Natur – Raum – Gesellschaft

Band 4

Jürgen Hasse (Hg.)

Graf Karlfried von Dürckheim
Untersuchungen zum gelebten Raum

Mit Einführungen von
Jürgen Hasse, Alban Janson, Hermann Schmitz
und Klaudia Schultheis

Frankfurt am Main 2005

Einführung in den Beitrag von Graf Karlfried von Dürckheim aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive

Klaudia Schultheis, Eichstätt

Dass uns der Raum nichts äußerlich Gegebenes und uns Gegenüberstehendes, sondern in und durch unsere leibliche Erfahrung existiert, ist der grundlegende Gedanke in Karlfried Graf Dürckheims „Untersuchungen zum gelebten Raum" (1932). Er verweist darin auch auf die Bedeutung der konkreten Raumerfahrung für die Konstituierung unserer Identität:

> „Der gelebte Raum ist für das Selbst Medium seiner leibhaften Verwirklichung, Gegenform oder Verbreiterung, Bedroher oder Bewahrer, Durchgang oder Bleibe, Fremde oder Heimat, Material, Erfüllungsort und Entfaltungsmöglichkeit, Widerstand und Grenze, Organ und Gegenspieler dieses Selbstes in seiner augenblicklichen Sein- und Lebenswirklichkeit" (S. 16[1]).

Die von Dürckheim verwendete Begrifflichkeit mag in unseren Ohren zum Teil eigentümlich und eigenwillig klingen – es lassen sich von seinem Text dennoch auch Linien zur aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskussion über das Thema „Raumerfahrung" ziehen. Obwohl Dürckheim bewusst die genetische Perspektive, also den Aufbau von Erfahrung, nicht aufgreift und sich stattdessen mit dem „entwickelten Menschen" (S. 14) befasst, so haben viele der von ihm angesprochenen Aspekte zum Raumerleben auch für die pädagogische Reflexion über Lernen, Erziehung und Bildung Relevanz.

(1) Dies gilt zuallererst im Hinblick auf die leiblichen Grundlagen des menschlichen Lernens. So konstituiert sich Raum für das Neugeborene zunächst als „Bewegungsraum" (S. 47ff.). Das kindliche Lernen ist dabei von Beginn an auf zwei leiblich fundierte, räumliche Erfahrungen angewiesen. Das ist zum einen die Erfahrung der „Platzbestimmtheit" (S. 41f.), des sicheren, geborgenen Ausgangspunkts, von dem aus die Umwelt erkundet und der zur Verfügung stehende

[1] Die Seitenzahlen verweisen auf Textstellen in der Druckversion dieses Bandes.

„Handlungsraum“ (S. 88ff.) zunehmend erweitert werden kann.

(2) Im Prozess der aktiven und selbsttätigen Aneignung werden Räume auch als etwas Persönliches, Individuelles erfahren, die es durch ihren besonderen Charakter, ihr „Wesen“ (S. 45/46), ermöglichen, bei sich zu sein und Erfahrungen mit sich selbst zu machen.

(3) Räume werden aber auch von Geburt an als bestehende, sozial und kulturell determinierte „Sinneinheiten“ (S. 33ff.) erfahren, wobei sich die Deutungen dem Lernenden jeweils erst erschließen müssen. Pädagogisches Handeln bezieht sich auf die damit verbundenen Lernaufgaben.

(4) Darüber hinaus kommt aus pädagogischer Sicht der Gestaltung des Lernraumes, insbesondere auch institutionell organisiert wie z.B. in der Schule, zentrale Bedeutung zu. Das spezifische Arrangement einer Lernumgebung beeinflusst die Auswahl der Lerninhalte, verweist auf bestimmte Formen des Lernens und verkörpert so die damit verbundenen pädagogischen Intentionen. In der Begrifflichkeit Dürckheims wäre der pädagogisch arrangierte Raum damit als „Zweckraum“ (S. 82ff.) für den Lernenden erfahrbar.

1. Raum als leibliche Erfahrung

Das abendländische Denken ist geprägt durch die Spaltung von Subjekt und Objekt, maßgeblich durch den Einfluss von René Descartes. Er dachte die Innenwelt („res cogitans“) raum- und körperlos und trennte sie von der materiellen „res extensa“ des Körpers. Erst die sich seit Beginn des 20. Jahrhunderts entwickelnde moderne philosophische Anthropologie begann, die Spaltung des Menschen in ein Innen und Außen zu überwinden und die Leiblichkeit als Fundament menschlicher Erfahrung zu betrachten.

