

Überlegungen zur Pädagogik als einer einräumenden Praxis (Keynote)

Zusammenfassung

Wer sich wissenschaftlich mit der Pädagogik beschäftigt, wird selten auf das Thema Raum stoßen. Zwar gibt es seit Ende der 1990er Jahre ein wachsendes Interesse an Raumfragen in der Pädagogik, die Zahl der diesbezüglichen Veröffentlichungen steigt kontinuierlich an. Allerdings erscheint Raum dort als ein zwar wichtiges, aber doch eher spezielles Thema: Es geht um den durch materiale Bauten und/oder durch soziale Handlungen und Gefüge strukturierten *empirischen* Raum, in dem Menschen aufwachsen, in dem sie leben, den sie nutzen und gestalten; es geht um städtische Räume, um Gebäude, um Plätze und Orte, in und an denen Pädagogik stattfindet. In diesem Beitrag soll es dagegen darum gehen, ob und wie Räumlichkeit Pädagogik selbst in ihrem eigenen Kern ausmacht.

Über metaphorischen und nicht-metaphorischen Gebrauch des Wortes „Raum“

Sobald es um die theoretischen Grundlagen dieser Disziplin geht, spielt der Raum entsprechend keine Rolle mehr. Selbstverständlich führt in pädagogischer Rede kein Weg um den Gebrauch des Wortes herum, wenn von Frei- und Spielräumen die Rede ist, die Menschen für ihre Entwicklung benötigen (und damit nicht leere Räume, Freiflächen, Spielplätze und Spielzimmer gemeint sind). Aber die Rede vom Raum erscheint dann als „nur“ metaphorisch, ohne dass die Möglichkeit und Zulässigkeit dieser Metaphorik als Hinweis auf ein ihr zu Grunde liegendes inneres Verhältnis von Pädagogik und Raum verstanden würden.

Die Unterscheidung von metaphorischem und nicht-metaphorischem Gebrauch des Raumbegriffs in der Pädagogik – so plausibel sie zunächst erscheinen mag – scheint mir letztlich jedoch nicht haltbar. Auch wenn wir im angeblich nicht-metaphorischen Sinne von einem Raum, beispielsweise einem Klassen- oder Seminarraum sprechen, wird unser Reden nur sinnvoll, wenn die vermeintlich nur metaphorische Rede vom Raum mitschwingt. Und umgekehrt: Die angeblich nur metaphorische Rede vom Raum, wenn wir etwa über Freiraum für selbstbestimmte Entwicklung sprechen, bedient sich Vorstellungen, die der Anschauung

von Räumen entlehnt sind, von denen wir in angeblich nicht-metaphorischer Weise sprechen. Wie wir es drehen und wenden – angeblich metaphorische und angeblich nicht-metaphorische Rede vom Raum handeln vom Selben; nur die Erfahrungsebene, auf der sich dieses Selbe manifestiert, ist jeweils eine andere.

Wo sich die Pädagogik dem Raumthema explizit zuwendet, konzentriert sie sich auf jene Räume, von denen bei angeblich nicht-metaphorischem Wortgebrauch die Rede ist: auf Gebäude, Plätze, Orte und Flächen, in, an und auf denen sich Pädagogik abspielt. Selbstverständlich wird dabei Bezug genommen auf pädagogische Vorstellungen von der Qualität der Prozesse, für die Raum gegeben werden soll. Was in aller Regel dagegen nicht geschieht, ist, diese Qualität im Raumbegriff selbst aufzuspüren. Pädagogische Qualität wird als Anforderung an die Raumgestaltung herangetragen; aber es wird nicht erfasst, dass es der *Raumbegriff* selbst ist, *in welchem wir aufspüren können, was denn die Qualität des Pädagogischen im Kern ausmacht.*

Meine Überlegungen werden sich nicht auf den empirischen Raum beschränken, sondern – wenn man denn diese Kantsche Begriffspolarität darauf anwenden darf – den *intelligiblen* Raum der Pädagogik bedenken und so *die Räumlichkeit der Pädagogik selbst*, die Metaphorik der Rede vom Raum als Verweis auf einen Wesenskern dieser Praxis herausarbeiten. Mit anderen Worten, Elemente einer pädagogischen Theorie des Raums oder einer Theorie des pädagogischen Raums (beide Formulierungen treffen zu) sollen entwickelt werden.

Dieser Zugang darf nicht als Alternative zur Thematisierung des empirischen Raums verstanden werden, sondern als ein alternativer Zugang zur Betrachtung auch des empirischen Raums. Ich werde daher an dem ansetzen, woran sich das aktuelle Interesse an Raumfragen in der Pädagogik festmacht: Die Entdeckung, dass pädagogische Prozesse in einem nicht unerheblichen Maße von der gebauten Umgebung beeinflusst und mitgeprägt werden – immer wieder wird in den einschlägigen Veröffentlichungen zustimmend die Rede vom Raum als „drittem Erzieher“ zitiert¹ –, hat zu der Konsequenz und Forderung geführt, dass die Pädagogik diese Einflüsse nicht nur zu erkennen und zu berücksichtigen, sondern sich in diesem Bedingungsfeld selbst gestaltend einzubringen habe. Schulbauten etwa sollten nicht mehr nur nach ökonomischen, technisch-funktionalen und psychologisch-ergonomischen, sondern eben auch nach pädagogischen Gesichtspunkten architektonisch gestaltet werden. Von *pädagogischer Architektur* ist die Rede. (Montag-Stiftung, o.J.)

Pädagogik und Raum werden hier in einer ähnlichen Weise zusammengebracht wie etwa Pädagogik und Informationstechnik bei der Gestaltung virtueller Lernräume oder der Entwicklung von E-Learning-Tools: Zwei voneinan-

1 Z.B. Schäfer/Schäfer 2009; Loris Malaguzzi, dem Begründer der Reggio-Pädagogik, wird die häufig zitierte Formel vom Raum als „drittem Pädagogen“ zugeschrieben.

der normalerweise getrennte Theorie- und Praxisbereiche – hier Pädagogik und Architektur – kooperieren in einem umgrenzten Aufgabenfeld.

