); Reh/Berdelmann (2012).

II. Adressierung durch Räume – Wahrnehmung von Plätzen

Subjektivierung oder Subjektivation⁵ – wie hier verstanden – vollzieht sich in Prozessen wechselseitiger Adressierung. Adressierung ist keinesfalls nur sprachlicher Natur, sondern auch als körperliche Bezugnahme zu verstehen; sie erfolgt auch durch die Ausrichtung des Körpers auf etwas oder jemanden, durch die Selektivität der Aufmerksamkeit etwas Bestimmtem gegenüber, durch Gesten und Blicke. Adressierungen vollziehen sich also zwischen Interagierenden, indem sie sich aufeinander beziehen, indem der eine den anderen anspricht bzw. etwas tut, mit dem auf den anderen Bezug genommen wird und derjenige, etwas als Adressierung wahrnehmend, darauf reagiert. Adressierungen aktualisieren sich in diesem Sinne je nur in sprachlichen und körperlichen Reaktion auf sie und können also nur in und als eine solche Sequenzialität – Aktion und Reaktion – rekonstruiert werden (Reh/Ricken 2012).

Adressierungen setzen sich folglich aus mehreren Bestandteilen zusammen. Es wird auf jemanden – diesen ansprechend und meinent – Bezug genommen, indem dieser jemand ausgewählt ist für etwas und damit in ein Verhältnis zum Ansprechenden und zu an- oder abwesenden Anderen gesetzt wird. Vor dem Hintergrund einer gleichzeitig mit diesem Bezug auf den Angesprochenen oder Gemeinten immer vorgenommenen Bestätigung bzw. Reproduktion von Normen wird dem Adressierten ein Wert zugesprochen bzw. ein entsprechender Wert beigemessen (Reh/Ricken 2012). Inwiefern nun können die beantworteten Adressierungen als Bestandteile von Subjektivationsprozessen aufgefasst werden?

5 Mit dem Begriff der Subjektivation – ein Begriff, den Judith Butler nutzt – beziehen wir uns auf ein bestimmtes Verständnis des – immer historisch-spezifischen – Prozesses, in dem Subjekte konstituiert werden, wie es Butler in verschiedenen Texten skizziert (Butler 2001; 2003; 2009). Subjektivation unterscheidet sich grundlegend von dem, wie üblicherweise Sozialisation verstanden wird, insofern nicht ein Subjekt vorausgesetzt wird, das Objekte internalisiert und Normen verinnerlicht. Vielmehr vollzieht sich Subjektivation als ein immer wiederholtes paradoxales, ambivalentes und performatives Anerkennungsgeschehen, in dem das Subjekt konstituiert, dann auch bestätigt, möglicherweise negiert und transformiert wird, indem es – es anerkennend – ihm vorausgehenden sozialen Normen der Anerkennbarkeit unterworfen wird. Soziale Normen sind – so Butler – daher Bedingung und Struktur des Subjekts. Zur Subjektivationsforschung im Anschluss an Butler im erziehungswissenschaftlichen Kontext vgl. Ricken (2007); Ricken/Balzer (2012); darin vor allem Balzer/Ludewig (2012), beispielhaft die empirische Studie von Rabenstein (2013).

Beantwortete Adressierungen ermöglichen es, praktische Subjektformen durch Einnehmen bestimmter Subjektpositionen zu erlernen. Um auf das anfangs in der Einleitung von uns angeführte Beispiel zurück zu kommen: Der Besucher des Kunsthause Bregenz nimmt – adressiert in der Bewegungsanmutung – diese und damit eine bestimmte Subjektposition an; er erfährt sich im Tun als an Zeit und Effektivität nicht interessierter Betrachter von Kunst, erlernt in dem antwortenden Tun, dem sich Geleiten lassen Praktiken der Kunstbetrachtung, nimmt damit die Position eines Kunstliebhabers ein.

Hier kann sichtbar werden, wie derjenige, der an Praktiken teilnimmt, qua Teilnahme, Subjektformen erlernt – anders formuliert: Menschen werden zu Subjekten gemacht, erwerben (Deutungs-)Wissen, entwickeln ein Können und differenzieren dabei ihre Sinne aus, weil und insofern sie an Praktiken, in denen sie stets auch adressiert werden, teilnehmen (Reh/Ricken 2012: 38f.). Wie nun aber erfolgt in der Wahrnehmung von Räumlichkeit, die – wie wir ausgeführt haben – eine von räumlicher »Zuhandenheit«, von Plätzen und Wegen ist, eine subjektivierende Adressierung?

Gernot Böhme, der die Wirkung von Architektur, von gebauten Räumen auf den Nutzer, einen Anwesenden zu analysieren versucht, bezieht sich dafür auf den »Raum leiblicher Anwesenheit« (Böhme 2004; Schmitz 1966) als einen Raum vermittelt über und relativ zur Leib erfahrung und damit charakterisiert durch »Enge und Weite, durch Bewegungsanmutungen oder Hemmungen, durch Helligkeit und Dunkelheit, durch Luzidität und Opazität« (Böhme 2006: 16). Die Wahrnehmung dieser Eigenschaften sei als Spüren einer »Befindlichkeit« zu verstehen, für das auf Seiten eines Anwesenden eine bestimmte »Empfänglichkeit« bestehen müsse (vgl. Lehnert 2011: 15) und in das je auch dessen individuelle Geschichte einfließe. Sie könne als »Atmosphäre« beschrieben werden: »Faktisch ist (...) der Raum der leiblichen Anwesenheit die Atmosphäre, in die man eintritt, bzw. in der man sich befindet« (Böhme 2006: 122). Die von Böhme angeführten »Charaktere« von »Befindlichkeiten« (Böhme 2006: 124f.) als Dimensionen einer zu beschreibenden Atmosphäre sind Bewegungsanmutungen, eine »intermodale« Ansprache von Sinneswahrnehmungen (Böhme 2006: 124), Synästhesien und konventionalisierte, kulturspezifische und damit auch historisch-spezifische Ansprachen durch »gesellschaftliche Charaktere«. Diese Eigenschaften von Befindlichkeiten können jetzt mit den oben angeführten Dimensionen der Adressierung – Selektion, Positionierung, (Re-)Produktion von Normen und (Be-)Wertung (Ricken 2013) – in Beziehung gesetzt werden.

