

Räume für Bildung – Räume der Bildung

Beiträge zum 25. Kongress der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

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

Schriften der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Schriften der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE)

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

Räume für Bildung – Räume der Bildung

Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2018

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

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier

Alle Rechte vorbehalten

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

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

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

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

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

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

Druck: paper & tinta, Warschau

Printed in Europe

Inhalt

Vorworte

Einleitung und thematische Rahmung

Edith Glaser und Werner Thole

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

Johannes Bilstein

Vom Inneren der Seele bis an das Ende der Welt.

Raum als pädagogische Kategorie 24

I Diskursräume – Wissensräume

Susan L. Robertson

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

Nicolas Engel

Organisationen als Akteure der Transnationalisierung von Wissen 55

Phillip D. Th. Knobloch

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

Arnd-Michael Nohl

Die Überwindung des konjunkativen Erfahrungsraums:

eine pädagogische Sisyphusarbeit? 70

Nadine Rose und Norbert Ricken

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

von Begrüßungsformeln im Schulunterricht..... 78

Jörg Schwarz, Susanne Maria Weber und Sarah Wieners

Spacing Career Paths:

Institutionalized Positioning Practices within the Academic Field 88

II Lebenszeit- und Übergangsräume

Thomas Geisen

Understanding Belonging and Coherence:

Culture and the Life Strategies of Migrant Families 99

Markus Rieger-Ladich

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

Wolfgang Lauterbach, Werner Georg und Helmut Fend

Nachhaltiger Aufstieg? Der Einfluss der Bildungsexpansion

auf die schulische Bildungsqualifikation im Kontext dreier Generationen 116

Patrick Bühler

Neue medizinische „Räume des Wissens“?

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

Charlotte Röhner, Andreas Keil und Ina Jeske

Wandel von Kindheit im ländlichen Raum.

Exemplarische Befunde aus Viergenerationeninterviews 137

Marcel Eulenbach, Thorsten Fuchs, Regina Soremski und Christine Wiezorek

Jugendweihe – Übergangsritual oder gesellschaftlich-kultureller Raum

intergenerationeller Praxis? 149

III Bildungsräume

Manuela Westphal

Transnationaler Bildungsort Familie:

Elterliche Erziehung und Bildung in der Migration 161

Lukas Otterspeer und Klaus Zierer

Erziehungswissenschaft und ihre Gegenstände im Fokus der Massenmedien.

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

Pauline Starke

Die Aufgabe der Professionalisierung:

Entgrenzung und Mobilisierung durch Bildung in der Frühpädagogik 184

Astrid Messerschmidt

Nicht-identitäre und differenzreflexive Bildung

in uneindeutigen sozialen und kulturellen Räumen 192

Eckart Liebau und Ernst Wagner

Das Konzept „Kulturelle Bildung“ im globalen Kontext 199

Natalie Fischer

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

„Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG) 214

Sabine Hornberg

Transnationale Bildungsräume am Beispiel von IB World Schools 226

Daniela Böhringer und Svea Korff

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

IV Kultur- und Sozialräume

Merle Hummrich

Raum und die Ordnungen des Pädagogischen.

Theoretische und methodologische Perspektiven 251

Nicole Berner, Miriam Hess und Frank Lipowsky

Schaffen Frei-Räume Kreativität?

Zur Offenheit von Aufgabenstellungen im Fach Kunst 259

Julia Koller

Effekte von Verräumlichung durch digitale Medien in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Real – virtuell – kontextuell 274

Jürgen Wittpoth

Soziale Welten als ermöglichende und beschränkende Räume des Lernens 283

Baldo Blinkert

Urbane Räume und Kindheit 291

Wolfgang Schröer

Entgrenzte Räume – Sozialpädagogische Forschung in neuen Verflechtungen? 305

Ana Inés Heras

Self-Managed and Cooperative Alternative Educational Processes in Argentina 316

Jason Beech und Verónica Gottau

Schools as Contested Spaces: Migration and Education in the City of Buenos Aires 323

V Erinnerungsräume

Pablo Pineau

Territorial Metaphors in Argentinean Education: Shifts in Contemporary History 337

Meike S. Baader und Christin Sager

Die Stadt als Bildungsraum. Sozialraumorientierte pädagogische Arbeit mit Migrant_innenfamilien in Berlin-Kreuzberg in den 1970er Jahren 344

Nino Ferrin und Gerald Blaschke-Nacak

Performativität und Erfahrungsraum. Notizen zur Frage nach dem Verhältnis von Raum und Erfahrung aus performativer Perspektive 352

VI Sicherheitsräume und Raumsicherheit

Holger Schmidt

Sicherheit durch panoptisch angelegte Räume? 363

Martin Bittner und Meike Wittfeld

Sichere Räume: eine Heterotopie pädagogischer Institutionen 377

Heidi Helmhold

Jugendstrafvollzug – (k)ein Raum für Bildung? Wohnwissen im Umgang mit dem Haftraum im Jugendstrafvollzug 386

Ulrich Leitner

Die Anstalt als pädagogischer Sonderort. Die Materialität pädagogischer Prozesse am Beispiel der Fürsorgeerziehung in einem ländlich pluriethnischen Raum 394

Lars Alberth

Blaue Flecken, kochendes Wasser und überforderte Mütter: Zur Verschränkung professioneller Beobachtungsräume im Kinderschutz 406

VII Raumarrangements

Jeanette Böhme

Pädagogische Morphologie:

Räume als materiale Sinnformen pädagogischer Praxis417

Christian Rittelmeyer und Anja Krüger

Psychologische, biologische und pädagogische Aspekte

der Wahrnehmung und Gestaltung von Bildungsräumen428

Elk Franke

Bewegungserfahrung im Raum. Raumerfahrung durch Bewegung –

Ein Wortspiel mit Bedeutung437

Heidemarie Kemnitz

„Architektenpädagogiken“.

Historische Analysen zu (Schul-)Raum und Bildung446

Silvia Grinberg

Revisiting Inequality in the Twenty-First Century:

Cartographies of Schooling in the Buenos Aires Metropolitan Area457

María Silvia Serra

School Architecture: silent pedagogy?469

Martin Nugel

Entwurf einer transformatorischen Raumbildungstheorie477

Björn Hermstein und Nils Berkemeyer

Raumverhältnisse lokaler Schulsysteme.

Einblicke in eine Interviewstudie zur Sicht kommunaler Schulträger485

Susanne Viernickel und Rahel Dreyer

Raumkonzepte und -nutzungspraktiken in der Kita:

Zusammenhänge mit kindlichem Wohlbefinden und Verhalten493

Daniel Burghardt

Mit Foucault zum Fußball.

Das Stadion als pädagogische Heterotopie504

Thorsten Bührmann und Petra Büker

Bildungshäuser als neue interinstitutionelle Räume für Kinder

und pädagogische Fachkräfte. Ein systemtheoretisches Erklärungsmodell512

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Vorworte

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

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

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

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

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

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

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

Kassel, im Dezember 2017

Edith Glaser und Werner Thole

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

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

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

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

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

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

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

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

Hamburg, im November 2017

Hans-Christoph Koller

Einleitung und thematische Rahmung

Einführung – Hinweise zum Raum im erziehungswissenschaftlichen Diskurs

Edith Glaser und Werner Thole

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

*

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

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

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

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

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

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

Quellen

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

Literatur

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

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

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

Johannes Bilstein

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

1 Raum als Thema

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

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

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

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

2 Bildungsraum als Metapher

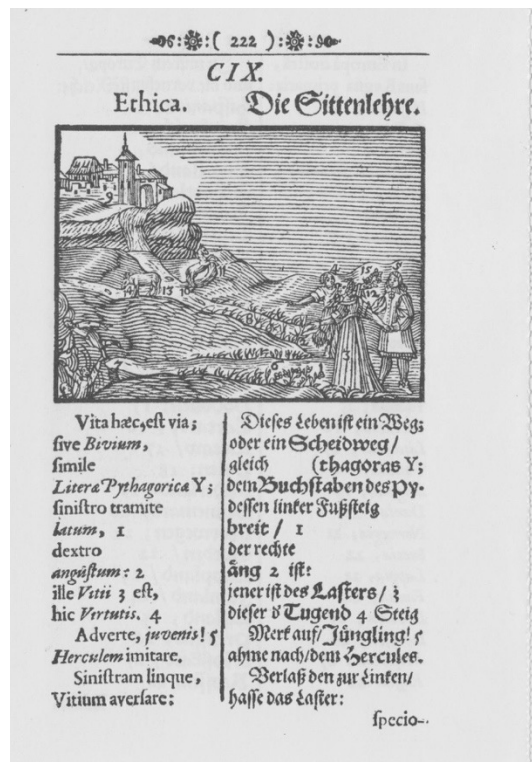
Durchaus traditionell ist es, das gesamte menschliche Leben als Bewegung im Raum darzustellen, den Lebensweg also räumlich zu metaphorisieren.