Meine folgenden Überlegungen zielen jedoch über solche sicherlich höchst wünschenswerten Kooperationen hinaus und verfolgen den Gedanken, dass es zwischen Pädagogik und Architektur eine tiefere Verwandtschaft gebe, der nachzugehen sich lohnen könnte. „Raum“ ist hierzu der Schlüsselbegriff.

Drei zentrale Theorie-Elemente gewannen in den letzten Jahren für das intendierte Projekt einer pädagogischen Theorie des Raums Kontur:

- die Dialektik von gestaltetem und zu gestaltendem Raum (*room* und *space*),
- das Theorem von der zurückhaltenden Technik,
- die Trias von poetischem, potenziellem und symbolischem Raum.

Room und Space

Die Verbindung zwischen dem metaphorischen Gebrauch des Raumbegriffs und seiner physisch-architektonischen Bedeutung erschließt sich, wenn man auch hinsichtlich des architektonischen Raums zwei Dimensionen des Raumbegriffs bedenkt, für die wir im Deutschen allerdings – anders als im Englischen – keine unterschiedlichen Begriffe haben. Im Englischen wird mit *room* der gestaltete und umgrenzte Raum bezeichnet: Zimmer, Hallen, generell architektonische Räume; mit *space* dagegen der leere Raum: der Zwischenraum, der Weltraum, der virtuelle Raum (Cyberspace). Dies sind jedoch nicht zwei Raumarten, sondern zwei Perspektiven auf Raum, die zusammengehören.² Auch ein voll möbliertes Zimmer (*room*) bedarf, um Lebensraum für Menschen sein zu können, des freien Raums (*space*), der nicht durchgestaltet und belegt ist, sondern dem Bewohner des Raums für seine freie Bewegung zur Verfügung steht. *Space* gehört zum physischen Raum; und ist doch nicht physisch.

In seiner philosophischen Abhandlung zu einer Phänomenologie des Mensch-Raum-Verhältnisses hat Otto Friedrich Bollnow versucht, sich seinem Thema auf dem Wege einer Reflexion des „wissenschaftlich noch unbelasteten“ Gebrauchs des Wortes Raum bzw. seiner „verbalen Wendungen“ (Bollnow, 1963, S. 32f.) zu nähern. Hierbei greift er u.a. auch das Verb „einräumen“ auf und weist auf dessen Doppeldeutigkeit hin: zum einen Dingen ihren Platz in einer räumlichen Ordnung zuzuweisen (z.B. beim Einräumen eines Schrankes), zum andern Platz zu machen, indem man sich (z.B. in einer Diskussion von einer bisher fest eingenommenen Position) zurückzieht. (Bollnow, 1963, 36) Es ist diese

2 Vgl. Bächer 2003. Er weist explizit auf die Differenz von *room* und *space* hin, spricht allerdings von „zweierlei Räumen“ (Bächer, 2003, S. 17) und identifiziert *space* mit „dem grenzenlosen All bzw. dem abstrakten mathematischen Raum“. (Bächer, 2003, S. 17)

Doppeldeutigkeit, um die es mir geht, wenn ich im Folgenden Pädagogik als eine „einräumende Praxis“ erörtern werde; und zwar nicht in dem Sinne, dass „einräumen“ mal das Eine und mal das Andere heißen kann, sondern dass es im pädagogischen Kontext immer Beides zugleich und in wechselseitiger Beziehung bedeutet.

Wenden wir uns zunächst der erst genannten Bedeutung zu: einen Raum – auch einen Zeit-Raum – ausfüllen mit Dingen, Gegenständen, Tätigkeiten. Das pädagogische Äquivalent dazu wäre die transitive Bedeutung des Wortes „bilden“: jemandem etwas bei-bringen, Lerngegenstände präsentieren; Lernzeit mit pädagogisch angeleiteten Tätigkeiten ausfüllen.

Die zweite Bedeutung: Platz machen, sich zurückziehen, also (Zeit-)Raum nicht füllen, sondern frei-geben, und ihr pädagogisches Äquivalent: Menschen Raum geben für ihre Entwicklung aus eigenem Impuls (also für „sich bilden“ in intransitiver Bedeutung) scheinen zunächst in klarem Gegensatz dazu zu stehen und uns vor die Alternative zu stellen, ob wir das Eine (bilden im transitiven Verständnis) *tun* oder das Andere (sich bilden im intransitiven Verständnis) *zulassen* wollen. In der pädagogischen Theorietradition ist diese Alternative unter den verschiedensten Gegensatzformulierungen (wie Zwang versus Freiheit bei Kant, Führen oder Wachsenlassen bei Litt) immer wieder diskutiert worden und als letztlich unhaltbar herausgestellt worden. Weder ist ein rein transitives Bilden denkbar – dieses liefe auf einen technischen Herstellungsprozess hinaus; noch ein rein intransitives Bilden – dieses liefe auf einen solipsistisch abgekapselten und daher in sozialer und kultureller Hinsicht inhalts- und vermittlungseeren reinen Naturprozess hinaus. Bildung im neuzeitlich-pädagogischen Verständnis impliziert vielmehr eine reflexive Vermittlung von transitivem und intransitivem Bildungsmoment: die bewusste Beziehung des eigenen Bildungsimpulses auf die von außen gesetzten Bedingungen und Anforderungen und damit eine synthetisierende Transformierung beider Momente.³

Die somit deutlich werdende Beziehung zwischen der bildungstheoretisch vertrauten Dialektik von intransitivem und transitivem Bildungsmoment und der Doppeldeutigkeit des Wortes „einräumen“ führt uns zurück zur oben angesprochenen Differenzierung der beiden Raumdimensionen *room* und *space* als einer Unterscheidung von gestaltetem und zu gestaltendem Raum. Im *gestalteten* Raum finden wir Bestimmungen wie Nähe und Ferne, Oben und Unten, Innen und Außen, Objekte und Funktionen, Beziehungen und Isolationen usw. vor. Im *zu gestaltenden* Raum müssen all diese Bestimmungen erst noch getroffen werden. Der gestaltete Raum ist zu erkunden und zu rekonstruieren; der zu gestaltende Raum ist (noch) leer und (erst) zu konstruieren. Der gestaltete Raum bietet bestimmte begrenzte Möglichkeiten an; der zu gestaltende Raum fragt nach Möglichkeiten bzw. fordert auf, seine Möglichkeiten zu bestimmen.