Von zentraler Bedeutung ist die »Bewegungsanmutung« als ein wahrgenommenes Angebot an Wegen und der daraus folgenden Annahme von Positionen und Positionierungen zu Plätzen, aber auch gegenüber

Anderen. Es werden Positionen eingenommen, die auch als Entfernungen bzw. Nähe zwischen Menschen, Elementen des gebauten Raumes und Dingen beschrieben werden können. Weiter sind sie zu charakterisieren durch Bestimmungen wie hoch/niedrig, über/unter, rechts/links bzw. neben und vor/dahinter bzw. auf der Vorderseite/auf der Rückseite. Dieses sind Bestimmungen relativ zur Leiberfahrung und verbunden mit – historisch-kulturell und praktisch vermittelten – hierarchisierenden Wertigkeiten (vgl. Tuan 2001: 36 ff.). Sowohl Synästhesien wie auch konventionalisiert – im Sinne der »gesellschaftlichen Charaktere« – aufgelöste Befindlichkeiten⁶ (re)produzieren Normen und schließen Wertungen ein. Sie wirken sich auf Anwesende und schließlich auf die eine oder andere Weise subjektivierend aus. Im Unterschied zu Böhme ist hier radikal historisch und auch praxistheoretisch zu konzeptionisieren: Dass neben den konventionalisierten Bedeutungen und Verbindungen zwischen räumlichen Erscheinungsformen und (emotionalen) Bewertungen – den »gesellschaftlichen Charakteren« – auch »Bewegungsanmutungen« und »Synästhesien« über längere Zeiträume in Praktiken veränderbar, historisch-spezifisch – wie ein Blick auf die Geschichte einer Veränderung des Wahrnehmungs-»Apparates« zeigen kann (Crary 1992; 2002) – und durch historische Deutungen überlagert sind, übersieht Böhme (Lehnert 2011: 15), wie er auch das Tätigsein nicht stark macht. Entscheidend für die Wahrnehmung von Räumlichkeit sei – so formuliert Merleau-Ponty (1966) – der Leib als System möglicher Aktionen, der sich durch Aufgabe und Situation bestimmt: »Anhalt an der Welt findet mein Leib, wenn die Wahrnehmung mir ein Schauspiel bietet, das so mannigfaltig wie möglich und so klar artikuliert wie möglich ist, und wenn meine motorischen Intentionen in ihrer Entfaltung von der Welt die Antworten enthalten, die sie erwarten. Dieses Maximum an Wahrnehmung und Tun definiert einen Wahrnehmungsboden, einen Untergrund meines Lebens, ein allgemeines Milieu der Koexistenz meines Leibes und der Welt« (Merleau-Ponty 1966: 292).

Anschließend an Heidegger und Schatzki erscheinen Plätze und Wege den Anwesenden, welche im nun Folgenden Schülerinnen und Schüler sind, in einer in Praktiken entstehenden Zuhandenheit. Erst auf dieser Grundlage, so haben wir weiterhin ausgeführt, können sie als adressierend wahrgenommen werden. Wären sie nicht zuhänden, könnten sie eine adressierende Wirkung nur im Sinne einer Störung entfalten (Heidegger 2001: 73f.). Die Zuhandenheit ist damit eine Bedingung der Möglichkeit bestimmter und besonderer Adressierungen durch den gebauten Raum und seine Materialität. Auf eine solche wahrgenommene

6 Z.B. können Kerzen auf dem Tisch – in Verbindung mit bestimmten Gerüchen – so etwas wie eine Stimmung (Gumbrecht 2004; 2011) vorweihnachtlicher Gemütlichkeit hervorrufen.

Adressierung reagiert ein Anwesender in der Regel nicht mit einem Sprechakt, sondern mit einer Bewegung – hin zu einem Platz – durch Herstellung einer bestimmten Nähe oder Entfernung zum Platz, durch die Einnahme einer bestimmten Position und Perspektive im Verhältnis zum Platz. Diese Reaktion, die Annahme, die Art der Annahme oder auch Ablehnung der Adressierung erst macht einen oder eine Adressierte zu jemandem Spezifischen; er nimmt damit eine Subjektposition ein. Wir gehen davon aus, dass anhand der Art und Weise, wie jemand sich bewegend und eine Perspektive einnehmend auf einen Raum reagiert, Formen der Adressierung rekonstruiert werden können. Im Folgenden sollen solche Adressierungen durch den materialen Schulraum untersucht werden.

III. Zwei Lieblingsplätze – Empirie der Adressierung

Im Folgenden wollen wir dies an empirischem Material, das aus einem ethnographischen Schulforschungsprojekt⁷ stammt, demonstrieren. Die Schülerinnen und Schüler zweier Klassen an einer Schule hatten – in Absprache mit dem Forscherinnen-Team – von den Lehrerinnen die Aufforderung erhalten, ihren Lieblingsplatz zu fotografieren. Diese Aufforderung impliziert, sich zu sich selbst und dem Raum in der eigenen Praxis in ein Verhältnis zu setzen. Es entstanden dabei unterschiedliche Aufnahmen: Einige Schülerinnen und Schüler fotografierten ihren Arbeitstisch, einige mit Materialien, einige ohne etwas Persönliches darauf; es gibt eine Aufnahme mit Blick aus einem Fenster des Klassenraums; eines bildet eine Art gemütliche Kissenecke im Klassenraum ab; andere nahmen den Bereich des Flures vor ihren Spinden mit Blick auf den Schulhof auf. Dabei wiederholen sich einige Motive; dazu gehört das von uns für die Analysen ausgewählte einer historischen Schulbank, die im Flur steht. Man erkennt sehr deutlich, dass Plätze unterschiedliche Plätze für die je Fotografierenden sind. Mit den Aufnahmen entstanden nämlich spezifische Perspektiven auf die ausgewählten (Lieblings-)Plätze mit allen ihnen zugehörigen Dingen. In der in den Fotos erzeugten Perspektive zeigen die Schülerinnen und Schüler auch, auf welche Ansprache des Raumes sie selbst mit einer Bewegung, mit der Einnahme einer Position zu einem Platz – nah oder fern – reagieren. Indem sie einen Ausschnitt auswählen,