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

Abb. 1: Comenius: Ethica

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

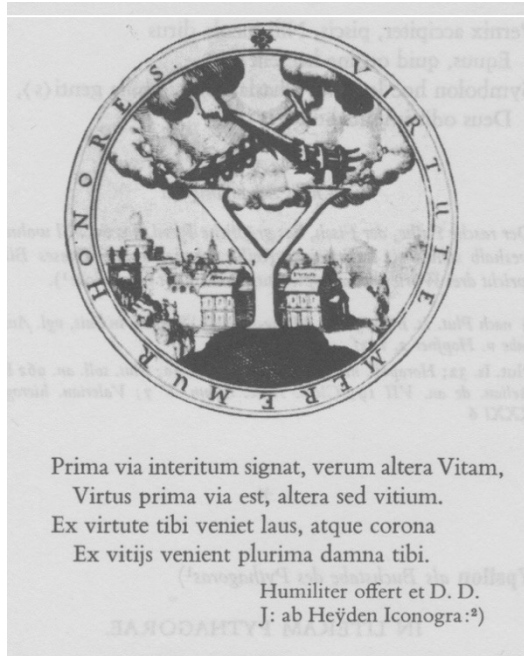
Und der Jüngling (5), um den es geht, soll sich für den dornigen Weg entscheiden, damit er schließlich das Schloss der Ehre (9) erreicht. Das Leben mit seinen moralischen Entscheidungsnotwendigkeiten wird hier als Weg oder Scheideweg imaginiert. Mit dieser räumlichen Verbildlichung von Moralität greift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



Quelle: Comenius 1658/1978, S. 222

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

Abb. 2: Bruck 1615



Quelle: Henkel und Schöne 1967, Sp. 1295

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

Nach dem Anfang wir finden balt/

Zwen Weg, der breite zur Straffe schalt.

Der schmale ist der Tugend Steg

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

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

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

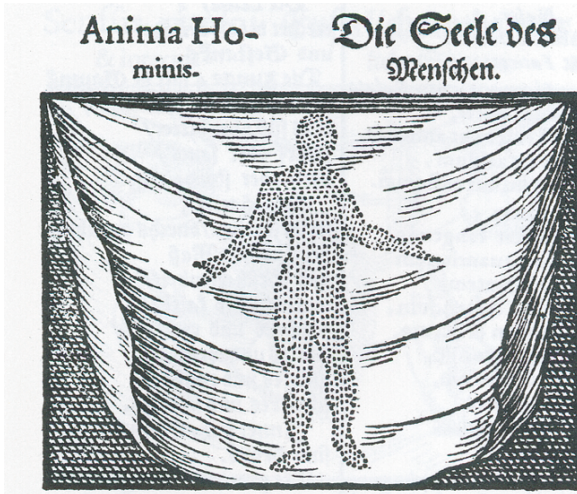
„Die Tugend ist der Ehren-Weg“ – eine solche Formulierung verortet das Projekt der individuellen Moralisierung in einem umrissenen Raum, in dem feststehende Instanzen und Wert-Orte – bei Comenius: Das Schloss der Ehre; bei Bruck: Der Doppeltempel für Ehre und Tugend – als Symbole für unzweifelhafte normative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

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

3 Kartographie des Inneren

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

Abb.3: Comenius: Anima Hominis



Quelle: Comenius 1658/1978, S. 88

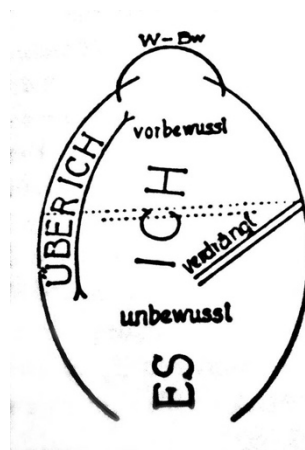
Pünktchen zusammengesetztes Menschen-Schema, eine Mischung aus Gespenst und Geist, der dem/der Betrachtenden mit geöffneten Händen entgegenzukommen scheint; eine Pünktchen-Seele also, die sich aber an das körperliche Erscheinungsbild des Menschen hält. Dies ist dem vagen Charakter des Gegenstandes –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

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

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

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

Abb. 4: Sigmund Freud: Zweite Topographie



Quelle: Freud 1932, S. 85

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

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

4 Handeln im Äußeren

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

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

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

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

5 Kolonisation

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

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

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

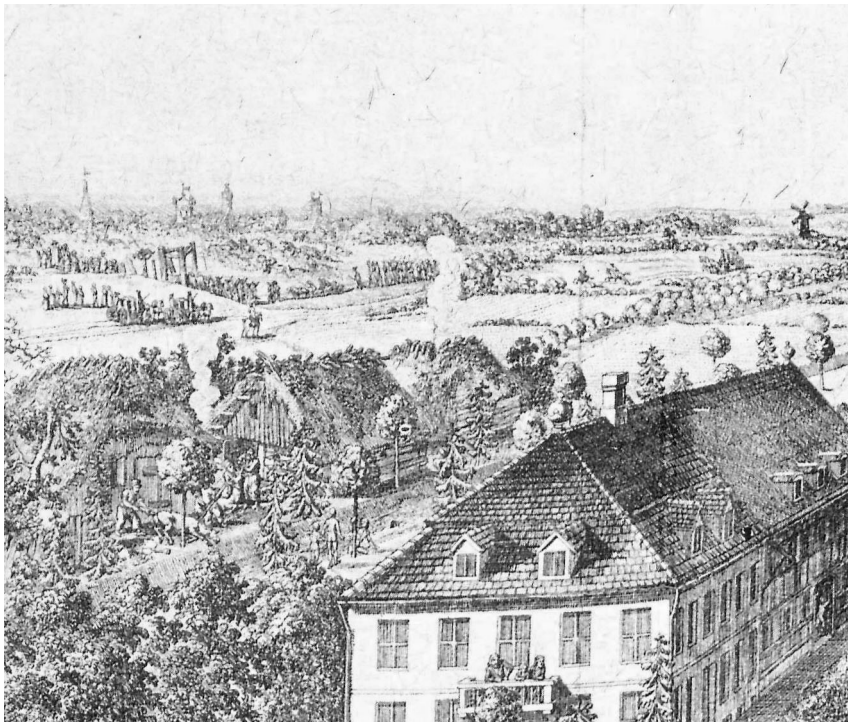
Abb. 5: Daniel Chodowiecki: Illustration zu Ziegenhagens Verhältnislehre



Quelle: Ziegenhagen 1792/1975, nach S. 114

Daniel Chodowieckis Kupferstich zu diesem Werk ist oft reproduziert worden, meist unter dem Titel „Die Kolonie“ oder auch „Pädagogische Provinz“, und er zeigt aus panoramischer Perspektive eine wohlorganisierte Welt mit Gebäuden, Feldern, Tieren und Menschen, säuberlich zurechtgestutzten Baumreihen und gerade ausgerichteten Hecken: Überall herrscht der rechte Winkel und alle sind beschäftigt (Richter 2003, S. 122-141). Im Vordergrund rechts spielt ein Mann mit zwei Knaben Federball, links gibt es zwei wettkämpfende Knaben, zwei ringende Männer, einen Knaben mit Schleuder, kletternde Jungen und auf dem See ist ein Kinderpaar zu sehen, das sich in einem Kahn befindet und unter der Aufsicht eines offensichtlich Älteren zu fischen versucht. Gezeigt ist eine utopisch anmutende, streng aufklärerische, letztlich der Logik einer Ordnungs-Utopie folgende Idylle.

Abb. 6: Ausschnitt aus Daniel Chodowiecki: Illustration zu Ziegenhagens Verhältnislehre

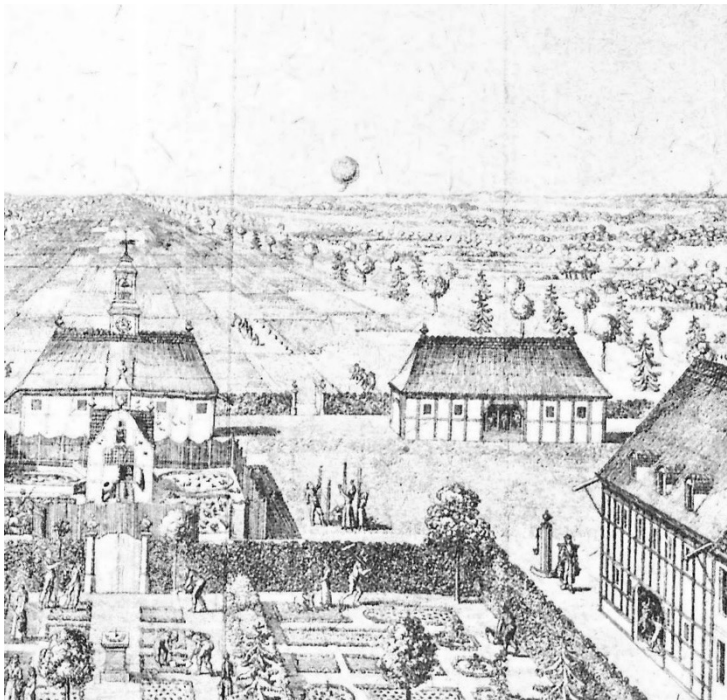


Quelle: Ziegenhagen 1792/1975, nach S. 114)

Im Hintergrund sieht man links hinten, wie das Gegenteil der schönen und aufgeräumten Kolonie aussehen könnte: es gibt da, in Dunst gehüllt, eine Stadt, vor der ein Trupp Soldaten liegt. Es droht also Krieg und zu erkennen ist auch eine Hinrichtungsstätte – man sieht ein Rad und einen Galgen, an dem auch gerade ein Hingerichteter hängt. Chodowiecki hat also nicht nur die Vorstellung einer ideal-aufgeklärten Muster-Kolonie skizziert, sondern auch das Gegenteil: das trübe Stadt-Leben, Gewalt und Krieg, Unordnung und Leid.