3 Genauer und ausführlicher hierzu vgl. Sesink, 2001, S. 183ff.; Sesink, 2000.

Space ist materiell nicht greifbar; greifbar ist nur, wo er endet, wo der Raum „anstößig“ wird (Sesink, 2006, S. 53f). Und doch ist *space* keineswegs Metapher, sondern höchst real. *Room* gibt es nur, wo er *space* enthält; und *space* gibt es nur im *room*.

Interessanterweise finden wir nun im pädagogisch-metaphorischen Gebrauch des Wortes Raum fast immer nur jene Bedeutung von Raum wieder, welche im Englischen als *space* bezeichnet wird, während dort, wo die mögliche pädagogisch bedeutsame Wirkung von architektonischem Raum thematisiert wird, die Perspektive auf *room* klar dominiert. Das ist nachvollziehbar: Im metaphorischen Gebrauch geht es meist um die Einräumung der Möglichkeit von Selbstbestimmung, insofern um ein Sich-Zurücknehmen von Pädagogik und einen Verzicht auf direkt prägenden Einfluss. Die Wirkung von architektonischem Raum hingegen wird in der Regel kausal an den Elementen und Eigenschaften festgemacht, die ihn empirisch ausmachen. Mir käme es demgegenüber darauf an, für beide Themenbereiche gleichermaßen die Dialektik von *room* und *space* zu betonen: Ein Mensch entwickelt sich in Auseinandersetzung mit den Gegebenheiten der Welt, in der Abarbeitung an ihren Widerständen; Raum für Entwicklung ist nicht denkbar ohne begrenzende, widerständige Elemente, welche Realitätsbezug vermitteln; Bewegung ist immer nur relational zu etwas Unbewegtem erfahrbar. (Vgl. Böhme, 2006, S. 126) Architektonische Räume wiederum wirken entsprechend dadurch, dass ihre Eigenschaften die Bewegung der Menschen in ihnen inspirieren, indem sie Möglichkeiten und Anregungen anbieten, auf welche diese durch ihr Verhalten antworten. Räume, welche ein bestimmtes Verhalten erzwingen, welche einschüchtern, welche Spuren am Menschen hinterlassen, ohne dass diese in ihnen Spuren hinterlassen dürfen, wären Räume ohne *space*; „unmenschliche Architektur“ (Kükelhaus, 1973).

Zurückhaltende Technik

Normalerweise geht man davon aus, dass Raum eben einfach existiert, „da ist“ – um uns herum und wir in ihm. Anders, wenn wir von Freiraum oder Spielraum sprechen: Solcher Raum – nehmen wir an – muss gewährt, eingeräumt oder auch erst geschaffen, erkämpft, erobert und dann verteidigt, gegebenenfalls erweitert werden. (Bollnow, 1963, S. 34) Da menschliches Leben ohne Freiraum jedenfalls dann nicht denkbar ist, wenn wir Freiheit als eine Grunddimension menschlicher Existenz betrachten, müssen wir auch das *Schaffen von Raum* als eine *basale Dimension menschlicher Lebenspraxis* ansehen. Die Vorstellung von einem statischen, unveränderlich gegebenen Raum ist dann abzulösen durch Vorstellungen des Raumschaffens:

„Raum in diesem ursprünglichen Sinn ist ... nicht an sich schon vorhanden, sondern wird erst durch eine menschliche Tätigkeit gewonnen, indem man ihn durch Rodung der Wildnis (die also nicht Raum ist) abgewinnt.“ (Bollnow, 1963, S. 33)

Hier, bei der Schaffung von freiem Raum setze ich jene humane Sinnbestimmung von Technik an, die ich mit dem Begriff „zurückhaltende Technik“ bezeichne.

Zurückhaltende Technik ist eine Technik, die einerseits die Zwänge einer unberechtigten Natur zurückhält und so von den notwendigen Reaktionen auf deren Gewalten, Zumutungen und Anforderungen *entlastet*, andererseits aber auch *sich selbst zurückhält*. Die wesentliche Leistung der Technik inner- und außerhalb der Bildung wird hierbei weniger in der zweckrationalen Weltgestaltung als in der *Schaffung eines Möglichkeitsraums* gesehen, in dem frei von den Zwängen der Natur und geschützt vor ihren Gewalten menschliche Kreativität sich entfalten kann.

Erläutern wir dies am Beispiel der Architektur (vgl. zum Folgenden auch Sesink, 2006). Am Anfang steht unübersehbar ihr zerstörerisches Werk. Damit überhaupt gebaut werden kann, muss der Bauplatz geräumt werden. Da wird verbrannt und gerodet, ein- und abgerissen; zertrümmert und geschleift; da werden Areale – wie man so schön sagt – dem Erdboden gleichgemacht. Wüsste man nicht, dass damit nur der Boden bereitet wird für das anschließende konstruktive Wirken der Architektur, ließe sich das einleitende Vernichtungswerk von kriegerischen Handlungen schwerlich unterscheiden. Es wird also Gewalt ausgeübt gegen das, was ist: gegen Natur, wenn mit dem Bauen überhaupt erst angefangen wird; gegen die bestehende Bebauung, wenn umgebaut werden soll.