7 Die hier analysierten Bilder wurden im Zusammenhang eines Verbund-Forschungsprojektes »Gemeinschaft und soziale Heterogenität in Eingangsklassen reformierter Sekundarschulen – Ethnographische Fallstudien zu Anerkennungsverhältnissen in individualisierten Lernkulturen« (GemSe) erhoben. Das Projekt wird an zwei Berliner und zwei Bremer Sekundar- bzw. Oberschulen durchgeführt und von Till-Sebastian Idel und Norbert Ricken in Bremen sowie von Kerstin Rabenstein und Sabine Reh in Göttingen bzw. Berlin geleitet.

stellen sie ein Verhältnis zu dem Abgebildeten her. Anders gewendet bedeutet dies: Die wahrgenommene Adressierung durch den Raum zeigt sich als Reaktion in den jeweils von den Schülerinnen und Schülern gemachten Fotografien – es sind jeweils spezifische Fotos.

Forschungsmethodisch orientieren wir uns an der Visuellen Ethnographie (z.B. Pink 2007), insbesondere an der kollaborativen Fotoethnographie. Pink weist darauf hin, dass Fotos von Gegenständen, die von Forschern selbst aufgenommen werden, keinerlei Hinweise auf die Art und Weise liefern, wie die Objekte erfahren werden oder von den Subjekten Sinn zugeschrieben bekommen (Pink 2007: 75). Hingegen bietet die kollaborative Fotoethnographie bzw. die »informant-produced photography« (Pink 2007: 88) das Potenzial, Zugang zum Verständnis und der Erfahrung der Umwelt anderer Menschen zu erhalten. Diese Fotos, so Pink, haben großen Wert, denn »they are derived from photographic moments that were meaningful to the people who took the photographs« (Pink 2007: 91).

Um Adressierung durch den Raum empirisch zu fassen, ist die Analyse des Verhältnisses von Bildproduzent und Abgebildetem bedeutsam – gerade um die Fragen nach der Form, als was etwas ansprechen kann und als *wer* die Adressierung vom Adressierten aufgenommen wird, das heißt die darin stattfindende Positionierung des Bildproduzenten, bearbeiten zu können. Da die Methode der dokumentarischen Bildinterpretation dem Anspruch Bohnsacks (2009) zufolge sich in besonderer Weise eignet, etwas über den abbildenden Bildproduzenten zu erfahren, haben wir uns entschieden – soweit für uns interessant – diesem Interpretationsverfahren zu folgen. Die Analyse der »perspektivischen Projektion«⁸ trägt, so Bohnsack, eine Gesetzmäßigkeit in das Bild, »die im wahrsten Sinne Einblicke in die Perspektive der abbildenden Bildproduzent/innen und ihre Weltanschauung, ihren Habitus eröffnet« (Bohnsack 2009: 48).⁹

8 Diese ist eine der drei Dimensionen der Formalstruktur des Bildes, mit der die Herstellung von Perspektivität untersucht und damit die Konstruktion von Räumlichkeit und Körperlichkeit in den Fokus des Interpretieren rückt. Gerade dort, wo in erziehungswissenschaftlicher Forschung nicht nur das Produkt, sondern auch der Bildproduzent Gegenstand der Untersuchung sei, so Bohnsack weiter, erweise sich die Rekonstruktion von Perspektivität als sinnvoll (vgl. Bohnsack 2009: 39).

9 Die szenische Choreographie befasst sich mit der sozialen Bezogenheit der abgebildeten Bildproduzenten, ihrer räumlichen Positionierung zueinander, dem Bezug ihrer Gebärden, Bewegungen und Blicke aufeinander (vgl. Bohnsack 2009: 38). Im Falle der hier analysierten Fotografien sind Orte und Gegenstände im Raum abgebildet und keine Figuren oder Personen. Wir müssen aus diesem Grund auf die Analyse der szenischen Choreographie verzichten.

III.1 Die alte Schulbank

Das Foto zeigt eine Schulbank mit einer Tischplatte aus Holz. Die Schulbank steht in einer Ecke; sie ist also an zwei Seiten von Wänden umgeben. Auf der Tischplatte kann man verschiedenfarbige Schriftzüge und so etwas wie Kritzeleien erkennen. Die Bank erinnert an eine frühere Zeit, in der Reihen solcher Bänke in Klassen-



zimmern standen. Aus Gesprächen mit Schülerinnen und Schülern und der Lehrerin wissen wir, dass sich diese Bank in der Nische eines ansonsten sehr gut einsehbaren Flurs befindet (vgl. Situationsplan, Abb. 3). Die Bank steht etwas versetzt gegenüber einem Klassenraum; sie wird von zwei Klassen benutzt, deren Klassenräume einander gegenüber liegen. Es handelt sich dabei um die jahrgangsübergreifende Klasse der Stufen Sieben bis Zehn; die Schülerinnen und Schüler sind zwischen 12 und 16 Jahren alt. Die Bank steht im neuen Anbau der Schule. Die Schülerinnen und Schüler sitzen dort vor Beginn des Unterrichts, wenn der Klassenraum noch abgeschlossen ist, in der Pause, wenn sie den Klassenraum verlassen müssen, aber durchaus auch während des Unterrichts, wenn es ihnen gestattet wird, im Flur zu arbeiten. Offensichtlich ist die Bank bei den Schülerinnen und Schülern sehr beliebt.