Den Menschen und seinen Raum nicht auseinander zu reißen, sondern beide als „Sinneinheit“ (S. 15) zu begreifen, kennzeichnet Dürckheims Ansatz, auch wenn er in seinen Überlegungen mit dem Vorhandensein einer „strukturell-seelische[n] Wirklichkeit des personalen Ganzen“ (S. 103) operiert.

Gerade im Blick auf die Genese, den Aufbau von Erfahrungen, wird deutlich, dass das leibliche Raum“erleben“ Grundlage und Voraussetzung für das kindliche Lernen überhaupt ist, bevor sich der Mensch später, infolge von Erziehungs- und Bildungsprozessen mit der Raumerfahrung auch objektiv und sachlich auseinander- und sich

bewusst dazu in ein Verhältnis setzen kann.[2]

Raum und Zeit bestimmen von Geburt an unser Leben. Unsere Erfahrungen mit der uns umgebenden konkreten materialen, sozialen und medialen Umwelt sind räumlich und zeitlich verankert. Selbst unser Denken operiert in Vorstellungs“räumen“ und ist auf raum-zeitliche Anschauungen angewiesen. Aufgrund der leiblichen Verfasstheit des Menschen sind Lernvorgänge, aber auch Erziehungshandlungen, die sich auf Lernprozesse beziehen, räumlich und zeitlich bedingt. Insofern ist es gerade die leibliche Dimension des Lernens und Erziehens, auf die wir im Blick auf die Erfahrung und das Erleben konkreter Räume verwiesen werden.

Dürckheims Wortschöpfung vom Raum als „leibhaftiger Herumwirklichkeit“ (S. 23) charakterisiert bereits die Raumerfahrung des neugeborenen Kindes. Seine ersten Erfahrungen sind räumlicher Natur. Sie basieren auf der natürlich gegebenen Fähigkeit, den Mund zur mütterlichen Brust hinzuwenden. Diese Bewegung, die ein aktiv vollzogenes Suchen und Finden bzw. Verlieren darstellt, ermöglicht eine der ersten Differenzerfahrungen und dadurch die Abgrenzung eines ersten Raumes. William Stern hat für die erste Raumerfahrung beim Gestilltwerden den Begriff des „Urraums“ geprägt, der sich zum „Nahraum“ des Greifens und schließlich, durch die eigene Fortbewegung im Krabbeln und Gehen und durch das Sehen weiter ausdifferenziert und damit zum „Fernraum“ erweitert[3]. Bewegung und Wahrnehmung der Umwelt stehen für das Kind in engem Zusammenhang. So spricht auch Dürckheim davon, dass der Raum „primär ‚Bewegungsgegenstand‘, nicht ‚Erkenntnisgegenstand‘“ sei:

> „Die Gegenwärtigkeit des Raumes, insonderheit des Nahraumes, besteht *wesentlich* in der jeweils eigenartigen Richtungsbestimmtheit der Bewegung und der sie tragenden Bewegungseinstellungen“ (S. 48).

Räume eröffnen Möglichkeiten für bestimmte Bewegungen, sie setzen ihnen aber auch Grenzen und Widerstand entgegen (vgl. S. 47).

Räume sind für Kinder also in erster Linie Bewegungs- und Handlungsräume, wobei sie zu deren Aneignung aktiv und selbsttätig beitragen. Kinder erobern sich, phänomenologisch gesehen, mit zunehmendem Alter ihre „Spiel- und Streifräume“. Diese Bezeich-

[2] Vgl. Schultheis 1998, 2004.
[3] Vgl. Stern 1914/1967:88ff.

nung verwendeten Martha und Hans Muchow in ihrer Untersuchung über den „Lebensraum des Großstadtkindes“ von 1935[4]. Der *Spielraum* besteht aus den Straßen und Plätzen, die das Kind gut kennt und die es sich mit geschlossenen Augen vorstellen kann. Der *Streifraum* bezeichnet die Orte und Straßen, durch die das Kind schon einmal gekommen ist, die bisher aber unbekanntes Terrain waren. Seine Größe hängt ab vom Alter, Geschlecht und von den Kompetenzen des Kindes (Rollschuhlaufen, Radfahren), wie auch von geographischen Bedingungen (Flüsse, Verkehrsstraßen) oder der Verkehrsdichte. Der Begriff des Streifraums impliziert, dass Kinder ihren Lebensraum in eigener Initiative und Regie erweitern.[5] Die räumlichen Bedingungen des Aufwachsens von Kindern haben sich jedoch, wie die moderne Kindheitsforschung deutlich gemacht hat, in den letzten Jahrzehnten stark verändert. Heute finden die Außenaktivitäten und Kontakte der Kinder meist an einzelnen und auseinander liegenden Orten statt. Dadurch entsteht, wie Helga Zeiher es genannt hat, ein „verinselter Lebensraum“:

> „Der Lebensraum ist nicht ein Segment der realen und räumlichen Welt, sondern besteht aus einzelnen separaten Stücken, die wie Inseln verstreut in einem immer größer gewordenen Gesamtraum liegen, der als Ganzer unbekannt oder zumindest bedeutungslos ist“.[6]

Indem die Verbindungen kaum mehr durch eigene Bewegung hergestellt werden, ist hier der ursprüngliche Zusammenhang von Raumerfahrung und der eigenen Leiblichkeit auch kaum noch erkennbar. Grundsätzlich ist er gegeben im natürlichen Drang des Kindes, seine räumlich-konkrete Umwelt auszuweiten und zu erforschen. Neben dem Bedürfnis nach Exploration bestimmt ein weiteres leiblich fundiertes Grundbedürfnis die kindlichen Lern- und Entwicklungsprozesse: das Bedürfnis nach Bindung und Geborgenheit. In Dürckheims Ausführungen zum gegenwärtigen Raum als Platzbestimmtheit (S. 41ff.) klingt diese Weise des Raumerlebens an: Auch für das Kind ist es das Zuhause, die Wohnung, die untrennbar verknüpft mit der sozialen Beziehung zu seinen Bezugspersonen erfahren wird, die Orientierungs- und Rückkehrpunkt oder Heimat ist[7]. Es ist der Platz, der einem bestimmt ist und an dem man sich sicher und geborgen fühlen darf. Durch die psychologische Bindungstheorie wissen wir um die Notwendigkeit verlässlicher emotionaler Bindungen von Säuglingen und Kleinkindern zu ihren Bezugspersonen. So geben die beständige leibliche Zuwendung, Pflege und Fürsorge, aber auch stabile Lebensbedingungen dem Kind Gefühle der Sicherheit und Geborgenheit. Wie wichtig Stabilität für das Kind ist, zeigt die ihm eigene

> „rigorose Pedanterie, mit der darüber gewacht wird, daß die gewohnte Ordnung der Dinge in ihrer Umgebung nicht gestört wird“.[8]

Dies gilt für den Platz, den das Kuscheltier als Übergangsobjekt beim Einschlafen haben muss, wie auch erzählte Geschichten, die bei Wiederholung nicht variiert werden dürfen. Kinder sind auf Umwelten angewiesen, die konstant und übersichtlich sind und deren sie sich sicher sein können.

> „Die Verläßlichkeit der räumlichen Umwelt, das Bild der Permanenz und Beständigkeit, aus dem wir Vertrauen zur Wirklichkeit schlechthin und unsere soziale und personale Identität gewinnen, schafft allererst so etwas wie Geborgenheit und Heimat“.[9]

Die Bindungstheorie stützt auch die Annahme, dass in der Erfahrung von Bindung die Voraussetzung für das kindliche Explorationsverhalten und damit für das Lernen ist. Das Fortbewegen von der Bezugsperson, das selbständige Erkunden und Erobern von Neuem erfolgt damit von einer sicheren Basis aus, deren sich die Kinder auch kontinuierlich versichern[10]. So sind die räumlichen Erfahrungen des Kindes durch den Wunsch nach Beständigkeit und das gleichzeitige Bedürfnis nach Exploration durch eine grundlegende Paradoxie gekennzeichnet, indem es letztlich „immer um den Ausgleich zwischen der *explorativen* und der auf *Beharrung* im Gewohnten gerichteten Tendenz im Leben, zwischen Heimat und Fremde“ gehe.[11]

Kindliches Selbständigwerden hängt also mit der Expansion der

[4] Vgl. Muchow/Muchow 1935/1978.
[5] Vgl. hierzu auch Rusch 1998; eine ethnographische Studie, die u.a. untersucht, wie sich Kinder heute Räume zum Skateboardfahren suchen, aneignen und wieder aufgeben.
[6] Zeiher 1983:187.
[7] Vgl. auch Lippitz 1990:97.
[8] Maurer 1983:31.
[9] Maurer 1983:30f.
[10] Vgl. Schneewind:1999:110.
[11] Maurer 1983:34.

räumlichen Aktivitäten zusammen. Pädagogisch gesehen kommt es darauf an, Freiheit einzuräumen und selbsttätige Exploration zu ermöglichen. Es ist aber auch notwendig, Grenzen zu setzen: um die Komplexität der Welt zu reduzieren, aber auch um die „Zugkraft des Neuen, des Neulands und fremder Reviere“[12] zu erhöhen. Freiräume zuzugestehen hat aber noch eine weitere Dimension: Sie geben den Kindern eine Privatsphäre und ermöglichen ihnen, bei sich selbst zu sein.