Und in der Mitte des Bildes ist ganz hinten auch noch eine Montgolfière zu sehen. Diese neue Erfindung ist zum Zeitpunkt der Zeichnung seit rund neun Jahren bekannt und wirkt als ein wichtiges und höchst wirksames Symbol technischer Modernisierung. Das ganze Leben, wie es hier dargestellt wird, erscheint geschlossen und durchorganisiert. Niemand liest hier einfach so vor sich hin, niemand ist müßig, niemand sitzt – außer auf dem Rücken eines Pferdes: eine aufklärerische Ideal-Landschaft in pädagogischer Absicht. Es geht um Klarheit und Transparenz, Regelung, Kontrolle und eine umfassende Ordnung, die sich räumlich konkretisiert: in aufgereihten Bäumen und ordentlich arrangierten Bauten, in gesunder Landschaftsgestaltung und fortschrittlicher Technik. Präsentiert wird eine vernunftgeleitete, auf Regulierung und Kontrolle hin angelegte Raum-Figuration, die besten Absichten folgt, zugleich jedoch ein Dispositiv der Überwachung und Aufsicht verwirklicht, das auf anthropologischen, politischen, philosophischen und sozialtechnologischen Prämissen beruht. Erzählt wird die Geschichte einer kolonisierenden Eroberung des Raumes.

Abb. 7: Ausschnitt aus Daniel Chodowiecki: Illustration zu Ziegenhagens Verhältnislehre



Quelle: Ziegenhagen 1792/1975, nach S. 114

Sümpfe werden trockengelegt, Dummheit wird besiegt, Krieg wird überwunden: unter den Augen einer selbstredend philosophisch legitimierten Leitung wird eine gänzlich rationale Raumkonfiguration entwickelt. Vorgeführt wird eine vollends aufgeklärte Erde – inklusive

Montgolfière. Beispielhaft zeigt Chodowieckis Bild die Ambivalenzen und Dialektiken räumlicher Gestaltungsversuche, präsentiert er die Dichotomien von Freiheit und Ordnung, Gesundheit und Lebendigkeit, Sicherheit und Offenheit, Behütung und Kontrolle.

Und auch die wirklichen Schulbauten, wie wir sie in Deutschland seit ungefähr 1800 vorfinden, folgen einer durchaus gleichen – nun aber nicht mehr utopischen – Logik: Auch sie, die viel beschimpften „Kasernenschulen“ des 19. Jahrhunderts, sind oft gut gemeint und vor allem hygienisch angelegt. Auch die Schulhygiene-Bewegung argumentiert mit der Notwendigkeit, Krankheiten – z. B. Tuberkulose – zu bekämpfen, Ordnung zu ermöglichen und Disziplin herbeizuführen (Freyer 1998). Letztlich geht es um eine vernünftige Form der Beherrschung des Leibes und der Kinder.

Hier freilich entzündet sich dann auch die entsprechende Gegenbewegung. Insbesondere in der Reform-Pädagogik werden ganz andere Ziele und Normen in den Vordergrund gestellt, hier erscheinen dann auch andere Raum-Imaginationen: „Heimat“ oder „Nest“ werden zu neuen Leitmetaphern eines alternativen Verständnisses von Bildungsräumen (Bilstein 2003).

6 Über Räume reden

Es ist nicht zuletzt der spatial turn in den Kulturwissenschaften, der uns vor Augen geführt hat, dass Raum hergestellt wird, indem man über Raum redet. Räume entstehen zu allererst in Diskursen – das gilt auch und vielleicht besonders im Nachdenken und Reden über Erziehung (Schlögel 2004).

Die zeitweise durchaus populäre Rede vom Raum als dritten Erzieher zum Beispiel, deren Herkunft nicht genau rekonstruierbar ist, weist zurück auf die gouvernementalen Strategien in der Pädagogik Jean-Jacques Rousseaus: auch dort entsteht ein eigener und eigens hinter dem Rücken des Zöglings entworfener educativer Raum, von dem sich der Pädagoge besonders intensive und tief greifende Wirkungen erhofft (Maurer und Weber 2006). Insofern unterliegen gerade pädagogische Raumdiskurse massiven normativen Vorgaben, die freilich oft nicht explizit gemacht werden (Prange 2002). Letztlich manifestieren sich sowohl in den gebauten Raumkonstellationen als auch in den Diskursen darüber anthropologische Konzepte, deren Analyse und Dekonstruktion zu den wichtigsten Aufgaben der Erziehungswissenschaft gehören (Bilstein 2013b; Groppe 2013).

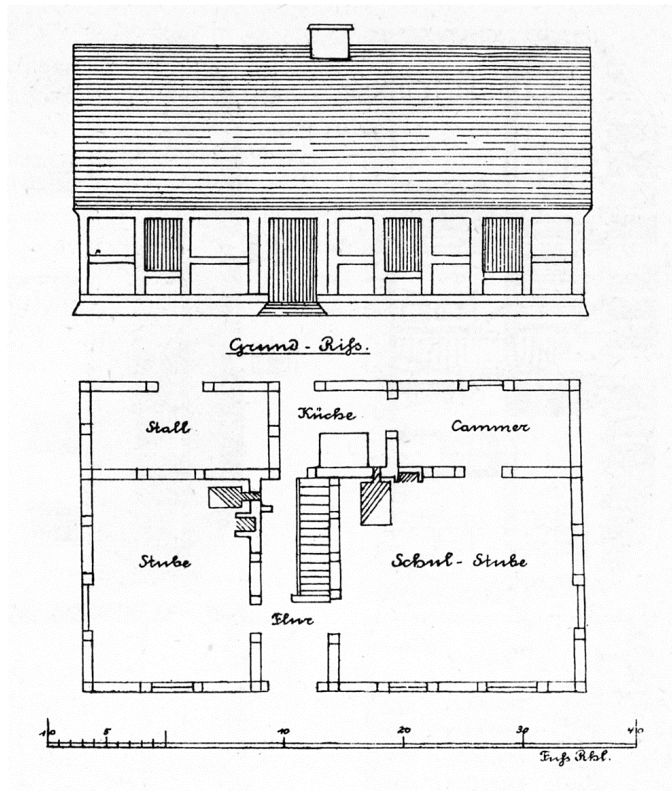
Die Schule wird vor diesem Hintergrund zunächst und vor allem anderen zu einem diskursiv erzeugten Raum, in dem sich gesellschaftliche und kulturelle Vorstellungen von Kindheit und von der Behandlung und Beherrschung der Kinder manifestieren und materialisieren.

Dabei entstehen gesonderte Räume des Pädagogischen, „andere“ Räume im Sinne der Heterotopien Michel Foucaults: Orte, die zugleich im Innersten der Kultur verankert sind und doch auch ihr Gegenüber darstellen.

Wenn also Schule als Haus des Schulmeisters inszeniert und organisiert wird, mit der Schulstube, dem Stall und der Wohnung des Lehrers im gleichen Gebäude, dann spiegelt dies nicht nur organisatorische und institutionelle Vorgaben, dann wird vielmehr durch diese Raum-Konstellation ein Ensemble von familiären und institutionellen Normierungen konstruiert, welches sich tief in die Normalitäts-Erwartungen und Lebenskonzeptionen aller beteiligten Menschen einschreiben wird. Denn: Raumwahrnehmung ist Weltwahrnehmung (Sesink 2014).

Nur in dieser, von spannungsgeladener Widersprüchlichkeit gekennzeichneten Einbindung in das Gesamt-Netz der diskursiven Selbstverständigung einer Kultur lassen sich konkrete Figuren von Bildungsräumen adäquat verstehen – auch dann, wenn diese Bildungsräume sich als digitale Räume konkretisieren (Arnold, Lermen und Günther 2016).

Abb. 8: Schulhaus Neu-Erpbach, Warthebruch, 1783



Quelle: Lange 1967, S. 521

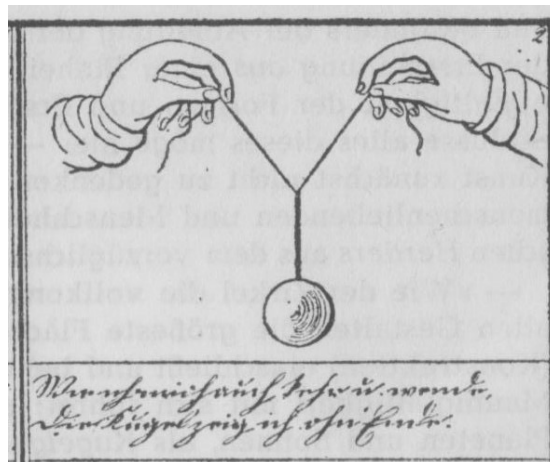
7 Sphäre, Globus, Kugel

Raumwahrnehmung ist Weltwahrnehmung, das wird bei Friedrich Fröbel programmatisch. Mit seinen Spielgaben will er den Kindern Mittel zur Erkundung der Welt an die Hand geben; Mittel, deren Bedeutung auf eine pantheistisch geprägte Symboltheorie gestützt ist. Grundlage ist das all seiner Theoriebildung zugrundeliegende „sphärische Gesetz“ (wörtlich also „Kugel-Gesetz“), in dem mystische, naturphilosophische und religiöse Motive ineinanderfließen. Dieses Gesetz, symbolisiert in der Kugel, bezieht sich auf die ursprünglich ungeteilte Einheit eines göttlichen Grundprinzips, das sich dann in Polaritäten aufgliedert, dabei jedoch in der Mannigfaltigkeit die ursprüngliche Einheit immer wieder herstellt. Jeder Punkt auf der Kugel (Sphäre) hat zum Zentrum die gleiche Entfernung, kann auch wieder zu einem neuen Zentrum werden und zu neuen Einheiten verschmelzen. Innen (menschlicher Geist) und außen (Naturwelt) sind unlösbar ineinander verschränkt (Bollnow 1952/1977, S. 106-187). Fröbel lädt so die Sphären und Globen mit geradezu kosmologischer Bedeutung auf und konsequenterweise werden Kugel und Ball dann auch zur ersten Grundlage kindlichen Spiels. Die

Begründung dafür ist einigermaßen abenteuerlich: „Schon das Wort Ball in unserer [...] Sprache ist ausdrucks- und bedeutungsvoll, anzeigend, dass der Ball gleichsam ein Bild vom All, ein Bild des All ist [...]“ (Fröbel 1838, S. 13).