In den Klassenräumen befinden sich andere neue und saubere Tische, auf denen nichts geschrieben werden darf. Fast steril anmutend lassen sie nach Unterrichtsende keine Rückschlüsse auf die sie gebrauchenden Schülerinnen und Schüler mehr zu. Im Vergleich zu jenen ist dieser ein sehr »persönlicher« Tisch. Er weist dauerhafte und unverwischbare Spuren auf. Schülerinnen und Schüler haben ihn mit verschiedenfarbigen Stiften beschrieben, bisweilen auch Buchstaben und Bilder tief in die Holzoberfläche eingeritzt. Diese können auch durch intensives Reinigen kaum entfernt werden. Tisch und Bank sind somit nicht nur »außerhalb« der Klassenräume situiert, sondern – weil sie zumeist nur außerhalb der Unterrichtszeiten und unter Umständen für etwas Verbotenes genutzt werden – in besonderer Weise signifiziert: Die Tischplatte ist durch Symbole und Themen der Peerkultur



gekennzeichnet. Der Platz gewinnt so eine zusätzliche symbolische Bedeutung.

In der planimetrischen Analyse entsteht ein Raster von verschiedenen Linien, in welchem der Sitzplatz, den die Bank potenziell bietet, hervorgehoben erscheint. Der Fluchtpunkt des Bildes liegt am oberen Bildrand leicht rechts der Mitte und wird durch die grünen Linien gebildet, die entlang der beiden Tischplatten-Seitenkanten verlaufen. Nach unten hin öffnet sich – zusammen mit den senkrechten Linien der planimetrischen Komposition – ein Dreieck, das den Sitzplatz, der schon in der planimetrischen Komposition hervorsticht, nun noch stärker umgrenzt und leicht nach rechts verschiebt. Die gelbe, von der Dreiecksspitze herabgezogene, gestrichelte Linie markiert – die Rückenlehne streifend – den Platz auf der Bank hinter der Tischplatte. Das Dreieck im oberen Bildteil formt den Sitzplatz heraus; der Blick wandert unweigerlich auf den Punkt zu, an dem jemand sitzen würde. Planimetrische Struktur und Perspektivität des aufgenommenen Fotos – das wird der sich anschließende Vergleich mit einer anderen Fotografie dieser Bank verdeutlichen – verweisen auf einen bestimmten Gebrauch der Bank: Auf der Bank sitzt man. Das Sitzen selbst stellt hier aber nur eine Praktik dar, um etwas anderes zu tun, etwas anderes zu sein oder zu haben. Die Bank ist ein Platz, dessen Benutzung über das Sitzen verschiedene – mit einem Begriff Heideggers – »Wozu's« impliziert. Über diese »Wozu's« wird die Bank von den Schülerinnen und Schülern als zuhänden und in einem weiteren Schritt als adressierend wahrgenommen. Die Aktivität des Sitzens auf der Bank – so greifen wir vor – lässt diese zu einem Platz werden, an dem Gemeinschaftlichkeit, Privilegiertheit und Distinktion zuhänden sind. Im Folgenden soll dies näher diskutiert und es sollen Formen der hier entstehenden Adressierung erläutert werden.

Gemeinschaftlichkeit unter Peers

Aufgrund ihrer besonderen räumlichen Position – im Rücken der auf der Bank Sitzenden kann sich niemand mehr aufhalten, weil sich dort die Wand befindet – ist die Schulbank und das, was dort geschieht, für einen Beobachter oder auch einen Lehrer nicht vollständig einsehbar. Die Wände bieten einen gewissen Schutz; sie schaffen partiell der öffentlichen Einsicht entzogene Sphären ebenso wie die Holzbretter am Rücken des Tisches, die den Beinraum der Einsehbarkeit entziehen. Dort, wo früher solche Bänke im Klassenraum genutzt wurden (Hnilica 2003), fungierten die Bretter bereits als Rückenlehne des nächsten Tisches einer ganzen Reihe, die alle miteinander verbunden waren. Unterhalb der Tischfläche bieten querliegende Holzbretter eine Ablagemöglichkeit für die Füße. Die Bank erzwingt geradezu Sitzen in einer »geschlossenen Einheit«, der

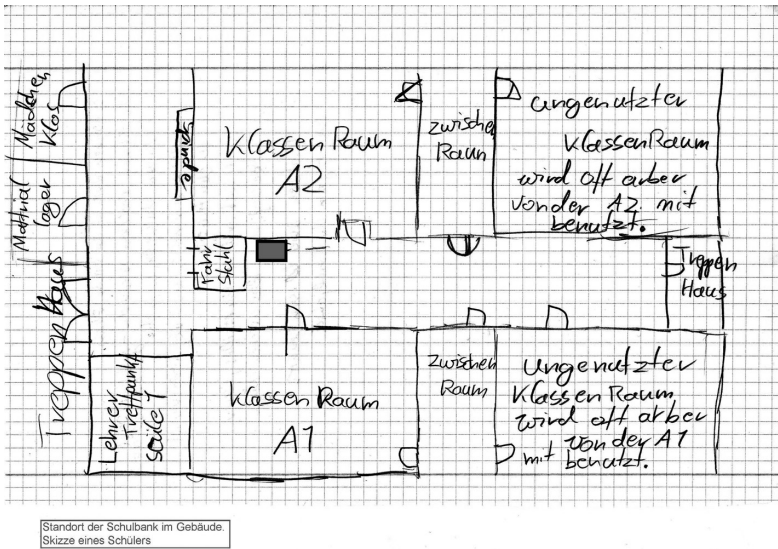
Sitzende ist nicht einmal mehr über die Füße mit dem Fußboden verbunden; der ganze Körper scheint der Form der Schulbank angepasst werden zu müssen. Die isolierte Schulbank ist – so steht zu vermuten –, so wie sie hier im Flur, außerhalb des Klassenraumes, aber mit Blick auf diesen situiert ist, in ganz anderer Weise nutzbar als die Bank im historischen Klassenraum. Sie ist – wider Erwarten – ein Platz, der eine geschützte Atmosphäre für Gemeinschaftlichkeit unter Peers – in der Schule, aber gegenüber der Klassenraumtür, im Angesicht des Klassenraumes – zu stiften vermag (vgl. Abb. 3). Würde diese Bank im Klassenzimmer stehen, nicht ausgerangiert, nicht ihrer ursprünglichen Funktion entfremdet, würde das geschützte Sitzen vielmehr als eine Ausrichtung des SchülerInnen- bzw. Schüler-Körpers durch sein in die Bank »Eingegliedert-Sein« verstanden werden können. Tatsächlich ist also die Zuhandenheit der Bank als Platz für geschützte Peer-Kontakte nur im Kontext der Position der Bank an einer bestimmten Stelle im Raum entstanden – in der Flur-Nische gegenüber einem Klassenraum, also dort, wo üblicherweise kein Unterricht stattfindet, von wo aus aber auf das Geschehen geblickt oder es erwartet werden kann.