Was die Architektur also macht, bevor ihr konstruktives Werk begonnen werden kann, ist die Schaffung von freiem Raum durch gewaltsame Zerstörung von vorhandener Bewachsung bzw. Bebauung. Diese Gewalt muss sie, zumal der Natur gegenüber, zudem aufrechterhalten. Was der Gewalt der Technik weichen musste, muss auch weiterhin gehindert werden, diesen Raum erneut zu besetzen. Zurückhaltung meint insoweit das Freimachen und Freihalten von Raum durch Zurückdrängen und Zurückhalten dessen, was diesen Raum zuvor besetzte und ihn zurückzugewinnen trachtet.

Was ist nun der *geräumte Bauplatz*? Er ist ein leerer Ort, aber zugleich der Platz für eine potenziell unendliche Vielzahl neuer Bauten. Jeder Bauplatz hat zudem *Grenzen*, ist also umgeben von bewachsenem oder bebautem Raum, der nicht zur Disposition steht. Dessen Unangetastetheit ist Bedingung für die Wahrnehmbarkeit der Freiheit zum Neuentwurf. Dort kann der Architekt die von ihm zu schaffende Leere des Bauplatzes aushalten und produktiv wenden, ohne

den Boden unter den Füßen zu verlieren. Zugleich ist dies die alte Welt, an die das Neue sich anschließen müssen.

Dieses *Anschlussnehmen* lässt sich in zweierlei Weise auslegen. Zum ersten wird neuer Lebensraum geschaffen für Menschen als Wesen, die einem ursprünglichen Lebensraum, nämlich dem Naturraum entstammen, daher als leibliche Wesen Bedürfnisse haben, denen die Bauten zu entsprechen haben. Zum zweiten wurde die Architektur selbst ermöglicht: Ihrer Entwurfstätigkeit wurde Raum gegeben; sie hat Raum in Anspruch genommen; und sie hat Raum verbraucht. Sie muss und kann dies wiedergutmachen, indem sie nun ihrerseits Raum schafft. Für das, was sie hervorbringt, was sie baut, ist also nicht allein maßgeblich, was dann an Bausubstanz errichtet wird: die physischen Elemente nämlich, aus denen der Bau besteht, sondern ebenso der *leere Raum zwischen* diesen, der Raum, den sie schafft, damit Menschen sich dort bewegen können. Architektur (ver)braucht Raum, und sie schafft Raum; sie (ver)braucht Raum, um Raum schaffen zu können; Raum für menschliche Bewegung.

Die Bewegung von Menschen, der architektonisch Raum gegeben wird, ist dabei primär als *physische Bewegung* gedacht: Menschen betreten den Raum, gehen hindurch, setzen sich, springen auf, eilen um eine Säule herum, lehnen sich aus dem Fenster usw. Und doch: Die Bewegung von Menschen ist nie nur physisch. Sie halten inne, weil ihnen plötzlich etwas auffällt. Sie gehen auf und ab, um ihren Gedanken auf die Sprünge zu helfen. Ihre physischen Bewegungen sind permanent von geistigen Bewegungen begleitet; teils durch diese motiviert; teils diese anregend. Ein architektonischer Raum ist immer auch ein Kulturraum. Anders gesagt: *Menschliche Bewegung ist immer inspiriert*, nämlich von der Lebensintentionalität des sich bewegendenden Menschen, von der Unruhe der sehnsüchtigen menschlichen Natur durchdrungen.⁴

Architektur ist also eine Praxis der Ermöglichung von inspirierter Bewegung. Der Raum, den sie frei gibt, kann enger oder weiter sein. Die Bewegungsmöglichkeiten in ihm können mehr oder weniger reglementiert sein. Sind sie vollständig determiniert, also von den Diktaten des Baus eindeutig festgelegt, wird die Bewegung maschinell. Dann haben wir einen technischen Raum, einen Maschinenraum vor uns. Technik ist dann nicht ermöglichend, sondern erzwingend; nicht raumgebend, sondern raumfüllend; nicht zurückhaltend, sondern penetrant.

Wenn wir die Einsichten aus dem Beispiel der Architektur verallgemeinern und auf die *Leitvorstellung einer zurückhaltenden Technik generell* beziehen, dann heißt dies: Technik hält den Menschen Anforderungen der Umwelt „vom Leib“; entlastet sie von der Notwendigkeit, sich in ständiger Reaktionsbereitschaft zu

4 Vgl. hierzu Merleau-Pontys Ausführungen zur Überlagerung „konkreter“ (im empirischen Raum sich vollziehender) und „abstrakter“ („im Möglichen oder Nicht-sein“ sich vollziehender) Bewegung. (Merleau-Ponty 1966, 137)

halten. Damit schafft sie Raum für die Menschen, sich ihrer unverwirklichten Natur zuzuwenden, eine ihnen angemessene Lebensform zu entwickeln. Menschlicher Lebensraum ist durch Technik geschaffener und geschützter Raum für die Entfaltung der menschlichen „Naturanlage“ (Kant), also für ihre produktiven Kräfte. Er ist zugleich durchlässig für den notwendigen Austausch mit dem Naturraum, aus dem Menschen stammen.

Poietischer Raum

Mit dem Adjektiv „poietisch“ will ich anschließen an die Bedeutung des altgriechischen Wortes *poiesis*, welches das Hervorbringen und Herstellen durch den Menschen bezeichnete und damit den Gegenbegriff darstellte zur *genesis*, dem Werden durch und aus Natur (*physis*). Dennoch wurde *poiesis*, das Hervorbringen durch den Menschen, noch in einer engen Beziehung zur *genesis*, dem Naturprozess, verstanden: als Nachahmung (*mimesis*) jener Verfahrensweisen, welche man der Natur gleichsam absah, zu spezifisch menschlichen Zwecken. Das Sich-Auskennen in diesen Verfahrensweisen und ihre praktische Beherrschung: dies nannte man *techné*, das – modern gesprochen – Knowhow, das der *poiesis* zugrunde lag und das sich dem Verständnis (*epistémé*) der Natur verdankte.