Mit einer Art romantischer Privat-Etymologie versucht Fröbel auf diese Weise, den Ball als Vertreter der Dingwelt zum Repräsentanten des Kosmos zu erheben, zu einem ersten Gegenstand des Kindes, der das große Zusammenwirken von Allem in Allem begreifbar macht, zu einem Symbol für den kosmischen Raum, in dem sich auch das Leben der Menschen bewegt. Hier geht es um mehr als ein Spielzeug, Fröbel geht es darum, das Kind einen Ort in der Welt finden zu lassen, denn über den Ball gewinnt das Kind den Anschluss an die große Einheit des Kosmos.

Abb. 9: Fröbel: Ball an der Schnur



Quelle: Fröbel 1837, S. 58

Mit dem Ball spielende Kinder, das sind bei Fröbel Menschenwesen, die sich in ein existenziell bedeutsames Austausch- und Verschmelzungsverhältnis zum großen Ganzen, zum göttlich regierten All begeben. Avant la lettre umreißt Fröbel in seinen Spielgaben eine Art Theorie der Globalisierung, besser: der inneren Globalisierung. Symbolisiert durch Ball und Kugel wird dem Kind eine Ganzheit und Gesamtheit nahegebracht, die einerseits sinnlich verankert und die andererseits von unausweichlicher Universalität gekennzeichnet ist (Harrington 2002). Die Erfahrung der Kugel – zum Beispiel durch die Spielgaben – führt das Kind von seinem eigenen Inneren in die grenzenlose Weite des Kosmos: bis ans Ende der eigenen Erfahrungsmöglichkeiten in einer Welt, die eigentlich kein Ende kennt. Damit fungiert die Sphäre als normatives Vehikel, mit dessen Hilfe den Kleinen das *eine* Gesetz vermittelt werden soll und das ihnen helfen soll, sich selbst im Sinne dieses Gesetzes in den umfassenden Raum einzugliedern (Bilstein 2013a).

8 Globalisierung als Metapher

Nun ist das tatsächlich eine sehr idyllische Vorform der Globalisierung, die wir bei Fröbel sehen. Dieser Prozess lässt die ganze Welt immer mehr zusammenrücken und als Folge eine Art Gesamt-Raum entstehen, in dem sich eine Vielzahl von hoch konfliktuösen Unter- und Neben-Räumen eröffnet, und dieser Prozess ist alles andere als behaglich, auch gar nicht idyllisch, sondern mit einem kaum vorstellbaren Ausmaß an menschlichem Leiden verbunden – auch und gerade für Kinder (Bilstein, Ecarius und Keiner 2011). Fröbels Kosmologie erscheint vor diesem Hintergrund wie ein biedermeierliches Kitsch-Bild, an das man sich entweder mit Wehmut zurückerinnern, an dem man sich ob der darin enthaltenen Verdrängungsleistung aber auch heftig ärgern kann. Er folgt hier einer Metaphysik der Ganzheit, die jede Divergenz, auch jede Divergenz der Räume, zunächst einmal nur als Defekt und als – wenn möglich: pädagogisch – zu behebenden Makel denken kann. Wenn alles dem einen, kugelförmig-perfekten Kosmos angehört, dann muss man in der Tat auch schon den kleinen Kindern möglichst viele Ball-Erlebnisse beschere. Diese Ganzheits-Metaphysik wird dann in der Folge gerade im Bereich der pädagogischen Diskurse immer wieder argumentationstragend. Der Traum, die Welt der Menschen über Kugeln, Sphären, Globen zu verstehen (Sloterdijk 1998-2004), schlägt sich nicht nur in der utopischen Architektur nieder (von Falckenhausen 2008), er liegt auch den Ganzheits-Phantasien alternativer Pädagogiken zugrunde: der ganze Mensch soll die ganze, in sich runde Welt herbeiführen. Freilich haben wir – vor allem bei der Rekonstruktion von Modernisierungsprozessen – gelernt, dass alle Imaginationen von einem einheitlichen Raum, von einer ganzheitlichen Ordnung, auch von einer ganzheitlichen Menschenbildung nahezu unumgänglich mit der Verleugnung von Widersprüchen und der Eskamotierung von Konflikten verbunden sind. Räume und Welten mögen immer näher aneinanderrücken, mit den Mitteln avancierter Kommunikationstechnik mag die Kenntnis anderer Welten mehr und mehr zunehmen, doch folgt dieses Zusammentreffen keineswegs der Logik einer kosmischen Vereinigung (Shaverno 1981), sondern ist vielmehr mit Streit, Gewalt und Leid verbunden. Insofern lohnt es sich, wenn man die Repräsentanz der Welt zur Sprache bringen will, statt über die glatte Oberfläche von Kugeln eher über Falten (Deleuze 1988/1996) und Risse (Didi-Huberman 1990/2000; Kamper 1994) nachzudenken. Globalisierung als „Verwöhnungsraum“ und die globalisiert zusammengewachsene Welt als „Kristallpalast“ zu verstehen, der kein Außen mehr kennt – dieser Vorschlag Peter Sloterdijks erscheint doch sehr von unserer westlich-industrialisierten Perspektive geprägt zu sein und er wirkt, nunmehr zwölf Jahre später, auch wie die Erinnerung an eine diskursive Illusion, die uns seitdem einigermassen vergangen ist (Sloterdijk 2006, S. 331-348).

Auf eines aber sei zum Schluss noch einmal hingewiesen: Die kleinen Kinder, die heranwachsenden Subjekte, müssen an die Wahrnehmung und an die Herausforderungen einer zunehmend auch räumlich disparat werdenden Welt immer erst herangeführt werden. Und nach allem, was wir aus der Entwicklungspsychologie, der Bindungsforschung etc. lernen, brauchen sie dabei auch immer weiter geschützte, übersichtliche und angenehme Raum-Formati-onen. Das muss man nicht Heimat nennen – auch und gerade nicht in dem mit geschichtsphilosophischer Rest-Aufladung versehenen Sinne Ernst Blochs – das muss auch kein Nest sein im Sinne der reformpädagogischen Schulkonzepte. Dennoch lernen wir – gerade angesichts eines Flucht-Elendes, das wir uns bis vor kurzer Zeit kaum vorstellten und von dem wir nicht

erwartet haben, dass es uns nahe kommen könnte – dass existenzielle Sicherheit, Transparenz, Übersichtlichkeit und menschenfreundliche Grundausrüstung so etwas wie räumliche Basis-Bedingungen menschenwürdigen Lebens – gerade für Kinder – darstellen. Wenn also – mit gutem Recht und aus argumentationshistorischer Notwendigkeit – über Raum-Konstruktionen und Raum-Diskurse, über Raum-Gewinnung und Raum-Aneignung verhandelt wird, dann zeigt sich im Blick auf die aktuelle Lage unserer Welt, dass dieses Thema: „Raum“ uns vor allem anderen in konkreter, leiblicher, sinnlicher und materialer Realität entgegentritt: in der Schule, im Kinderzimmer, auf dem Meer, im Lager, auf der Straße, auf dem Spielplatz – wo immer der sei.

Abbildungen

- Abb. 1: Jan Amos Comenius: Ethica. Die Sittenlehre. In J. A. Comenius 1658/1978, Tafel CIX, S. 222.
 Abb. 2: Jacobus Bruck: Honores virtute meremur. (J. Bruck: Emblemata Moralia. Strassburg 1613, Nr. 10). In Henkel und Schöne 1967, Sp. 1295.
 Abb. 3: Jan Amos Comenius: Anima Hominis. In Comenius 1658/1978, S. 88.
 Abb. 4: Sigmund Freud: Zweite Topographie des Seelenlebens. In Freud 1932, S. 85.
 Abb. 5: Daniel Chodowiecki: Illustration zu Ziegenhagen 1792/1975, nach S. 114.
 Abb. 6: Daniel Chodowiecki: Illustration zu Ziegenhagen 1792/1975, nach S. 114, Ausschnitt 1.
 Abb. 7: Daniel Chodowiecki: Illustration zu Ziegenhagen 1792/1975, nach S. 114, Ausschnitt 2.
 Abb. 8: Schulhaus in Neu-Erpbach, Warthebruch, 1783; Aus: Lange 1967, S. 521.
 Abb. 9: Friedrich Fröbel: Ball an der Schnur. Aus: Fröbel 1837, S. 58.