2. Raum als personale Erfahrung

Kinderzeichnungen spiegeln wider, „wie sich Kinder zu Räumen verhalten, wie sie Räume wahrnehmen und erleben, darstellen und gestalten“.[13] Aus dem Urkreuz oder dem Urknäuel entwickelt sich der Kopffüßler; vom Kopffüßler kann es einen fließenden Übergang zum Haus geben. Dabei umschließen die Kinder den Kopffüßler oft mit einer bergenden Linie. Später verschmilzt in den Zeichnungen häufig die Darstellung von Haus und Mensch, wobei beide Ausdruck des kindlichen Bedürfnisses nach Geborgenheit sind.[14]

Es zeigt sich auch darin, dass Kinder sich bevorzugt Räume wählen und schaffen, die Geborgenheit vermitteln. Sie bauen sich aus eigenem Antrieb mit Hilfe von Decken und anderen verfügbaren Materialien kuschelige Höhlen oder Nischen. So entstehen Räume, die den Kindern Rückzugsmöglichkeiten in eine Art Privatsphäre eröffnen. Sie lassen ein Aussteigen aus dem gewohnten sozialen Umfeld zu und schaffen eine Welt, die den Blicken der Erwachsenen entzogen ist und Alleinsein ermöglichen. So entstehen „‚Nischen' für sanktionsfreie Exploration“[15], aber auch ein Eigenraum, der die Möglichkeit „zur schaffenden Selbstauslegung“, in dem sich Subjektivität und Personalität widerspiegeln können. Im Sinne Dürckheims konstituiert sich hier ein individueller „Selbstraum“, der sich vom „Herumraum“, zu dem die Familie, die Geschwister oder die Freundinnen und Freunde gehören, abgrenzt (S. 95). Dürckheim bezeichnet diese Raumformen als „persönlichen Raum“, denn das sie

[12] Prange 2002:179.
[13] Mahlke/Schwarte 1989:17.
[14] Vgl. ebd.:18f.
[15] Maurer 1983:39.

> „Kennzeichnende ist allemal die Gebundenheit ihres ganzen Sinngehalts an das persönliche Leben des zeitverhafteten konkreten Subjekts“ (S. 88).

Solche persönlichen Räume sind für die Identitätsbildung bedeutend, weil sie den Rückbezug auf sich selbst ermöglichen.

Wenn Kinder dem Blick der anderen völlig entzogen bleiben, können diese Räume, wie Martinus Jan Langeveld es genannt hat, „geheime Stellen“ im Leben sein.[16] Langeveld, für den die Raumerfahrung des Kindes anthropologisch unabdingbar an seine leiblichen Voraussetzungen gebunden ist[17], beschreibt dieses Phänomen am Beispiel des Dachbodens, denn

> „dort gibt es geheimnisvolle Schlupfwinkel noch und noch, Hütten, Ausweichstellen, Zufluchtsorte, Spelunken, Gaue, Höhlen, Engpässe“.[18]

Räume, wie der hier beschriebene Dachboden, können im Erleben (nicht nur) des Kindes mit individuellen Gefühlen, Stimmungen und Erlebnissen besetzt sein. Es sind, wie Otto Friedrich Bollnow mit Ludwig Binswanger sagt, „gestimmte Räume“.[19] Sie konstituieren eine Form von Umwelt, die dem Menschen noch nicht gegenständlich gegenübersteht, von der er sich selbst nicht unterscheidet, sondern mit der er sich unmittelbar gefühlsmäßig verbunden fühlt, im Gegensatz beispielsweise zum vitalen Aktionsraum des Handelns und dem homogenen Erkenntnisraum der theoretischen Einstellung.[20] Dürckheim spricht hier von den „Vitalqualitäten“ des Raumes, die ein spezifisches „Zumutesein“ evozieren (S. 40). Weiterführend zeigt Hermann Schmitz in seinen leibphänomenologischen Untersuchungen, dass Gefühle etwas Räumliches sind. Sie sind nicht als Seelenzustand gegeben, sondern ähnlich wie das Wetter oder Klima als Atmosphären zu verstehen,

> „die einen Menschen ergreifen, indem sie ihn leiblich spürbar (...) heimsuchen und in ihren Bann zwingen, die aber auch ohne eigene Ergriffenheit wahrgenommen werden können“.[21]

[16] Vgl. Langeveld 1960:74ff.
[17] „Der Körper und seine Bewegungen schaffen die Welt, in der sich das Leben abspielt, in der ‚ich lebe'“ (Langeveld 1960:99).
[18] Ebd.:76.
[19] Bollnow 1956/1974[5]:41.
[20] Vgl. ebd.
[21] Schmitz 1992:176.