Der Gebrauch des Adjektivs *poietisch* soll also einen Raum charakterisieren, bei dessen Gestaltung Anschluss gesucht wird an jene Voraussetzungen und Bedingungen, die jeder architektonischen und bautechnischen Konstruktion vorausgehen. Als gestaltende Praxis birgt Technik eine Bedeutung und einen humanen Sinn, der über die Immanenz technischer Funktionalität hinausweist. In sie sind Träume, Wünsche, Hoffnungen, das Begehren nach einer menschengerechteren Welt eingebildet (*in-formiert*). Technik schließt an dieses Träumen, Wünschen, Hoffen, Begehren an. Sie schließt damit an die leibliche Naturgegründetheit der menschlichen Existenz an, wie dies eben auch noch im altgriechischen Wort *poiesis* enthalten war, das vor allem die handwerkliche Weise des Herstellens bezeichnete und in seinen ästhetisch-sinnlichen Qualitäten ein Gütekriterium geltend machte, das die Form des Produkts nicht allein mit Blick auf Funktionalität bewertet.

Die *Poietik* eines Raums ist demnach das, was die Menschen, die ihn betreten oder nutzen, in ihrer Leiblichkeit und Sinnlichkeit berührt; was sie als Stimmung oder Atmosphäre eines Raumes empfinden und in ihnen eine gefühlsmäßige Resonanz auslöst.⁵ Sie erschließt sich – wie Gernot Böhme herausstellt – nicht

5 Hermann Schmitz differenziert im Rahmen seiner „Neuen Phänomenologie“ den „leiblichen Raum“ (die leibliche Kommunikation mit dem Raum), den „Gefühlsraum“ (die Stimmung eines Raums und die gefühlsmäßige Gestimmtheit durch den Raum), den „Ortsraum“ (die Anordnung der Objekte im Raum) und schließlich die „Wohnung“, in

durch die visuelle Anschauung, sondern allein durch „leibliche Anwesenheit“ (Böhme, 2006, S. 105). Es gebe

„einen spezifischen Sinn für das Darin-Sein, den Sinn, den man Befindlichkeit nennt. Im Befinden spüren wir, wo wir uns befinden. Das Spüren unserer eigenen Anwesenheit ist zugleich das Spüren des Raumes, in dem wir anwesend sind.“ (Böhme, 2006, S. 108)

Auch wenn in den letzten Jahren eine zunehmende Sensibilität in der Pädagogik für diese Dimension des Raums zu konstatieren ist, hat ihre Beachtung in der Vergangenheit kaum eine Rolle gespielt. Im Gegenteil: Die wachsende Bedeutung virtueller Räume für Bildungsprozesse (Online-Studiengänge, E-Learning, Schulen am Netz usw.) bringt eine Tendenz zur Vernachlässigung des architektonisch-physischen Raums mit sich. Der in den üblichen Computerräumen in Schulen und Hochschulen zur Verfügung gestellte Raum orientiert sich meist am Raumbedarf der technischen und leiblichen „Hardware“; d.h. nicht der Raum für freie Bewegung, sondern das möglichst lückenlose Ausfüllen des freien Raums steht – im Sinne einer verheerend missverstandenen Raumökonomie – im Vordergrund. Bewegungsraum ist nur für den virtuellen, nicht für den physischen Raum vorgesehen. Die Bedürfnisse des menschlichen Leibes bleiben in nahezu jeder Hinsicht unberücksichtigt. Die sog. Ergonomie ist bisher vorrangig auf die *Vermeidung von physischen Schädigungen bei an die unbewegte Technik gebundener Tätigkeit* ausgerichtet. Ihre Berücksichtigung hat mit der Vorstellung von Frei- und Spielraum ungefähr so viel zu tun wie die „gaulgerechte“ Gestaltung des Zaumzeugs für einen Ackergaul. Eine Ansprache der Sinne ist in aller Regel nicht vorgesehen, wird sogar von funktional denkenden Raumnutzern oft als überflüssiger Luxus abgelehnt.

Unter pädagogischen Gesichtspunkten ist daher gerade der *Verschränkung von virtuellem und physischem Raum* für Bewegung, Entwicklung und Bildung ganz besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Die wachsende Bedeutung virtueller Bildungsräume enthebt uns nicht der Sorge für die physisch-architektonischen Räume, sondern stellt an deren Gestaltung neue Anforderungen.⁶

Wenn Lernende den virtuellen Raum „betreten“, nehmen sie eine mehr oder weniger bewusste Erfahrung vom physischen Raum, in dem sie sich aufhalten, mit; eine Hintergrundvorstellung von der Beachtung, die dort der leiblich-sinnlichen Dimension menschlichen Lebens faktisch zukommt oder gar gebührt. Wenn die Lernenden am Computer sich beispielsweise während des gemeinsamen Aufenthalts im virtuellen Raum gegenseitig den Rücken zuwenden, wie dies

der „sich alle drei genannten Formen der Räumlichkeit zusammen“ finden. (Schmitz, 2009, S. 46)

6 Vgl. dazu die Überlegungen zur architektonischen Gestaltung von Bildungsräumen/Lernumgebungen bei Diéz Aguilar & Sesink, 2000; Diéz-Aguilar, 2006.

die Arrangements in Computerräumen in Bildungseinrichtungen sehr oft vorsehen, dann wird auch die für kollaboratives Lernen grundlegende wechselseitige Zuwendung vom virtuellen Raum monopolisiert und die *physische Begegnung entwertet*. Der Aufenthalt in einem *Container für Apparate und Körper*, der vor allem nach Gesichtspunkten maximalen Fassungsvermögens konzipiert wurde, prägt sich anders ein als der Aufenthalt in einem Raum, der Bewegung ermöglicht und mit seinen ästhetischen Qualitäten die Sinne anspricht.

Inzwischen zeichnet sich ab, dass die herkömmlichen Computerräume sich weitgehend überlebt haben, weil die Technik so klein und leicht wird, dass sie unauffällig ins Körpernahfeld integriert werden kann und somit ständig und überall der Zugang zum Internet möglich ist oder sogar das permanente Online-Sein zum normalen Alltagszustand wird (*invisible* oder *ubiquitous Computing*). Der Lernende wäre daher ständig schon vor Ort im virtuellen Lernraum, egal, wo er sich physisch gerade aufhält. Wozu, so könnte man daher fragen, dann noch eigene Lernräume und Schulgebäude? Wird dann nicht die ganze Welt zur Schule? Ist Bildungsraum dann nicht überall?