Literatur

- Arnold, R., Lermen, M., & Günther, D. (Hrsg.). (2016). *Lernarchitekturen und (Online-) Lernräume*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Bachmann-Medick, D. (2006). *Cultural turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Reinbek: Rowohlt.
- Becker, O. (1937). *Das Bild des Weges und verwandte Vorstellungen im frühgriechischen Denken*. Berlin: Weidmannsche Verlagsbuchhandlung.
- Bilstein, J., Ecaris, J., & Keiner, E. (Hrsg.). (2011). *Kulturelle Differenzen und Globalisierung: Herausforderungen für Erziehung und Bildung*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Bilstein, J. (1997). Jenseitslandschaften im pädagogischen Diesseits: Garten, Fabrik und Werkstatt. In G. Becker, J. Bilstein & E. Liebau (Hrsg.), *Räume bilden* (S. 19-52). Seelze: Friedrich.
- Bilstein, J. (2003). Ästhetische und bildungsgeschichtliche Dimensionen des Raumbegriffes. In F. Jellich & H. Kemnitz (Hrsg.), *Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität* (S. 31-53). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bilstein, J. (2004). Seelen formen. In J. Bilstein & M. Winzen (Hrsg.), *Seele. Konstruktionen des Innerlichen in der Kunst*. (S. 112-121). Nürnberg: Verlag für moderne Kunst.
- Bilstein, J. (2007). Hör-Räume – Seh-Räume. Zur Real- und Imaginationsgeschichte von Schulbauten. In K. Westphal (Hrsg.), *Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes* (S. 95-120). Weinheim: Juventa.
- Bilstein, J. (2009). Raumbildung und Bildungsräume. In J. Böhme (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs* (S. 223-234). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Bilstein, J. (2011). Charles Fourier. Weltharmonie in Zahlen. In M. Winzen (Hrsg.), *Kopf oder Zahl. Die Quantifizierung von Allem im 19. Jahrhundert* (S. 65-81). Oberhausen: Athena.
- Bilstein, J. (2013a). Sphären-Metaphorik. In K. Bering & R. Fleck (Hrsg.), *Weltbilder. Kunst und Globalisierung* (S. 155-172). Oberhausen: Athena.

- Bilstein, J. (2013b). Territorialität als pädagogische Denkform. In H. R. Müller, S. Bohne & W. Thole (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge* (S. 81-98). Opladen: Barbara Budrich.
- Bilstein, J. (2016). Wille und Trieb. In C. Heinze, E. Witte & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), „... was den Menschen antreibt ...“ *Studien zu Subjektbildung, Regierungspraktiken und Pädagogisierungsformen* (S. 15-34). Oberhausen: Athena.
- Bodenhamer, D. J. (2010). The Potential of Spacial Humanities. In D. J. Bodenhamer, J. Corrigan & T. M. Harris (Hrsg.), *The Spatial Humanities: GIS and the Future of Humanities Scholarship* (S. 14-30). Bloomington: Indiana University Press.
- Böhm, W. (2004). Pädagogik. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 750-782). Weinheim: Beltz.
- Bollerey, F. (1991). *Architekturkonzeptionen der utopischen Sozialisten*. Berlin: Ernst und Sohn.
- Bollnow, O. F. (1952/1977). *Die Pädagogik der deutschen Romantik*. Stuttgart: Klett.
- Bollnow, O. F. (1963/1997). *Mensch und Raum*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Brumlik, M. (2004). Die Geburt der Tiefenpsychologie aus Geisterbeschwörung. In J. Bilstein & M. Winzen (Hrsg.), *Seele. Konstruktionen des Innerlichen in der Kunst* (S. 48-71). Nürnberg: Verlag für moderne Kunst.
- Burghardt, D. (2014). *Homo spatialis*. Weinheim: Beltz.
- Comenius, J. A. (1658/1978). *Orbis sensualium pictus*. Dortmund: Harenberg.
- Deleuze, G. (1988/1996). *Die Falte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Didi-Huberman, G. (1990/2000). *Vor einem Bild*. München: Hanser.
- Dünne, J., & Günzel, S. (Hrsg.). (2006). *Raumtheorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Freud, S. (1932). *Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse*. London: Imago.
- Freyer, M. (1998). *Das Schulhaus – Entwicklungsetappen im Rahmen der Geschichte des Bauern- und Bürgerhauses sowie der Schulhygiene*. Passau: Rothe.
- Fröbel, F. (1837). *Zweite Gabe: Die Kugel und der Würfel als zweites Spielzeug des Kindes*. In F. Fröbel, *Die Spielgaben* (S. 27-61). Stuttgart: Klett 1982.
- Fröbel, F. (1838). *Der Ball, das erste Spielwerk der Kindheit*. In F. Fröbel, *Vorschulerziehung und Spieltheorie* (Ausgewählte Schriften Bd. III.) (S. 13-33). Stuttgart: Klett 1982.
- Gay, P. (1989). *Freud*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Groppe, C. (2013). Erziehungsräume. In A.-M. Nohl & C. Wulf (Hrsg.), *Mensch und Ding. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft 25, S. 59-74.
- Harms, W. (1970). *Homo viator in bivio. Studien zur Bildlichkeit des Weges*. München: Fink.
- Harrington, A. (2002). *Die Suche nach Ganzheit*. Reinbek: Reinbek.
- Henkel, A., & Schöne, A. (Hrsg.). (1967). *Emblemata. Handbuch zur Sinnbildkunst des XVI. und XVII. Jahrhunderts*. Stuttgart: Metzler.
- Holzhausen, J. (Hrsg.). (1998). *Psyche, Seele. Anima*. Berlin: De Gruyter.
- Kamper, D. (1994). *Bildstörungen*. Ostfildern: Cantz.
- Kemp, W. (1972). *Seele*. In E. Kirschbaum u. a. (Hrsg.), *Lexikon der christlichen Ikonographie* (Bd. 4.) (Sp. 138-142). Freiburg: Herder 1972.
- Kessl, F. (2016). Erziehungswissenschaftliche Forschung zu Raum und Räumlichkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62, H. 1, S. 5-19.
- Lange, H. (1967). *Schulbau und Schulverfassung der frühen Neuzeit*. Weinheim: Beltz.
- Lefebvre, H. (1974). *The production of space*. Malden, Mass.: Blackwell.
- Liebau, E., Miller-Kipp, G., & Wulf, C. (Hrsg.). (1999). *Metamorphosen des Raums*. Weinheim: Beltz.
- Litt, T. (1927/1967). *Führen oder Wachsenlassen*. Stuttgart.
- Löw, M., & Ecaius, J. (1997). *Raumbildung – Bildungsräume*. Opladen: Leske + Budrich.
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Manuel, F. E., & Manuel, F. P. (1985). *Utopian thought in the Western World*. Boston: Harvard University Press.

- Maurer, S., & Weber, S. M. (2006). Die Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden. Gouvernementalität als Perspektive für die Erziehungswissenschaft. In S. M. Weber & S. Maurer (Hrsg.), *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft* (S. 9-36). Wiesbaden: 2006.
- Messimeri, E. (2001). *Wege-Bilder im altgriechischen Denken und ihre logisch-philosophische Relevanz*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Meusbürger, P. (2005). Wissen und Raum – ein subtiles Beziehungsgeflecht. In K. Kempter & P. Meusbürger (Hrsg.), *Bildung und Wissensgesellschaft* (S. 269-308). Berlin: Springer.
- Montaigne, M. de (1580/1964). *Essays*. Übs. v. U. Bühler. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Morus, T. (1516/1964). *Utopia*. Stuttgart: Reclam.
- Muchow, M., & Muchow, H. H. (1935/2012). *Der Lebensraum des Großstadtkindes*. Weinheim: Beltz.
- Müller, H.-R., Bohne, S., & Thole, W. (2013). *Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge*. Opladen: Barbara Budrich.
- Nugel, M. (2014). *Erziehungswissenschaftliche Diskurse über Räume der Pädagogik*. Wiesbaden: Springer.
- Panofsky, E. (1930). *Hercules am Scheidewege und andere antike Bildstoffe in der neueren Kunst*. Berlin: Teubner.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1971). *Die Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kinde*. Stuttgart: Klett.
- Prange, K. (2002). Grenzen setzen – Grenzen aufheben. In N. Meder & L. Wigger (Hrsg.), *Raum und Räumlichkeit* (S. 176-186). Bielefeld: Janus.
- Raeithel, G. (1979). Freundliche Weiten. *Merkur* 33, S. 1078-1087. Stuttgart: Klett.
- Richter, B. (2003). *Franz Heinrich Ziegenhagen*. Münster, Hamburg London.
- Rittelmeyer, C. (1994). *Schulbauten positiv gestalten*. Wiesbaden: Bauverlag.
- Schaller, K. (2004). *Jan Amos Comenius. Ein pädagogisches Porträt*. Weinheim: Beltz.
- Schlögel, K. (2004). Kartenlesen, Augenarbeit. Über die Fälligkeit des spatial turn in den Geschichts- und Kulturwissenschaften. In H. D. Kittsteiner (Hrsg.), *Was sind Kulturwissenschaften?* (S. 261-282). München: Fink.
- Sesink, W. (2014). Überlegungen zur Pädagogik als einer einräumenden Praxis. In K. Rumler (Hrsg.), *Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken* (S. 29-43). Münster: Waxmann.
- Shavernoeh, H. (1981). *Die Harmonie der Sphären. Die Geschichte der Idee des Welteneinklangs und der Seelenbestimmung*. Freiburg: Alber.
- Sloterdijk, P. (1998, 1999, 2004). *Sphären* (Bd. I: *Blasen*; Bd. II: *Globen*; Bd. III: *Schäume*). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Sloterdijk, P. (2006). *Im Weltinnenraum des Kapitals*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Snell, B. (1975). Das Symbol des Weges. In B. Snell, *Die Entdeckung des Geistes* (S. 219-230). Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Thümmel, H. G. (1989). Die Seele im Platonismus und bei den Kirchenvätern. In J. Holzhausen (Hrsg.), *Psyche, Seele, Anima* (S. 243-254). Berlin: De Gruyter.
- Von Falkenhausen, S. (2008). *KugelbauVisionen. Kulturgeschichte einer Bauform von der Französischen Revolution bis zum Medienzeitalter*. Bielefeld: Transcript.
- Voßkamp, W. (Hrsg.). (1985). *Utopieforschung* (Bd. 1-3). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Westerkamp, D. (2007). Weg. In R. Konersmann (Hrsg.), *Wörterbuch der philosophischen Metaphern* (S. 518-545). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Winnicott, D. W. (1979). *Vom Spiel zur Kreativität*. Stuttgart.
- Zaunstöck, H. (Hrsg.). (2010). *Gebaute Utopien. Franckes Schulstadt in der Geschichte europäischer Stadtentwürfe*. Halle: Verlag der Franckeschen Stiftungen.
- Zellner, M. (2015). *Pädagogische Führung. Geschichte – Grundlegung – Orientierung*. Frankfurt am Main: Lang.
- Ziegenhagen, F. H. (1792/1975). *Lehre vom richtigen Verhältnisse zu den Schöpfungswerken, und die durch öffentliche Einführung derselben allein zu bewirkende allgemeine Menschenbeglückung*. Ham-burg: Selbstverlag. Glashütten: Auvermann (repr.) 1975.