Das Dachboden-Beispiel zeigt, wie hier vom Kind der Raum auch als etwas erfahren wird, dem ein besonderer Charakter zukommt (S. 65). Dürckheim nennt diese Raumerfahrung „Wesenraum", die durch physiognomisches und qualitatives Raumerleben charakterisiert ist (S. 66). So sei es gerade der Wesensraum, der die kindliche Raumerfahrung bestimme:

> „Aufgeschlossenheit, Eindrucksempfänglichkeit für das gegenwärtige Ganze, unverstellte Unmittelbarkeit zu ihm, das sind alles Eigenschaften des Kindes, und so versteht sich auch das Maß, in dem die räumliche Welt für das Kind physiognomisch da ist" (S. 71).

Der Begriff der physiognomischen Erfahrung findet sich auch in der phänomenologisch orientierten Kinderpsychologie zu Beginn des 20. Jahrhunderts.[22] Das Kind projiziert seine Gefühle, Vorstellungen und Wünsche in die Dinge, die ihm dadurch beseelt und lebendig erscheinen. Es „durchfühlt" die Welt.[23] Dabei steht es auch in einer offenen Kommunikation mit ihr, weil es sich von seiner Umwelt ansprechen und anstecken lässt:

> „das Rollende und Runde verlockt zum Rollen, das Hohe zum Höhermachen und Umschmeißen, das Leere zum Füllen, das Volle zum Leeren, das Offene zum Hineinstochern, Hineinkriechen, Durchgehen, das Weinende zum Mitweinen, das Lachende zum Mitlachen".[24]

Dieses „pathische"[25] Verhältnis des Kindes zur Umwelt zeigt sich darin, dass es eine Fülle von Handlungsaufforderungen[26] wahrnimmt und aufgreift. Sowohl die Widerständigkeit wie auch die Nachgiebigkeit der Umweltbestandteile, an denen es sich erprobt, ermöglichen dem Kind in der Regel zunehmend ein Bewusstsein des eigenen Könnens, das zum Aufbau der personalen Identität und des kindlichen Selbstbewusstseins beiträgt. Dazu gehört aber auch die Aneignung sozialer und kultureller Bedeutungen und Funktionen von Räumen. Darin liegen Lernerfahrungen, die auch pädagogisch gelenkt werden.

[22] Vgl. Stern 1914, Hansen 1938, Bühler 1928, Werner 1926.
[23] Langeveld 1968:110.
[24] Ebd.:89.
[25] Ebd.
[26] Vgl. Gibson 1979, Leyendecker 1997.

3. Raum als soziokulturelle Erfahrung

Langeveld verweist bei der Schilderung der kindlichen Dachboden-Erfahrung darauf, dass sich das Kind auf dem Dachboden in einer Welt befindet, in der andere Ordnungen gelten: Dort fließt die Zeit „inhaltslos" dahin, man ist „bei sich".[27] Nur weil man nichts Bestimmtes will, so sieht es Dürckheim, lässt sich der Raum als Wesensraum erleben (S. 71/72). In solchen geheimen, persönlichen Räumen gibt es auch keine von den Erwachsenen vorgegebenen Funktionen, sondern man kann sie selbst mit Bedeutungen belegen oder auch nicht. Langeveld bezeichnet die geheimen Stellen des Kindes auch als „Stellen des Friedens", „weil dort die menschliche Begegnung aussetzt".[28] Er sieht in ihnen einen Gegenpol zur Öffentlichkeit der Schule. Sie ermöglichen dem Kind, sich dieser nach Bedarf und Gelegenheit zu entziehen. Es ist wohl nicht ganz dasselbe, wenn heute Architekten Verstecke und Ecken für die Kinder in den Schulhausbau einplanen, „wo ihnen nichts passieren kann", „wo sie ihre eigenen Bereiche haben".[29] Dabei entstehen vorgedeutete, für die kindlichen Bedürfnisse bereitgestellte Räume, die aber immer sozial bleiben. Gleichwohl ist zu bedenken, dass moderne Wohnungen, Wohnsiedlungen auf dem Land wie auch in der Stadt, die Kinder vor große Herausforderungen stellen, „geheime Stellen" für sich zu finden. Es gibt kaum „Brachräume", zugängliche Flächen, mit dauernd oder vorübergehend unbestimmter Funktion. Kindern gelingt es so oft nur mit Duldung der Erwachsenen, sich deren Kontrolle zu entziehen.[30]

Dabei machen Kinder von Beginn ihres Lebens an die Erfahrung, dass Räumen Bedeutungen und Sinn zugeschrieben wird.