„Schizotopie“ (Anders, 1980, S. 85) würde zum Dauerzustand. Im virtuellen Raum ist die Welt draußen ausgesperrt. *Dort* kann sie nicht stören. Wenn der Lernende dennoch den Straßenlärm hört, wenn er abgelenkt wird durch ein Geschehen an dem Ort, an dem er sich physisch gerade befindet, wenn er von einem anderen Menschen angesprochen wird, dann erfährt er dies alles nicht im virtuellen Bildungsraum, sondern an seinem physischen Aufenthaltsraum, der aber *nicht als Bildungsraum vorbereitet* ist. Er verliert den Schutz, den ihm ein eigens eingerichteter Bildungsraum bietet.

Gerade die Aussperrung der physisch-materiellen Welt aus dem virtuellen Raum macht die Lernenden, die sich dort aufhalten, *im physischen Raum störrisch und verletzlich*. Ihre Konzentration wird im virtuellen Raum beansprucht; und so fehlt es an Aufmerksamkeit für das Geschehen im physischen Raum; oder umgekehrt. Die äußere Welt bricht umso ungehinderter in den Bildungs(zeit)raum ein, als *die virtuelle Welt unfähig* ist, *schützende Grenzen im physischen Raum zu ziehen*. Wenn das Geschehen im virtuellen Bildungsraum so viel Konzentration absorbiert, dass die wirkliche Welt um den Lernenden herum von ihm praktisch vergessen wird, dann ist es umso wichtiger, dass der reale Raum, an dem er sich aufhält, ein für solches Sich-Vergessen-Können vorbereiteter, die Lernenden *schützender*, die rechtzeitige Rückkehr aus dem virtuellen Raum zugleich unterstützender, also *attraktiver* Raum ist.

Potenzieller Raum

Hier knüpfe ich an den vom englischen Psychoanalytiker und Kinderarzt D.W. Winnicott entwickelten Begriff des Potenziellen Raums an (vgl. Sesink, 2002). Für Winnicott ist dies ein Raum, der weder nur in der Phantasie existiert noch in seiner je gegebenen physischen Realität aufgeht, sondern dadurch gekennzeichnet ist, dass in ihm sich in der spielerisch-experimentellen Begegnung von subjektiver Vorstellungskraft und real existierender Welt wechselseitig Potenziale der Entwicklung und Veränderung erschließen. Für Potenziellen Raum scheinen sich die Begriffe „Freiraum“ und „Spielraum“ als Synonyme anzubieten. Aber der Potenzielle Raum ist kein metaphorischer Raum. Er ist ein in Realität eingelassener Raum jenseits von Realität; ein Raum, in dem realitätsverändernde Kräfte entdeckt werden, sich entwickeln und erprobt werden können, an realen Dingen, die aber nicht in ihrem Gegebensein hinzunehmen, sondern hinsichtlich ihrer noch unerschlossenen Möglichkeiten wahrzunehmen sind.

Winnicott hatte für diese Art der Realitätsbegegnung im Potenziellen Raum das in sich versunkene Spiel des kleinen Kindes vor Augen. Das Kind agiert mit realen Dingen; aber es „funktioniert sie um“ im Dienste seiner schöpferischen Einbildungskraft. Dazu bedarf es des realen Schutzes vor Umweltstörungen, einer zurückhaltenden Präsenz von Erwachsenen, die seinem Spiel Raum geben, und des Vertrauens in die eigenen Kräfte und in eine Umwelt, die es „sein lässt“. Potenzieller Raum ist Winnicotts Name für den Ort, an dem diese Art von Weltbegegnung möglich ist; er sei „der Ort, an dem wir leben“ (Winnicott, 1974, S. 121).

Was Winnicott damit beschrieben hat, ist der Raum für Bildung, von dem in der Pädagogik meist nur metaphorisch die Rede ist, während die tatsächliche praktische Sorge für die realen Bedingungen des Lernens als „bloß technisches“, nämlich abgeleitetes instrumentelles Handeln verkannt wird. Winnicott zeigt, dass und wie pädagogische Technik als raumgebendes Handeln verstanden werden kann und muss, ohne das pädagogisch nichts gelingen kann.

Ich möchte das an einem *Beispiel* illustrieren. Ein Kind findet in der Realität der Wohnung, in der es mit seinen Eltern und Geschwistern lebt, eine Menge Dinge vor, die in dieser Realität ihren Ort und ihre Bestimmung haben; zum Beispiel Kochtöpfe, die gewisse sinnlich wahrnehmbare Eigenschaften haben, ihren speziellen Platz in der Küche haben, indem sie entweder in einem Küchenschrank aufbewahrt werden, auf dem Herd im Gebrauch sind oder nach dem Gebrauch in der Spülmaschine für den nächsten Gebrauch wieder hergerichtet werden. In der gesamten Anordnung der Dinge „spricht“ sich die Realität eines Kochtopfes aus, der entsprechend sich die Familienangehörigen verhalten, und zwar nicht nur, wenn sie ihn gerade benutzen. Es gehört zur Entwicklung eines Kindes, diese Realität zu entdecken. Aber was heißt das genau?

Entdeckung der Realität heißt – nach Winnicott – zweierlei: Entdeckung der je existierenden Realität und Entdeckung der potenziellen Realität. Ein in der Wohnung entdeckter Kochtopf kann zum einen vom Kind hinsichtlich seiner existierenden Realität entdeckt werden, wenn es beobachtet, was die anderen Familienangehörigen mit ihm machen, und wenn es sich in diese Weise von Realität einführen lässt, indem es diesen Gebrauch des Topfes mit- und nachmacht.