I Diskursräume – Wissensräume

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

Susan L. Robertson

Abstract: Trotz vorhandenem Vokabular zur Beschreibung von Raum im Bildungssystem (wie beispielsweise Platz, Klassenzimmer, emotionale Landschaften, Ranglisten) fehlt es an einem kritischen Wortschatz zur Erkundung des Einflusses, den Raum auf das Wahrnehmen, Darstellen und Erleben von und in Bildungsräumen hat. Dies ist von Bedeutung, da Raum selbst ein wichtiges Medium für Macht, Projekte und Politik ist. Besonders im heutigen Zeitalter, wo soziale Beziehungen in und durch die Reorganisation und Rekalibrierung von Bildungsräumen (re-)produziert werden, kommt dem Thema große Bedeutung zu.

In diesem Paper werde ich die Schlüsselemente einer kritischen räumlichen Sicht in der Bildungssoziologie umreißen. Anschließend werden diese als konzeptionelle Grammatik zur Erkundung des Einflusses von Raum auf die durch die OECD durchgeführten Studien PISA und TALIS genutzt. Weiterhin wird diese konzeptionelle Grammatik zur Analyse des Einflusses von Raum auf neoliberale Programme zur freien Bildungswahl, Dezentralisierung und Market Making als Mittel zur Organisation sozialen Lebens herangezogen.

Abschließend wird argumentiert, dass wir durch das Überwinden einer euklidischen Sicht auf Raum – als Hintergrund, vor dem soziales Leben stattfindet – und das Erlangen einer beziehungsorientierten Sicht auf Raum, den Einfluss den dieser hat und gemacht ist, zu haben, sichtbar machen können.

1 Introduction

Despite the presence of a spatial vocabulary in the ways in which we talk about education (such as place, classroom, emotional geographies, league tables), there is a remarkable absence of a critical *spatial* lexicon that explores the difference that space makes in how we perceive, represent, and live in education spaces. This matters, in as much as space itself is an important medium of power, projects and politics – and particularly so at the current time as our social relations are re/produced in and through the reorganisation and recalibration of education spaces. In this paper, I aim to sketch out the key elements of a critical spatial lens for the sociology of education, and then use this as a conceptual grammar to explore the difference that space makes in the case of the OECD's PISA and TALIS programmes as strategies of governing, and in neoliberal programmes of education choice, decentralisation and market-making as the means of organising social life. I will conclude by arguing that by moving beyond a Euclidian view of space – as a backdrop against which social life happens – to a relational view of space, we can make visible the difference that space makes, and is made to make.

2 SPACE – A passive container or the outcome of social relations?

The sociology of education has a rich, spatial lexicon to describe education worlds; as in ‘geographies’ of classroom emotions; the school as a ‘place’; communities of practice, stratification, social mobility, the list goes on. But amongst sociologists more generally, space itself is under-theorised with the result that we not only fetishize space, but we leave a particular medium of power, projects and politics – that of space – unnoticed. What is involved, and what might we reveal about the education worlds we bring into being, if we bring a critical spatial lens to the sociology of education? In my view, a ‘critical’ spatial lens involves three moves:

- First, an outline of the ontological and epistemological premises of a critical theory of space;
- Second, the specification of the central objects for enquiry to education and society; and
- Third, bringing these theoretical and conceptual approaches together to open up an entry point for investigation, a vantage point from which to see education-society phenomena anew, and a standpoint from which to see how education space is produced and how it might be changed.

In the following sections I sketch out the details of what might be entailed before turning to how these might help us re-address the issue of the difference that education space makes.

3 Move 1: A critical theory of space

Space is a highly contested concept in social science and all that will be possible here is to sketch out briefly the core vocabulary of a critical socio-spatial theory drawn from the leading theorists on space, most notably Lefebvre (1991) and Harvey (2006) (others include Soja 1996; Massey 1994; Smith 1992; Brenner 2003; Jessop, Brenner and Jones 2008).

Lefebvre and Harvey in particular have transformed our understanding of space, from a largely geometrical/mathematical term denoting an empty area, to viewing space in more critical ways – as social, real, produced and socially constitutive.

Lefebvre’s intellectual project explicitly works with and beyond the binary of materialism and idealism. What marks out Lefebvre’s meta-philosophical project is his concern with the possibilities for change by identifying ‘third space’ (Soja 1996, p. 31), a space of radical openness. In other words, Lefebvre’s approach is concerned not only with the forces of production and the social relations that are organised around them, but *also moving beyond* to new, Other, unanticipated possibilities.

The introductory essay, ‘The Plan’ in *The Production of Space* (1991), contains Lefebvre’s key ideas. Lefebvre begins by arguing that through much of modernity, our understanding of space was profoundly shaped by mathematicians who invented all kinds of spaces that could be represented through calculations and techniques (Lefebvre 1991, p. 2).

To Lefebvre, what was not clear was the relationship between these representations (mental space) and ‘real space’ – “[...] the space of people who deal with material things” (Lefebvre 1991, p. 4).

However, Lefebvre was unhappy with pursuing an analytics of space centred on either continental philosophy or Marxism. He regarded this binary pairing as part of a conceptual dualism (conceived/idealism versus lived/materialism) closed to new, unanticipated outcomes.

Lefebvre was particularly critical of the way continental philosophers, such as Foucault and Derrida, fetishized space, so that the mental realm, of ideas, representations, discourses, and signs enveloped and occluded social and physical spaces. Such thinking, he argued, was both political and ideological in that its science of space concealed the social relations of (capitalist) production and the role of that state in it (Lefebvre 1991).

This did not mean Lefebvre embraced Marxism unproblematically. Though Lefebvre's project aimed to reveal the way the social relations of production projected themselves onto space (Lefebvre 1991, p. 129), he was critical of the way Marxist theorists fetishized temporality and reduced 'lived space' to labour and products, ignoring the complexities of all spheres of life (such as art, politics, the judiciary) and their attendant social relations.

A more expansive idea of production was embraced to take account of the multiple ways in which *ideas are produced, humans are created and labour, histories are constructed and minds are made* (Lefebvre 1991, pp. 70-72). For Lefebvre, "[...] social space subsumes things produced; and encompasses their relationships in their coexistence and simultaneity – their (relative) order and their/or their relative disorder."

Similarly mindful of the need to avoid fetishizing space over time and vice versa, theorists like Harvey (1989) and Massey (1994, p. 2) refer to 'space-time' to emphasise the integral nature of space and time, whilst Massey (1994) and Rose (1993) have advanced theoretical projects around gender as a social relation that is also profoundly spatially organised.

The twin ideas of 'space' and 'production' are central to Lefebvre's analysis. Using an approach he calls 'analysis followed by exposition', Lefebvre's project is to make space's transparency and claim to innocence opaque, and therefore visible and interested. A 'truth of space', he argued, would enable us to see that capital and capitalism influence space in practical (for example buildings, investment and so on) *and* political ways (classes, hegemony via culture and knowledge). It is thus possible to demonstrate the role of space – as knowledge and action – in the existing capitalist mode of production (including its contradictions), to reveal the ways in which spaces are 'produced', and to show that each society has its own mode of production and produces its own space.

Furthermore, if – as he argued was the case – the transition from one mode of production to another over time entails the production of new spaces, then our analyses must also be directed by both the need to account for its temporality *and* also its spatiality.

Harvey, in an essay entitled 'Space as a Keyword' (2006) seeks to understand processes of development under capitalism. However Harvey's central focus has centred upon capitalist temporalities and spatialities, specifically the contradiction between capital's concern to annihilate space/time in the circuit of capital, and capital's dependence on embedded social relations to stabilise the conditions of production and reproduction (Harvey 1982, 1989). Nevertheless, for both writers the production of space, the making of history and the composition of social relations or society, is welded together in a complex linkage of space, time and sociality, or what Soja has called, the trialectics of spatiality (1996).

Epistemologically, space can be known through particular categories of ideas; as 'perceived', 'conceived' and 'lived' (Lefebvre 1991), or as 'absolute', 'relative' and 'relational' (Harvey 2006). Spaces are dynamic, overlapping and changing, in a shifting geometry of power (Massey 1994).

If epistemology is concerned with how we know, then the question of how to know space is also complicated by the multiple ways in which we imagine, sense and experience space. We travel through space, albeit aided by different means. We also attach ourselves to particular spaces, like places of belonging, giving such places psycho-social meaning.

Lefebvre's theoretical approach is to unite these different epistemologies of space. In other words, in order to "[...] expose the actual production of space [...]" (Lefebvre 1991, p. 16) "[...] we are concerned with logico-epistemological space, the space of social practice, the space occupied by sensory phenomena, including products of the imagination such as projects and projections, symbols and utopias" (Lefebvre 1991, p. 11-12).