> „Der Mensch ist nie ein raumloses Subjekt, er findet sich immer schon in gelebten und erlebten Beziehungen zum Raum vor, die ihn bestimmen und prägen".[31]

Daraus, dass der Raum, in dem wir leben und den wir erleben, immer schon ein mit Bedeutungen belegter Raum ist, erwächst unter anderem die pädagogische Relevanz des Raumthemas. Um am sozialen

[27] Langeveld 1960:78.
[28] Langeveld 1960:86.
[29] Kasper 1997, S. 197.
[30] Vgl. von der Groeben 1997.
[31] Maurer 1983:27.

Umgang partizipieren zu können, müssen die sozialen und kulturellen Sinndeutungen gelernt werden. Dieses Lernen vollzieht sich im Kindesalter in hohem Maße beiläufig und mitgängig, in den sozialen Umgang eingebettet. Raumbedeutungen können für die Kinder aber auch thematisch werden, indem sie gezeigt und sprachlich interpretiert werden.[32]

Schon in der Familienwohnung sind Räume in ihren Funktionen und Bedeutungen festgelegt. Es gibt Bereiche für bestimmte Tätigkeiten wie Spielen, Kochen, Essen, Schlafen oder Körperpflege, in denen jeweils besondere Ordnungen und Regeln gelten, die einzuhalten sind. Das setzt sich außerhalb des Wohnbereichs fort: Im Supermarkt wird eingekauft, bei Behörden spricht man vor, beim Arzt wird man untersucht und behandelt, im Schwimmbad betätigt man sich sportlich und vergnügt sich. Dass Räume Regeln und Ordnungen haben, die eingehalten werden müssen, setzt sich in der Schule fort. Dort werden die Verhaltensmodalitäten für die Turnhalle, den Zeichensaal oder den Pausenhof thematisiert und festgelegt.

Wie die Sinndeutungen und Funktionen für das Kind thematisch werden und in welcher Form sie gelernt werden, ist abhängig von Alter und Entwicklungsstand, aber auch von der jeweiligen sozialen Situation, in der gelernt und erzogen wird.

Bei Dürckheim findet sich das Beispiel der Kirche als heiligem Ort, an dem man unwillkürlich eine bestimmte Haltung einnimmt, die Stimme dämpft und sich gemessen bewegt (S. 49). Ein kleines Kind würde die dunklen Nischen einer Kirche von sich aus erkunden wollen, es würde neugierig wissen wollen, was sich hinter dem Altar befindet oder es würde die Kirchenbänke als Kletterobjekte entdecken. Dem Kind kann sich die Bedeutung der Kirche als sakralem Ort aber bereits erschließen, lange bevor es diese kognitiv begreifen kann. Es erfährt die Anspannung, die ehrfürchtige Haltung, das Andächtigsein in der gemeinsamen Situation des Kirchgangs mit dem Erwachsenen durch leibliche Kommunikation. Dabei zeigt sich ihm die dem Raum angemessene Haltung, die es erlebt und mit vollzieht.

Je mehr das Kind über die Sprache verfügt, desto mehr kann es auch auf Bedeutungen hingewiesen werden, können ihm Zusammenhänge erklärt oder interpretiert werden. Mit zunehmendem Alter erwirbt das Kind auch die Fähigkeit, von der Gestimmtheit oder dem

[32] Vgl. Schultheis 1998:64ff.

Anmutungscharakter zu abstrahieren und sich bewusst mit der Bedeutung und Funktion von Räumen auseinanderzusetzen. Es entsteht ein neuer Modus der Raumerfahrung, der ermöglicht, den Raum „gegenständlich gegenwärtig [zu] haben" (S. 25). Dürckheim spricht hier von der Erfahrung des objektiven Raumes (S. 52f.).

Ob nun das Lernen eingebettet in den Umgang mit den Erwachsenen erfolgt oder ob es, wie beispielsweise in der Schule, thematisch, d.h. im Hinblick auf bestimmte Inhalte, aufgegriffen wird: Dem Kind zeigen sich in jedem Fall Bedeutungen, mitgängig-indirekt oder direkt durch pädagogisches Handeln.