Zum zweiten aber kann ein Kochtopf hinsichtlich seiner Potenzialität als Trommel entdeckt werden. Ob zufällig erfahren oder durch systematisches Ausprobieren herausgefunden oder durch kognitiven Transfer (Ähnlichkeit der Form zwischen dem Topf in der Küche und einer auf einer Festbühne gespielten Trommel) erschlossen: Der Topf, entdeckt das Kind, hat das Zeug zur Trommel. Er ist nicht nur, was er in der Realität der familiären Umgebung eben ist, sondern er ist auch, als was er sich – in Relation zu den Fähigkeiten des Kindes – erschließen lässt.

Denn dies ist die Bedingung: Im Topf kann die potenzielle Trommel nur entdeckt werden, wenn das Kind in sich den potenziellen Trommler entdeckt. Während es beim Entdecken des Topfes als Kochgerät in die existierende Realität eintaucht und diese durch sein eigenes Tun bestätigt und fortsetzt (allerdings auch da durch die Art, wie es kocht, durchaus eigene Akzente setzen kann), kreierte es im spielerischen Gebrauch des Topfes als Trommel *eine neue, zu seinen eigenen schöpferischen Fähigkeiten relationale Realität*. Es verändert die Welt, in der es lebt; und es verändert sich selbst (zum Trommler).

Als realistischer Kochtopfbenutzer „funktioniert“ das Kind im Sinne der bestehenden Realität. Als trommelnder Kochtopfmissbraucher dagegen funktioniert es Teile der bestehenden Realität um, verstößt es gegen die Ordnung der Dinge, macht es etwas kaputt (der Kochtopf bekommt Beulen; der ebenfalls missbrauchte Kochlöffel bricht durch), wird es zum Störenfried. Die Mutter wird ärgerlich; das Kind wird zurechtgewiesen: Die Realität wehrt sich insofern dann gegen ihre kreative Verwandlung. Als realistischer Kochtopfbenutzer wird das Kind, was die Realität ihm abverlangt; als trommelnder Kochtopfmissbraucher wird es etwas, was die Kochtopfrealität nicht vorgesehen hat, was in ihr keinen Platz hat.

Das Spiel ist also *Entdeckungsreise zur Potenzialität der Welt wie des eigenen Selbst* in ihrem wechselseitigen Erschließungsverhältnis. Ohne eine reale oder potenzielle Trommel wird das Kind in sich den Trommler kaum entdecken können.

Hinsichtlich der Entdeckung der Potenzialität der Welt ist Spiel *Forschung und Experiment*; hinsichtlich der Entdeckung der eigenen Potenzialität ist das Spiel *Bildung, Erprobung und Übung*. Es ist – wie Winnicott sagt – die Quelle aller menschlichen Kultur. (ebd., S. 116, 118)

Der Spielraum nach Winnicott ist ein „dritter Bereich“. (ebd., S. 119) Er unterscheidet sich erstens vom Raum der Realität, da dort alle Bestimmungen des Objektes bereits festliegen. Er unterscheidet sich zweitens vom Raum der reinen Phantasie, da dort dem Objekt beliebige Eigenschaften durch das Subjekt zugeschrieben werden können, ja, das Objekt selbst frei erfunden werden kann. (ebd., S. 40–42) Im Spielraum sind sowohl die absolute Macht der Realität als auch die absolute Macht der Phantasie gebrochen. Subjekt und Objekt lassen sich aufeinander ein um einer neuen realen Möglichkeit bzw. möglichen Realität willen.

Am Beispiel der Kochtopftrommel lässt sich auch sehen, dass Raum für Spiel nicht einfach da ist, sondern geschaffen werden muss; aber auch nur dann geschaffen werden kann, wenn er wahrgenommen wird. Wie ist das gemeint?

Ein Kinder- oder Spielzimmer kann gebaut werden. Aber das Kinderzimmer ist an sich noch kein Spielraum. Ebenso kann ein eigener architektonischer Raum für das Spielen fehlen und dennoch Spielraum existieren. Wenn die Mutter dem Kind verbietet, den Topf als Trommel zu nutzen, weil sie darauf beharrt, dass Töpfe nur Töpfe sind („Ein Topf ist kein Spielzeug!“), wenn sie also das Realitätsprinzip unbeugsam gegen das Kind zur Geltung bringt, hat das Kind in dieser Hinsicht keinen Spielraum (auch wenn es ein Kinderzimmer hat). Erforderlich ist demzufolge, dass die Realität – hier repräsentiert durch die Mutter – sich zurückhält (dass die Mutter das Diktat des Realitätsprinzips bricht) und das Kind gewähren lässt, so dass ein Raum entsteht, in dem die Dinge der Welt zwar präsent sind (wie der Kochtopf), aber nicht mehr beanspruchen, nur das zu sein, was sie sind, sondern gleichsam transparent werden hinsichtlich ihrer über ihr gegenwärtiges Sein hinausweisenden Potenzialität.

In diesem Sinne also: Durch *Zurückhaltung* wird Raum geschaffen; und doch auch wieder nicht, solange er nicht wahrgenommen wird. Wenn das Kind die potenzielle Trommel im Topf nicht sieht (vielleicht weil in ihm kein potenzieller Trommler steckt; oder weil es befürchtet, dass die Topfrealität nicht dulden wird, als Trommel wahrgenommen zu werden), dann existiert kein Spielraum, und dann erschließt sich auch keine transzendente Potenzialität des Topfes. Das Kind selbst schafft den Spielraum, der ihm durch Zurückhaltung eingeräumt wird, indem es ihn wahrnimmt.

Pädagogisch geht es primär nicht darum, Menschen dazu auszubilden, die objektiven Möglichkeiten wahrzunehmen, welche „die Welt“, etwa in Gestalt ihrer technischen Artefakte, anbietet, sondern darum, sie an ihre eigenen Potenziale heranzuführen. Winnicotts Konzeption des Potenziellen Raums zeigt allerdings, dass dies ein wechselseitiges Erschließungsverhältnis ist: Menschen entdecken ihre eigenen noch verborgenen Potenziale, indem sie auf die noch unentborgenen Möglichkeiten stoßen, die ihnen die Welt bietet.