Der Bildproduzent hat die seitlichen Wände im Foto miterfasst und zeigt damit die Position und Eingebettetheit der Bank im Raum als Platz auf. Auch hat er die ganze Bank inklusive der Fuß-Ablage und der Vorderbreiter abgebildet: Damit geraten die Bedingungen des Sitzens näher in den Blick. Dafür war es erforderlich, dass sich die Schülerin oder der Schüler in bestimmter Weise auf diesen Platz zubewegte und in einer bestimmten Entfernung zu ihm verharnte. Die Bank adressierte die Schülerin oder den Schüler in jenen Aspekten ihrer Zuhandenheit und als einen Peer, der oder die einem geselligen Beisammensein mit anderen in einer bestimmten Atmosphäre zugetan ist.

Privilegierung

Die geschützte Nischenposition im Flur macht den Sitzplatz auf der Bank zu einem privilegierten Platz des Sehens. Der Blick, der im Sitzen von der Bank aus auf das Geschehen im Flur geworfen werden kann, macht aus dem Sitzenden einen Beobachter; die Bank lädt in der Wahrnehmung des Fotografierenden also auch dazu ein, sich in die Position eines Beobachters zu begeben: Von der Bank aus kann der Sitzende viel sehen, ohne selbst vollständig den Blicken der Anderen ausgesetzt zu sein.

Diejenigen, die auf der Bank sitzen, die hier einen Sitzplatz bekommen haben, können aber nicht nur beobachten, ohne sich selbst den Blicken der Anderen preiszugeben; sie befinden sich auch in einer – im Vergleich – relativ bequemen Situation. Sie müssen auf dem Flur nicht stehend warten – etwa bevor der Unterricht beginnt. Sie müssen sich



auch nicht auf den Boden setzen oder »lummeln«; sie können sich vielmehr – und das könnte einen besonderen Reiz der Bank ausmachen – in gewisser Weise in die Position der Schülerin oder des Schülers begeben, in einer Schulbank im Schulgebäude sitzen und müssen doch nicht Schülerin oder Schüler im Unterricht, in der von der Schulbank vorgegebenen Form, sein. Gerade das ermöglicht es ihnen, eine in besonderer Weise distanzierte Position einzunehmen: Sie nehmen freiwillig den Platz ein, den Schülerinnen und Schüler früherer Jahre einzunehmen gezwungen waren und spielen genau mit dieser Position einer Schülerin, eines Schülers – von außen auf die ihnen verschlossenen Türen oder das Innen des Unterrichts schauend. Diejenigen, die hier sitzen können, sind daher in einer herausgehobenen und privilegierten Position.

Die Anzahl der Sitzmöglichkeiten auf der Bank ist denn auch limitiert. Ist die Bank voll besetzt, können sich nicht ohne weiteres neue Schülerinnen und Schüler zugesellen. Allein mit dieser Beschränkung macht der Platz die auf der Bank Sitzenden zu »Besonderen«, zu einer geschlossenen und – durch die Weise des Sitzens in der Bank – nach Außen hin abgegrenzten Gruppe von Peers.

Positionierung im Bruch zwischen »alter« und »neuer« Schule

Die Schulbank in ihrer typischen Form verweist auf die »alte« Schule und darin auf eine spezifische Art von Unterricht, eine bestimmte Rolle der disziplinierten Schülerin, des disziplinierten Schülers und die Vielzahl der schulischen Regeln des Still-Sitzens, Zuhörens und Gehorchens.