Erziehung lässt sich in allen ihren Formen auf die Grundoperation des Zeigens, das sich auf Lernen bezieht, zurückführen.[33] Dabei

> „bleibt noch ungesagt, von wem die Operation des Zeigens vollzogen wird, ob von Eltern oder Lehrern, Gouvernanten, Hofmeistern oder den Spiritualen im abgeschirmten Raum eines Konvents, oder ob eher indirekt über das Arrangement einer Lernumwelt wie auf dem Spielplatz oder im Erlebnispark oder durch den ‚Schulraum als Pädagogikum'"[34].

Nicht alles Zeigen zielt also auf Lernen. Vielmehr, so Prange, sind Zeigeakte nur pädagogisch, wenn etwas so gezeigt wird, „dass das Gezeigte selbst wieder gezeigt werden kann".[35] Grundlegend, gerade auch für die Raumerfahrung, ist dabei die *Differenz von Lernen und Erziehen*, die oft übersehen wird. Zwar gehört beides zusammen, doch es liegen darin zwei Operationen, die, pädagogisch gesehen, miteinander vermittelt werden müssen.

> „Lernen ist individuell und organisiert sich selbst; Erziehung hingegen ist kommunikativ und wird sozial organisiert".[36]

Im Blick auf die Raumerfahrung wird deutlich, dass sich – sozusagen auf der individuellen Lernseite – Kinder Räume von Geburt an selbst aneignen, ihnen Sinndeutungen geben, sie erkunden und ausweiten. Pädagogisch gesehen brauchen Kinder also „Frei"räume, die sie selbst bestimmen, über die sie selbst verfügen können, um sich ihrer eigenen Kompetenzen bewusst zu werden. Auf der anderen Seite müssen den Kindern Raum"ordnungen" auch vorgegeben werden. Das kommt

[33] Vgl. Prange 1995, 2000.
[34] Prange 2003:27. Hier bezieht sich Prange auf die Schrift von Noack 1996.
[35] Ebd.
[36] Prange 2003:28.

einerseits ihrem natürlichen Bedürfnis nach Regeln und Sicherheit entgegen. Daneben müssen die Bedeutungen von Räumen auch vermittelt werden. Das ist notwendig, wenn diese sich nicht von selbst erschließen oder wenn Kenntnis und Anerkennung bestimmter Raumdeutungen für die soziale und kulturelle Teilhabe für notwendig erachtet werden. So macht es einen Unterschied, ob man sich im Klassenzimmer oder in der Turnhalle aufhält, im Chemiesaal oder auf dem Pausenhof. Für den Besuch des Theaters oder Museums gelten Regeln wie auch im Supermarkt oder Restaurant. Dass dies bewusst wird, erfordert aber auch die Fähigkeit, Räumen objektiv zu begegnen und ihre Gestaltbarkeit zu erkennen. Dies führt aus pädagogischer Sicht zu einem letzten Gesichtspunkt. Durch die Gestaltung und Konzeption von Lernräumen können Lernprozesse gelenkt und beeinflusst werden. Insofern lässt sich das Arrangieren von Lernumgebungen als eine Form pädagogischen Handelns bestimmen, weil auch hier im pädagogischen Sinn etwas „gezeigt" wird.

4. Raum als pädagogische Erfahrung

Pädagogisch gestaltete Räume sind auf Lernen bezogen. In der Gestaltung verbirgt sich die pädagogische Intention. Dies gilt für Einrichtung und Ausstattung von Kinderzimmern genauso wie für Kinderspielplätze, die, sofern sie überhaupt pädagogisch durchdacht sind, als Abenteuerspielplatz konzipiert sind oder eher sportliche Aktivitäten ermöglichen. Pädagogische Intentionen im Hinblick auf Lernen zeigen sich besonders in der Gestaltung von Schulräumen und der Schularchitektur. Dieser Zusammenhang ist vielfältig untersucht.

Exemplarisch lässt sich die von Christian Gotthilf Salzmann 1784 gegründete philanthropische Musterschule Schnepfenthal nennen, die durch die direkte Beziehung zur Natur Empfinden und Anschauen ermöglichen sollte, um zur „anschauenden Erkenntnis" zu führen.[37]

Die kasernenartige Architektur der Schulgebäude im Wilhelminischen Kaiserreich verkörperte geradezu Ideale der Hygiene und führte den Schülern und Besuchern in einer „Architektur der Ordnung"[38] die hierarchische Struktur der Schule vor Augen: von der im Keller gelegenen Schulwohnung des Schuldieners bis zum repräsentativen Schulleiterzimmer, von dessen Erker aus die Schüler auf dem Schulhof und

[37] Vgl. Schmitt 2003:58.
[38] Bendele 1984:17.

ihrem Weg zu den Bedürfnisanstalten beobachtet werden konnten.