Symbolischer Raum⁷

Wir lehren, was Bewegung, Entwicklung und Bildung uns bedeuten, nicht nur über das, was wir sagen und behaupten, nicht nur über unsere didaktischen Konzepte und Arrangements, sondern in ganz hohem Maße auch durch den Wert, den wir der Gestaltung des physischen Raums für Bildungsprozesse beimessen, und den Aufwand, den wir in sie investieren. Auch *der nach pädagogischen Gesichtspunkten gestaltete Raum für Bildung enthält eine Art Lehraussage oder Botschaft*⁸, mit der sich die Nutzer dieses Raums auseinandersetzen haben und zu der sie sich verhalten in der Art und Weise, wie sie dann in diesem Raum agieren.

Der Raum kann sagen: Hier geht es vor allem darum, Menschen an die Möglichkeiten der Technik heranzuführen; das entscheidende Entwicklungspotenzial für unsere Zukunft liegt also in der Technik – wenn die Technik unübersehbar den Raum dominiert, im Zentrum steht, vielleicht gar auf Podeste gestellt wird und die Bewegungsmöglichkeiten der Menschen sich danach richten, wie man sich an die Technik begibt und an ihr aufhält.

Der Raum kann sagen: Leerer Raum ist überflüssiger Luxus; nur ausgefüllter Raum ist guter Raum – wenn er nach dem Kriterium maximaler Raumausnutzung (Unterbringung möglichst vieler Computerarbeitsplätze) gestaltet wurde.

Der Raum kann aber auch sagen: Es geht um Euch, die Lernenden; es geht um Menschen mit leiblichen Bedürfnissen; es geht um physische als inspirierte Bewegung, um Zusammen-, Für- und Miteinander-Lernen – wenn die Technik sich zurückhält, wenn die Raumgestaltung sich flexibel unterschiedlichen Bedürfnissen der Nutzer anpassen lässt, wenn Menschen dort ihre Spuren hinterlassen dürfen und sollen, wenn die Sinne der Nutzer angesprochen und sie also in ihrer ganzen Existenz ernst genommen werden.

Literatur

- Anders, G. (1980). *Die Antiquiertheit des Menschen. Bd. 2: Über die Zerstörung des Lebens im Zeitalter der dritten industriellen Revolution*. München: C.H. Beck.
- Bächer, M. (2003). Nichts als Raum. In F.-J. Jelic & H. Kemnitz (Hrsg.), *Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität* (S. 15–30). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Böhme, G. (2006). *Architektur und Atmosphäre*. München: Wilhelm Fink.

7 Um Missverständnisse zu vermeiden: Gemeint ist nicht der Raum der Symbole, sondern die symbolische Qualität des Raums.

8 Rittelmeyer thematisiert eine „Rhetorik von Schulbauten“: „Schularchitektur bringt jeweils spezifische Botschaften zum Ausdruck.“ (Rittelmeyer, 2009, S. 157)

- Bollnow, O. F. (1963). *Mensch und Raum*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Diéz Aguilar, M. (2006). Pädagogische Räume. Gestaltung einer multimedialen Lernumgebung. In W. Sesink (Hrsg.), *Subjekt – Raum – Technik. Beiträge zur Theorie und Gestaltung neuer Medien in der Bildung* (S. 55–77). Münster: Lit-Verlag.
- Diéz Aguilar, M. & Sesink, W. (2000). Multimediale Lernumgebungen als Räume für Bildung: das Konzept der Computer-Studienwerkstatt. In W. Sesink (Red.), *Bildung ans Netz. Implementierung Neuer Technologien in Bildungseinrichtungen – pädagogische und technische Vermittlungsaufgaben* (S. 197–205). Wiesbaden: Hessisches Ministerium für Wirtschaft, Verkehr und Landesentwicklung.
- Kükelhaus, H. (1973). *Unmenschliche Architektur. Von der Tierfabrik zur Lernanstalt*. Köln: Gaia.
- Merleau-Ponty, M. (1966). *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: de Gruyter, 1966 (im Orig. Paris 1945).
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (o.J.). *Pädagogische Architektur: Lebens- und Lernraum Schule*. Bonn. <http://www.paedagogische-architektur.de/startseite.html>
- Rittelmeyer, C. (2009). Schulbauten als semiotische Szenerien. Eine methodologische Skizze. In J. Böhme (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums* (S. 157–170). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Schäfer, G. E. & Schäfer, L. (2009). Der Raum als dritter Erzieher. In J. Böhme (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums* (S. 235–248). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Schmitz, H. (2009). *Der Leib, der Raum und die Gefühle*. 2. Aufl. Bielefeld und Basel: Edition Sirius.
- Sesink, W. (2001). *Einführung in die Pädagogik*. Münster: Lit-Verlag.
- Sesink, W. (2000). Transitiver, intransitiver und reflexiver Bildungsbegriff. In W. Sesink (Red.), *Bildung ans Netz. Implementierung Neuer Technologien in Bildungseinrichtungen – pädagogische und technische Vermittlungsaufgaben* (S. 35–39). Wiesbaden: Hessisches Ministerium für Wirtschaft, Verkehr und Landesentwicklung.
- Sesink, W. (2002). *Vermittlungen des Selbst. Eine pädagogische Einführung in die psychoanalytische Entwicklungstheorie D.W. Winnicotts*. Münster: Lit-Verlag.
- Sesink, W. (2006). Wissende Beweglichkeit. Über das Räumen von Plätzen, das Bauen von Räumen und die Bewegung des Entwerfens. In W. Sesink (Hrsg.): *Subjekt – Raum – Technik. Beiträge zur Theorie und Gestaltung neuer Medien in der Bildung* (S. 48–54). Münster: Lit-Verlag.
- Winnicott, D. W. (1974). *Vom Spiel zur Kreativität*. Stuttgart: Klett-Cotta.