These claims led Lefebvre to identify and develop three conceptualisations of space at work all of the time in relation to some event or social practice: spatial practice (the material, or *perceived space*; representations of space (or conceptualised space; or *conceived space*); and representational spaces (it overlays physical space and is directly lived through its associated images and symbols; or *lived space*) (Lefebvre 1991, p. 38-39).

Like his meta-philosophical embrace of idealism and materialism, Lefebvre's epistemology is never to privilege one spatial dimension over another, for instance conceived space over lived space. Rather the three dimensions are part of a totality; a "trialectics of being" (Soja 1996, p. 71).

Harvey's epistemology of space is somewhat different. Though both agree upon the materiality of space, or what Harvey calls 'absolute space', Lefebvre refers to it as 'perceived space'.

Harvey offers two alternative concepts to make up a somewhat different tripartite division; that of 'relative space' and 'relational space'. Applied to social space, space is relative in the sense that there are multiple geometries from which to choose (or not), and that the spatial frame is dependent upon what is being relativised and by whom (Harvey 2006, p. 272).

So, for instance, we can create very different maps of places and locations depending on topological relations, on the various frictions enabling movements through space, on the different spatio-temporal logics at work, and so on.

The idea of 'relational space' is intended to capture the notion that there is no such thing as time and space outside of the processes that define them. This leads to a very important and powerful claim by Harvey – that of internal relations.

In other words, "[...] an event or a thing at a point in space cannot be understood by appeal to what exists only at a particular point. It depends upon everything that is going on around it [...] the past, present and the future concentrate and congeal at a certain point [...]" (Harvey 2006, p. 274). This point is particularly pertinent for a critical theory of education and society, for it is to argue that it is critical to see 'events' – in relation to wider sets of social, economic and political processes. A school can best be understood in relation to its wider community – variously constituted by students, parents, local industries, social welfare sectors, and so on. Where the spatial boundary for this relation between the school and its community ends might depend upon the nature of the student body (local/international), the relationship between the school and other social sectors, and so on. Relational thinking, in other words, is always spatial, and this kind of spatial thinking is relational, but the nature of that relationality/spatiality is what is to be described and understood empirically.

The spatiality and geometry of power

In the argument advanced so far, the idea that space is a form of power is implicit. Doreen Massey (1994, 2005) makes this explicit. Space is not only social relations stretched out, but that these social relations constitute a ‘geometry of power’ (Massey 1994, p. 4).

This is a dynamic and changing process. This implies a plurality (Lefebvre 1991) or “[...] lived world of a simultaneous multiplicity of spaces” (Massey 1994, p. 3); of uncountable sets of social spatial practices made up of networks and pathways, bunches and clusters of relationships, all of which interpenetrate each other and superimpose themselves on one another (Lefebvre 1991, p. 86).

A methodology for studying spatial relations

Jessop, Brenner and Jones (2008) take up the challenge of advancing a methodology for studying spatial relations. They propose a lexicon that includes key concepts such as ‘territory’, ‘place’, ‘scale’, ‘network’ and ‘positionality’.

‘Territory’ refers to the boundaries which constitutes space in particular ways; as differentiated, bordered areas of social relations and social infrastructures supporting particular kinds of economic and social activity, opportunity, investment and so on.

‘Scale’ represents social life as structured in particular ways, in this case relationally, from the body to the local, national and global (Herod and Wright 2002). This structuring of social life is viewed as operating at the level of the conceived and the material; in other words, those scales, such as the national or global, are real enough, and they are also powerful metaphors around which struggles take place to produce these social relations. Scales themselves may shift in importance as a result of processes that include new regionalisms, globalisation, and decentralisation.

‘Place’ is constituted out of spatialised social relations and the narratives about these relations. Places, like ‘my home’, or ‘my school’ only exist in relation to particular criteria (as in ‘my school’ draws upon criteria such as formal learning, teachers, and so on), and in that sense they are material, they are social constructions or produced (Hudson 2001, p. 257), and they are lived. Massey argues that place emerges out of the fixing of particular meanings on space; it is the outcome of efforts to contain, immobilise, to claim as one’s own, to include and therefore exclude (1994, p. 5).

More recently, scholars influenced by the work of Castells (1996) have advanced a relational reading of space that “[...] works with the ontology of flow, connectivity and multiple expression” (Amin 2004, p. 34). In this work, social relations stretch horizontally across space (implicitly questioning scale – as in local to global – as the main organiser of place). The metaphor representing this idea is the ‘network’. The project is not to focus on spatial hierarchies, as is implied in the idea of scale, but on the transversal, the porous, the nature of knots and clusters of social relations.

‘Positionality’ in a network is a corrective to the fascination with networked relations which tend to overlook “[...] the asymmetric and path dependent ways in which futures of places depend on their interdependencies with other places” (Shepherd 2002, p. 308). Positionality within a network is dependent upon which network one participates in; it is emergent and contingent rather than pre-given; and describes how different entities are positioned with regard to one another in space/time. For Shepherd (2002, p. 319), the idea of positionality is

critical in calling attention to how connections between people and places – such as the World Bank in Washington and the African economies, or members of a household – play a role in the emergence of proximal and geographic inequalities.

4 Move 2: The conceptual grammar of the sociology of education

The question of how to lay out the conceptual grammar for the sociology of education is a challenging one. Dale's (2006) work on 'the education questions' is particularly valuable here. There are three levels of questions.

Level 1 focusses on the practice; level 2 on the politics of education, and level 3 on the outcomes of education. In opening up these three levels, we can then begin to place key approaches, topics, issues and debates that have taken place over time, space and in relation to particular kinds of social relations and forms of social reproduction.

These questions are specified in four ways:

1. Who is taught what, how, by whom, where, when: for what stated purpose and with what justifications; under what (school/university classroom) circumstances and what conditions, and with what results?
2. How, by whom, and at what scale are these things problematised, determined, coordinated, governed, administered and managed?
3. In whose interests are these practices and politics carried out? What is the scope of 'education' and what are its relations with other sectors of the state, other scalar units and national society?
4. What are the individual, private, public, collective and community outcomes of education?

In relation to *who is taught what, how, by whom, when, and where*, we immediately can see that learning opportunities are differentially experienced, and different kinds of learning acquired. This has been a major field of concern for sociologists, such as Bourdieu (1986) with his argument that various forms of capital (cultural, economic and social) are differently mobilised and realised through learning experiences in the home, in schools, and the wider society.

Similarly Bernstein's (1990) work on pedagogic discourse and its relationship to class, codes and control links pedagogy to wider processes of social reproduction. There is a considerable literature on the ways in which social relations, such as gender, race, sexuality and old colonial relations (Arnot and Reay 2006; Gillborn and Youdell 2006; Smith 2006) are produced through what is taught to whom, and where.

Concerning the questions of how, by whom, and at what scale are these things problematised, determined, coordinated, governed, administered and managed, and in whose interests are these practices and politics carried out, this is broadly the province of governance (Dale 1996). Sociological research around these questions has concerned itself with the emergence of markets as a mechanism of coordination (Gewirtz et al. 1995; Ball et al. 1996; Ball 2004; Leven and Belfield 2006), with the rise in importance of international organisations, such as the OECD, the World Bank and the World Trade Organisation, in shaping education agendas within national states (Robertson, Bonal and Dale 2002; Rizvi and Lingard 2006), with the emergence of private companies in providing education services (Mahony, Hextall and

Menter 2004; Hatcher 2006; Ball 2007), and with how new economic sectors are being produced bringing education more tightly into the global economy (Brown and Lauder 2005; Guile 2006; Kamat, Mir and Mathew 2004).

Finally, in relation to the question about outcomes as a result of these projects and processes as they are mediated through education, we begin to see very clearly that particular identities are produced, families advantaged or excluded, classes constituted, genders reproduced, populations privileged and so on through education. Here concepts like social mobility, social inheritance, social stratification, social class, cultural consumption, citizenship, identity and community are facets of those wider social relations; the result of how knowledges, power and difference are also constituted through a multiplicity of differentiated education spaces.

5 Move 3: Spatialising the sociology of education

In this final section I want to reinforce the point I made in my introductory remarks, that the sociology of education is spatially rich in the metaphors used to name and understand social processes and relations, but analytically and theoretically weak in accounting for the difference that space makes.

Adopting a critical spatial analytic of the kind I have outlined above means taking seriously the following propositions in relation to the sociology of education.

- a. social relations are *latent in space and* reproduced through systems like education,
- b. education spaces are a product,
- c. education spaces are *produced*,
- d. education spaces are polymorphic,
- e. *education* spaces are dynamic geometries of power and social relations, and
- f. education spaces and subjectivities are the outcome of a dialectical interaction.

There are any number of possible routes through, and reworkings of, the sociology of education in relation to space, time and sociality.

We can use the two different epistemologies advanced by Lefebvre and Harvey above, together with the different forms of spatial organisation outlined above, to generate a grid, as below with illustrative processes content.

I will develop three examples from the ‘education questions’ above to show what this might mean: first, streaming/‘tracking’ students into different education groups; second, processes of decentralisation/marketisation in education governance; and third, the use of global rankings, such as those of the OECD, PISA and TALIS.

Example 1

Typical organisational processes in which almost all schooling systems differentiate learners in some way in the education system can take the form of spatial practices such as ‘grouping’, ‘tracking’ or ‘streaming’, or the provision of different kinds of schooling experiences, such as private versus public schools, or vocational schools versus comprehensive schools.

Here we can see particular geometries of power at work; this is the outcome of the way in which the social relations of production are projected onto education spaces at the level of systems, schools, classrooms, and groups. This system of spatially stratifying is a key mechanism of social reproduction.