Dass die Schulbank Platz in diesem Sinne sein kann, die Schulbank in dieser Art zuhanden ist, hat entscheidend mit ihrem Verhältnis zum gebauten Raum zu tun – nämlich in einer Nische zwischen den Wänden, außerhalb des Klassenraums zu stehen. Das Besondere dieses Platzes entsteht erst, weil die Bank einerseits nicht mehr im Klassenraum steht, aber andererseits doch innerhalb der Schule verbleibt, in der sie Schülerinnen und Schülern eine besondere Möglichkeit bietet, sich gegenüber dem schulischen »Kerngeschäft« – dem Unterricht – auf charakteristische Weise zu positionieren. Bei gleichzeitigem Verweisen auf Normen der Schule ist die Bank dergestalt ihrer hergebrachten Funktionen teilweise entkleidet. Obwohl sie Teil der Schule bleibt, wird sie nicht für das genutzt, was historisch ihre Funktion war, sondern steht nun im Verweisungszusammenhang der Peerkultur und eröffnet diesen neue Distanzierungs- und Ausdrucksmöglichkeiten im Spiel mit den Normen, mit dem Innen und Außen in der Schule. Die Bank ist ein Platz für diejenigen, die, gemeinsam hier sitzend, miteinander reden oder, allein am Tisch, auf der Tischplatte schreiben. Auf ihr schreibend kommuniziert man – zeitlich verschoben – mit dem Nächsten, der diese Arbeit fortsetzt; Texte und Zeichnungen auf der Tischplatte, die einen peerspezifischen Jargon verraten, belegen dies eindrücklich. Dies steht dem, wofür die Bank ursprünglich produziert und wie sie lange Zeit verwendet wurde, entgegen. In der Nutzung der Bank als eines solchen Platzes positionieren sich Schülerinnen und Schüler gegenüber (alten) schulischen Normen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Die analysierte Fotografie dokumentiert als Reaktion auf einen Platz in der Schule die Perspektive, welche die oder der fotografierende Schülerin oder Schüler gegenüber der alten Schulbank eingenommen hat – wie er sich auf diese zubewegt hat, wo er stehen geblieben und in welcher Weise er sie für die Fotografie fokussiert hat. Hierin aktualisiert sich die Adressierung der Schülerin oder des Schülers als eines Jemand, der ein außenstehender Beobachter des unterrichtlichen Geschehens sein will, dem ein privilegierter Platz außerhalb des Unterrichts angeboten wird. Dieser Platz bietet zudem eine geschützte Atmosphäre für Gemeinschaftlichkeit der Peers, an der nicht alle Schülerinnen und Schüler teilhaben können, sondern nur eine bestimmte Gruppe, der die oder der adressierte Schülerin oder Schüler sich im Gebrauch der Bank zugehörig erfährt und die sich durch das Besetzen und Sitzen auf der Bank von den Mitschülerinnen und Mitschülern abgrenzt. Es wird damit auch eine Positionierung des Adressierten gegenüber Anderen sowie gegenüber einem Geschehen und dessen Normen vorgenommen. Er wird als kritisch-außenstehender Beobachter des Geschehens subjektiviert.

Im Folgenden wird nun – wie angekündigt – ein anderes Foto des gleichen Motivs als kontrastierendes Material hinzugezogen. Die Selektivität des Ausschnittes wird hier erzeugt durch eine andere Art und Weise

der Bewegung auf den Platz zu und eine darin enthaltene andere Positionierung dem Platz gegenüber. Die eingenommene Perspektive zeigt eine andersartige Zuhandenheit, und in der Folge ist auch die Adressierung, die hier in der Reaktion aktualisiert ist, eine völlig andere.

III.2 Kommunikation: Schreiben und Malen auf der Tischplatte

Während in der zunächst interpretierten Aufnahme die Schulbank in ihrer Gesamtgestalt und die Position der Schulbank im Raum, insbesondere in der Nische, erkennbar war, wird in diesem Bild ein besonderer Ausschnitt der Bank gewählt. Der Betrachter der Fotografie erkennt die Tischplatte mit einer dahinter liegenden Rücklehne an einer Wand. Auf der Tischplatte aus Holz ist verschiedenfarbig Gemaltes, Geschriebenes und Eingeritztes erkennbar. Die Schrift ist vom Standpunkt des Bildproduzenten aus auf dem Kopf, für einen hinter dem Tisch auf der Bank Sitzenden aber lesbar. Erkennbar sind einzelne Wörter (z.B. »Playboy«), aber auch mehrere zusammenhängende Wörter und Sprüche (z.B. ein geschwätzter Bereich, wo möglicherweise ein Name stand, darunter »der Spast«) sowie Buchstabenkombinationen, die aus dem SMS- oder Chat-



Jargon (»LOL«) bekannt sind. Bei genauer Betrachtung sind nicht nur übermalte, überschriebene und durchgestrichene Einschreibungen identifizierbar, sondern auch Bezugnahmen einzelner Beiträge – offensichtlich verschiedener Schülerinnen und Schüler – aufeinander erkennbar (in rot: »I love U...!« direkt darunter in gleicher Ausrichtung

des Schriftzuges wie der vorangegangene, aber in schwarz: »You have to blame yourself«).

Werden Perspektive und Auswahl des Ausschnittes mit dem vorherigen Foto verglichen, ist zunächst bemerkenswert, dass hier keinerlei Rückschlüsse auf die tatsächliche Position der Bank in einer Nische im Flur gezogen werden können. Denkbar wäre es auch, dass der Tisch in einem Klassenraum, z.B. in letzter Reihe, steht. Der Sitzplatz auf der Bank ist in beiden Aufnahmen sichtbar, doch wird im zweiten Foto deutlich die Tischplatte fokussiert.¹⁰

¹⁰ Die planimetrische und perspektivische Analyse des Bildes wird hier nicht ausführlich dargestellt.

Es wird dennoch nicht nur das Geschriebene und Gemalte auf der Tischplatte, sondern ebenfalls der Ort, von wo aus dieses geschieht, vom Fotografen ins Bild gesetzt. Damit wird auch auf die malende und schreibende Person verwiesen, die hinter dem Tisch sitzt. Die Zuhandenheit des Platzes am Tisch, respektive der Tischplatte, stellt sich als Oberfläche für den eigenen schriftlichen und malerischen Ausdruck jenseits des Schreibens im Unterricht dar. Daneben ist die Tischplatte bereits ein Ort der Kommunikation, auf dem Andere geschrieben haben und der Schüler oder die Schülerin sich dazu verhalten kann, indem er oder sie schreibt oder auch nichts schreibt. Es ist ein Ort, an dem Persönliches ausgedrückt werden kann, was auf Dauer bleibt (oder zumindest, bis es überschrieben oder geschwärzt wird). Auf dieser Holztischplatte können sich Schülerinnen und Schüler gleichsam »verewigen«; die Spuren sind nicht ohne Weiteres zu entfernen.

Die in der Fotografie hervorgehobene Zuhandenheit des Tisches betont ihn als Fläche für das Schreiben, Lesen sowie das Verstehen des bereits Geschriebenen in einem bestimmten Peer-Kontext. Sie adressiert den Schüler oder die Schülerin als Jemanden, der oder die mit Peers in einer typischen Sprache kommuniziert und damit zugehörig zu einer solchen Gruppe ist. Die Schülerin oder der Schüler wird in diesem Sinne zu einem Kompetenten, der »Peer-Jargon« versteht und verwenden kann, expressiv schriftlich oder malerisch im Austausch mit seinen Mitschülerinnen und Mitschülern steht, eigene, unverwischbare Spuren hinterlassen möchte. Darüber hinaus positioniert sich auch diese Schülerin oder dieser Schüler durch das Beschreiben des Tisches als bestimmten schulischen Regeln gegenüber widerständig. Wie wir erfahren, ist auch an dieser Schule das Bemalen und Beschreiben der Schulbank untersagt und wird sanktioniert. Wer dabei ertappt wird, muss die entsprechende Schulbank umgehend reinigen.

III.3 Fazit

Ausgehend von unseren Überlegungen zur Möglichkeit, Wirkungen des gebauten Raumes, des Schulraumes, auf dessen Nutzer – in unserem Falle Schülerinnen und Schüler – konzeptionieren und in der Folge empirisch »erheben«, nämlich beobachten zu können, haben wir von Schülerinnen und Schülern aufgenommene Fotografien ihres Lieblingsplatzes im Klassenraum bzw. im Flur vor dem Klassenraum analysiert. Unserem Verständnis zufolge determiniert die materiale Gestalt des Raumes nicht dessen Nutzung und Wahrnehmung durch Anwesende; gleichzeitig aber ist die Wirkung des gebauten Raumes auch nicht lediglich Folge einer von dessen Materialität völlig unabhängigen, konstruierenden Wahrnehmung. Vielmehr haben wir im Anschluss einerseits an

die praxistheoretische Rezeption Heideggers durch Schatzki und an die wahrnehmungs- und architekturtheoretische Position Böhmes andererseits das Verhältnis zwischen materialer Gestalt bzw. der Materialität des gebauten Schulraumes und den Anwesenden tatsächlich als ein Verhältnis, als ein Geschehen im »Dazwischen« zu beschreiben versucht: Die Materialität eines je zuhandenen Platzes wird als subjektivierende Adressierung in der Reaktion des Anwesenden auf den Platz aktualisiert. Von Böhmes Vorschlag, ein »Dazwischen« als Atmosphäre eines Raumes zu konzeptionieren, unterscheidet sich unser Versuch, insofern wir dieses in ein Tun auflösen und als ein Prozessieren beschreiben. Unter dieser Voraussetzung haben wir zur Analyse der von den Schülerinnen und Schülern angefertigten Fotografien die Vorgehensweise von Bohnsack genutzt, da sie es erlaubt, den Beobachterstandort als Habitus des Bildproduzenten, wie Bohnsack es nennt, zentral zu berücksichtigen. Zur Anfertigung der Fotografie haben die Schülerinnen und Schüler sich in je besonderer Weise auf ihren Lieblingsplatz zubewegt und sich diesem gegenüber positioniert; das zeigt sich bildlich als eine besondere Perspektive. So konnten die zwei unterschiedlichen Fotografien einer Schulbank – das gleiche Artefakt – zeigen, wie aus verschiedenen Bewegungen auf den Tisch zu eine je unterschiedliche Zuhandenheit des Sitzplatzes auf der Schulbank hervortritt. Einmal ist sie die Fläche zum Kommunizieren, die Fläche, auf der man sich verewigen kann (Foto 4). Hierbei geht der Fotograf auf den Tisch zu und beinahe um diesen herum; er steht in nächster Nähe zur Tischoberfläche. In diesem Bild tritt die (riskante – weil sanktionierte) Verwendung des Tisches als Schreibfläche in der Praktik des Kommunizierens in bestimmtem Jargon unter Peers in den Vordergrund, die der Schülerin oder dem Schüler eine Zugehörigkeit attestiert und sie oder ihn dabei gleichzeitig bestimmten Regeln und Normen unterwirft. Sie adressiert sie oder ihn aber auch als so kompetent, diese risikoarm zu umgehen (ohne erwischt zu werden). Auf dem zunächst untersuchten Foto (Abbildung 1) ist die Fotografin oder der Fotograf weiter von der Bank entfernt; er zeigt den räumlichen Kontext viel stärker als der Fotograf dieses Bildes. Dort ist die Zuhandenheit der Bank über ihren Platz im Raum charakterisiert, als Ort für ein Überblicken bei gleichzeitigem »außerhalb«-Bleiben. Die Schülerin oder der Schüler reagiert damit als ein in besonderer Weise angesprochener: eine gesellige Schülerin oder ein geselliger Schüler, der die Bank mit anderen zusammen besetzt und sich gleichzeitig in diesem Tun gemeinsam mit einigen wenigen – nämlich ihm Ebenbürtigen, die ebenfalls auf der Bank einen Sitzplatz gefunden haben – von anderen Peers abhebt. Er ist zudem ein außerhalb des Geschehens sitzender Beobachter, der von dort aus das Innen als Innen konstituiert, sich dem Unterricht und den schulischen Normen partiell entziehen kann. Als solcher adressiert, nimmt die Schülerin oder der Schüler nicht nur eine Position gegenüber dem Platz, sondern auch sich

selbst und ihren Mitschülerinnen und Mitschülern ein, die über die Leiberfahrung des Benutzens der Bank vermittelt ist.

Die jeweilige Zuhandenheit der Bank und des Tisches als besondere Plätze bestimmt, als wer sich die Schülerinnen und Schüler adressiert fühlen. Die Zuhandenheit fordert bestimmte Praktiken heraus, auch ein bestimmtes Tun beim Fotografieren, in dem die durch den Platz und seinen Gebrauch erfolgende Subjektivierung noch einmal wiederholt wird.