Table 1: 'Tracking': spatial stratification

	Spatial practice [perceived space]	Representations of space [conceived]	Spaces of representation [lived]
Absolute space	Particular knowledges/ lessons delivered to 'tracked' student; class- room	Class groups/ability/year lev- els/school types; school pro- spectus; school uniform;	Aspiration; feelings of worth/lessness; belong- ing; withdrawal; re- sistance and rebellion
Relative space	Different levels of stu- dent development; lo- cal school ecology; school mix (of social classes; cultural back- grounds)	'Ability' as innate intelli- gence/ tracks and grades as reflecting capabilities; public- private school contrasts; in- spection reports; failing/suc- cessful school	Anxiety over resources needed to produce com- petence; 'nothing here for us – we always fail; rejec- tion of schooling as 'un- cool'
Relational space	School as a system of reproduction over time; performance in the education system	Re/production of failure; 'meritocracy'; social stratifi- cation	Being a competent learner; the working class; class strategies such as voice, exit and choice; white flight

Space, as we can see in this example, is a medium and resource of power. This conception of education space – as thickened clusters of social relations legitimated by notions of ability/intelligence/learning capability – takes a material form. Children attend different classes and have different learning experiences. This spatial organisation of education space is also regulated/governed through systems of assessment and self-management. It is a lived space, so that learners and teachers both feel, in palpable albeit different ways, the emotions that arise from discourses of aspiration, capability, achievement, responsibility, meritocracy, and so on.

Example 2

This second example focuses on the policy of 'decentralisation' and the rolling out of education markets. This is a powerful, neo-liberal discourse that has resulted in the relocation of education activity away from previously fixed, institutionalised centres to new reworked spaces of knowledge production with new geometries of social relations.

In most cases, the centres of power in the Westphalian state, the national state, has rescaled selective functions to different nodes in the scalar architecture of the global order. These scales have, in turn, been reworked to include new sets of logics – around efficiency, choice, local partnership, self-management, responsibility.

More importantly, unpicking institutionalised social relations has enabled new non-state actors (particularly for-profit) into the reconstitution of education spaces. Much of the literature on decentralisation has tended to view the movement of power in a downward direction – to the local organisation/community.

Table 2: Decentralisation/markets: spatial governance

	Spatial practice [perceived space]	Representations of space [conceived]	Spaces of representation [lived]
Absolute space	Movement of responsibilities to new nodes outward and upward; downward; new sectors	Local development plans; partnership plans; sub-contracting/outsourcing; school development plans; local visions; markets	Anxieties over opportunities for choice; greater organisational responsibilities without power to affect necessary changes; surveillance; performativity
Relative space	Different geometries of governance relations that cut across scales; rescaling	Local development, social capital, community expertise, partnership; public/private; third sector [networks]	Differential choices; different inspection regimes; different feelings of involvement by wider community
Relational space	Policy frameworks that operate at multiple nodes; competitiveness	Global discourses of choice, markets, self-management, entrepreneurialism; neo-liberal political project	Desires of consumer; entrepreneur; flexibility; anxiety about responsibility for one's future

While this most certainly was the direction in which some education activity has flowed, viewing the movement only in this direction, and in terms of the official discourse – decentralisation – would be to take at face value the spatial imaginary of the representation of space. The idea of scale – as opposed to decentralisation – enables us to see more clearly what is at stake; the social production of scale and the reconstitution of social relations in a shifting spatial geometry of power and social relations.

Using the concept of scale enables us to trace movements in multiple directions, as new nodes of power and rule are constructed or invigorated, struggled over and legitimated. In turn, we are able to see the emergence of a new functional and scalar division of the labour of education space.

Positionality matters in this case, as the social relations arising from market-based relations are dependent upon who and what is included in the spatial organisation of choice. So, too, do networks, which work as means of protection against exclusions as well as mechanisms to ensure inclusion – like clubs.

Spatialising state projects, such as ‘decentralisation’ and ‘markets’ raise significant issues for the spatiality of the sociology of education – anchored as it has been in a deep methodological nationalism and statism. This is despite the fact that the sites, scales, strategies and subjectivities for re/constituting and governing education have been highly dependent upon re/projecting and re/working education spatial and social relations.

Table 3: The OECD's governing of global education systems

	Spatial practice [perceived space]	Representations of space [conceived]	Spaces of representation [lived]
Absolute space	Teacher engaged in constructivist pedagogy, learner demonstrates competences	Nations in competition with each other	Pride, shame, vertigo
Relative space	Different levels of student and teacher development	Differences that matter are erased out of representations	Loss /gain height in hierarchical arrangements
Relational space	Teachers and learners in spaces that are also lived and real places	Education systems are the proxy for being competitive developed economies in a global race to the top	Gaming, teaching to the test to ensure right outcome, limits placed on national policymaking spaces

Example 3

These kinds of global rankings are hierarchical in character, and that positionality (valorised as reputation) and the vertical organisation of space (hierarchy) set up a very interesting strategy of power, that of competitive comparison (giving rise to vertigo and a loss of height when falls can be engineered). These combined dynamics act to gather up a lifeworld – as one (institution/country/region) to whom a status is assigned in relation to others – whilst simultaneously projecting it forward. There are at least four ways in which this competitive comparison works:

First, as a powerful *spatial* framer and lever for allocating status; it pitches one discipline/institution/country/region against another in terms of a global hierarchical ordering of performers and underperformers.

Second, it works in particularly powerful ways when there is a strong *temporal* dimension to comparison, such as ongoing cycles of data collection and where the new reporting deadlines are always on the close horizon of the actors. This provides space for learning to improve, to do better the next time, and the time after (or not) whilst keeping sufficient tension and alertness within the system.

Third, an evaluative/moral/emotional dynamic provides the basis of judging where an institution, region or discipline is placed in relation to others. Those actors whose lifeworlds it enters are to learn from this evaluative/emotional/affective element about how to strive to act in ways that are specified by this framing of the world class institution, and how to avoid disgrace, dishonour and *a loss of reputation*.

Finally, the capacity for the technology to extend *across scales* – from the global to the regional and local – in turn produces significant opportunity for its amplification, and therefore power, because of breadth and reach.

6 Conclusion

I have argued that space matters in the sociology of education, and what is needed is the development of a conceptual grammar that helps us identify how, when, in what ways, and with what outcomes space is implicated as a modality of power. Continuing with a conceptual grammar in the sociology of education that is oriented toward modernity's preoccupation with time and sociality, and not spatiality, means continuing with a set of concepts that are unable to grasp the full enormity of the changes that have been advanced under the rubric of globalisation, and the ways in which education space has been radically transformed.

Clearly one important implication of spatialising the sociology of education is the challenge that follows from this – the development of a set of methodological/organisational categories able to take full account of the concerns of sociologists of education. Finally, I would argue that in spatialising the sociology of education we, in turn, enhance the possibilities of the emergence of, as Lefebvre termed it, 'anOther' space. This would be an alternative, differently constituted, social space, constructed out of ideas about being and becoming, that might in turn mediate the full onslaught of the social relations of global capitalism.

References

- Amin, A. (2004). Spatialities of globalisation, *Environment and Planning A*, 34, pp. 385-399.
- Arnot, M., & Reay, D. (2006). The framing of performance pedagogies: pupil perspectives on the control of school management and its acquisition. In H. Lauder, P. Brown, J. Dillabough & A. H. Halsey (Ed.), *Education, Globalization and Social Change* (pp. 161-178). Oxford: Oxford University Press.
- Ball, S. (2007). *Education plc*. Oxford: Routledge.
- Ball, S., Bowe, R., & Gewirtz, S. (1996). Circuits of schooling: a sociological exploration of parental choice of schooling in social class contexts, *Sociological Review*, 43 (1), pp. 52-78.
- Bernstein's (1990). *The Structuring of Pedagogic Discourse: Class, Codes and Control*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1984). The Forms of Capital. In J. G. Richardson (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp.46-58). Westport: Greenwood.
- Brenner, N. (2003). *New State Spaces*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, P., & Lauder, H. (2005). Globalisation, knowledge and the myth of the magnet economy. *Globalisation, Societies and Education*, 4 (1).
- Castells, M. (1996). *The Network Society*. Oxford: Blackwell.
- Dale, R. (2006). From comparison to translation: extending the research imagination. *Globalisation, Societies and Education*, 4 (2), pp. 179-192.
- Gewirtz, S., Ball, S., & Bowe, R. (1995). *Markets, Choice and Equity in Education*. Buckingham Open University Press.
- Gillborn, D., & Youdell, D. (2006). Educational tri-age and the D-to-C conversion: suitable cases for treatment. In H. Lauder, P. Brown, J. Dillabough & A. H. Halsey (Ed.), *Education, Globalization and Social Change* (pp. 779-800). Oxford: Oxford University Press.
- Guile, D. (2006). What is distinctive about the knowledge economy? Implications for education. In H. Lauder, P. Brown, J. Dillabough & A. H. Halsey (Ed.), *Education, Globalization and Social Change* (pp. 355-366). Oxford: Oxford University Press.
- Harvey, D. (1982). *Limits to Capital*. London: Verso.
- Harvey, D. (1989). *The Condition of Postmodernity*. Oxford: Blackwell.
- Harvey, D. (2006). Space as a Keyword. In N. Castree & D. Gregory, *David Harvey: A Critical Reader* (pp. 270-293). Oxford: Blackwell Publishing.
- Hatcher, R. (2006). Privatization and sponsorship: the reagenting of the school system in England. *J. of Education Policy*, 21 (5), p. 599-619.
- Herod, A., & Wright, M. (Ed.). (2002). *Geographies of Power: Placing Scale*. Oxford: Blackwell.