Literatur

- Achleitner, F., 1997: Peter Zumthor Kunsthaus Bregenz. Ostfildern: Hatje Canz.
- Balzer, N./Ricken, N., 2010: Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: A. Schäfer/Ch. Thompson (Hg.): Anerkennung. Paderborn: Schöningh. S. 35–87.
- Balzer, N./Ludewig, K., 2012: Quellen des Subjekts. Judith Butlers Umdeutungen von Handlungsfähigkeit und Widerstand. In: N. Ricken, N. Balzer (Hg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS-Springer. S. 95–124.
- Berdelmann, K./Rieger-Ladich, M., 2012: Klassenzimmer und ihre »materielle Dimension«: Praxistheoretische Überlegungen und methodologische Reflexionen. In: H. Schröter-von Brandt/T. Coelen/A. Zeising/A. Ziesche (Hg.): Raum für Bildung. Ästhetik und Architektur von Lern- und Lebensorten. Bielefeld: transcript, S. 255–265.
- Böhme, G., 2001: Ästhetik. Vorlesungen über Ästhetik als allgemeine Wahrnehmungslehre. München: Fink.
- Böhme, G., 2004: Der Raum der leiblichen Anwesenheit und der Raum als Medium von Darstellung. In: S. Krämer (Hg.): Performativität und Medialität. Paderborn: Fink, S. 129–140.
- Böhme, G., 2006: Architektur und Atmosphäre. Paderborn: Fink.
- Bohnsack, R., 2009: Qualitative Bild- und Videointerpretation. Opladen: UTB.
- Butler, J., 2001: Psyche der Macht. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Butler, J., 2003: Kritik der ethischen Gewalt. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Butler, J., 2009: Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Certeau de, M., 2011: The practice of everyday life. Berkley: University of California Press.
- Crary, J., 1992: Techniques of the Observer. On Vision and Modernity in the Nineteenth Century. Cambridge/London: MIT Press.
- Crary, J., 2002: Aufmerksamkeit. Wahrnehmung und moderne Kultur. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Dünne, J./Günzel, S. (Hg.), 2006: Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

- Gumbrecht, H. U., 2004: *Diesseits der Hermeneutik. Die Produktion von Präsenz*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gumbrecht, H. U., 2011: *Stimmungen lesen. Über eine verdeckte Wirklichkeit der Literatur*. München: Hanser.
- Heidegger, M., 2001: *Sein und Zeit*. Tübingen: Niemeyer [zuerst 1927].
- Hnilica, S., 2003: *Disziplinierte Körper. Die Schulbank als Erziehungssapparat*. Wien: Edition Selene.
- Kolbe, F.-U./Reh, S., 2009: Adressierungen und Aktionsofferten. Möglichkeiten und Grenzen der Bearbeitung der Differenz von Aneignen und Vermitteln in pädagogischen Praktiken von Ganztagsschulen. Zwischenergebnisse aus dem Projekt »Lernkultur und Unterrichtsentwicklung an Ganztagsschulen« (LUGS). In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 54. Beiheft: 168–187.
- Lehnert, G., 2011: *Raum und Gefühl. Der Spatial Turn und die neue Emotionsforschung*. Bielefeld: transcript.
- Löw, M., 2009: *Raumsoziologie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Merleau-Ponty, M., 1966: *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: de Gruyter.
- Pink, S., 2007: *Visual Ethnography*. London: Sage Publications.
- Rabenstein, K., 2013: *An den Grenzen des Förderns. Eine videographische Studie zu Subjektivierung in individualisierenden Lernangeboten an Ganztagschulen*. Wiesbaden: VS.
- Reh, S./Berdelmann, K., 2012: Aspects of Time and Space in Open Classroom Education. In: B. Bergstedt/A. Herbert/A. Kraus/C. Wulf (Hg.): *Tacit Dimensions of Pedagogy*. Münster, New York: Waxmann, S. 97–110.
- Reh, S./Rabenstein, K., 2012: Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen. Empirische Exploration zur Norm der Selbstständigkeit. In: N. Ricken/N. Balzer (Hg.): *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*, Wiesbaden: VS, S. 225–246.
- Reh, S./Ricken, N., 2012: Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In: I. Mielke/H.R. Müller (Hg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen: Barbara Budrich, S. 35–56.
- Ricken, N., 2007: Von der Disziplinarmacht zum Problem der Subjektivierung. Zur erziehungswissenschaftlichen Rezeption Michel Foucaults. In: C. Kammler/R. Parr (Hg.): *Michel Foucault in den Kulturwissenschaften. Eine Bestandsaufnahme*. Heidelberg: Synchron, S. 157–176.
- Ricken, N., 2013: Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivierungsprozesse, in: T. Alkemeyer/D. Freist/G. Budde (Hg.): *Selbst-Bildungen. Praktiken der Subjektivierung in interdisziplinärer Perspektive*. Bielefeld: transcript, S. 69–99.
- Ricken, N./Balzer N. (Hg.), 2012: *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS.
- Schatzki, T. R., 2010: *The timespace of human activity. On performance, society, and history as indeterminate teleological events*. Lanham: Lexington Books (Toposophia).

- Schatzki, T. R., 2009: Timespace and the Organization of Social Life. In: E. Shove/F. Trentmann/R. Wilk (Hg.): Time, consumption and everyday life. Practice, materiality and culture. Oxford: Berg, S. 35–48.
- Schatzki, T. R., 2007: Martin Heidegger. Theorist of Space. Stuttgart: Steiner.
- Schmitz, H., 1966: System der Philosophie Bd. II: Der Leib im Spiegel der Kunst. Bonn: Bouvier.
- Schroer, M., 2006: Räume Orte Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Seel, M., 1996: Eine Ästhetik der Natur. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Seel, M., 2003: Ästhetik des Erscheinens. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Tuan, Y., 2001: Space and Place: The perspective of experience. Minneapolis: The University of Minnesota Press.
- Waldenfels, B., 2009: Ortsverschiebungen, Zeitverschiebungen. Modi leibhafter Erfahrung. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