In den Landerziehungsheimen der Reformpädagogik, wie in Paul Geheebs Odenwaldschule oder den Schulen von Hermann Lietz in Ilsenburg, Haubinda oder Bieberstein, waren Aula und „Kapelle" als Räume für religiöse Andachten vorgesehen, die bei Geheeb eher auf eine überkonfessionelle Religiosität, bei Lietz auf eine an der christlichen Religion orientierte, aber auch darüber hinausgehende, sittlich-religiöse Erziehung zielten.[39] Gerade die Lietzschen Landerziehungsheime waren dabei von ihrer Anlage und Architektur stark auf die Person von Hermann Lietz ausgerichtet.[40]

Das reformpädagogische Motiv, Selbsttätigkeit zu ermöglichen, findet sich in den vorbereiteten Lernumgebungen wie sie beispielsweise Montessori oder Freinet konzipiert haben. Die Schaffung von Lernräumen mit didaktischem Aufforderungscharakter kennzeichnet auch seit Ende der 1960er Jahre die „Reform des (Grund-)Schulraums".[41] Dazu gehören die Dezentralisierung des Schulraums durch die Einrichtung von Lese-, Spiel-, Kuschel-, Schreib- und Druckecke, Beobachtungs- bzw. Naturecke, Bastel- und Malecke etc. und die Auflösung der frontalen Sitzordnung. Aber auch der Einbezug von Natur und Wirklichkeit ins Klassenzimmer durch Pflanzen, Tiere bis hin zu Legosteinen, die Simulation von Zuhause, Heimat und Familiarität durch Teppichboden, Matratzen oder Wäscheleinen und die Aufforderung zur Selbstkontrolle durch Wochenpläne sind für Göhlich Kennzeichen moderner Grundschulklassenzimmer. Schulräume, so zeigen empirische Studien, die persönliche Identifikation ermöglichen oder visuelle Aufmerksamkeit erzeugen, scheinen dabei von Schülerinnen und Schülern bevorzugt zu werden.[42]

Grundsätzlich hängt es von der Form des Unterrichts ab, wie Lernräume zu gestalten sind. Der lehrerzentrierte Unterricht ist auf eine „Zuhör-Situation"[43] angewiesen, die den Blickkontakt zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrenden ermöglicht. Dabei wird der Körper ruhig gestellt, um maximale kognitive Konzentration und Aufmerksamkeit zu erreichen. Je offener der Unterricht ist, und je mehr Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit er zulässt, desto flexibler muss

[39] Vgl. Koerrenz/Collmar 1994; Baader 2003.
[40] Vgl. Koerrenz 1990.
[41] Göhlich 1999:171.
[42] Vgl. Forster 1997:180ff. u. Rittelmeyer 1994.
[43] Noack 1996:150.

die Gestaltung des Lernraums sein. Gruppenarbeit, parallele Aktivitäten, Raum für das Zusammenkommen im Plenum sind Anforderungen, die offene Unterrichtsformen an den Raum stellen.

In der Gestaltung zeigt sich für den Lernenden jeweils ein anderes Verständnis von Lernen, das sich durch die konkrete Gestalt, die „Physiognomie" und den „Anmutungscharakter" vermittelt. So entstehen „bedeutsame Räume" (S. 97) für das Lernen, wie Dürckheim sagen würde, die eine Zeitlang als persönlicher Lebensraum, sozusagen mit einem „persönlichen Gesicht" (S. 96) vom Lernenden erfahren werden können.

Literatur

Baader, Meike Sophia (2003): Aulen, Kapellen und Weiheräume: Sakrale Spuren in der reformpädagogischen Gestaltung des Raums. In: Jelich, Franz-Josef u. Heidemarie Kemnitz (Hg.): Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität. Bad Heilbrunn, S. 431-445.

Bendele, Ulrich (1984): Krieg, Kopf und Körper. Lernen für das Leben – Erziehung zum Tod. Frankfurt a.M., Berlin, Wien.

Bollnow, Otto Friedrich (1956): Das Wesen der Stimmungen. Frankfurt a.M. ^{5}1974.

Bühler, Charlotte (1928): Kindheit und Jugend. Genese des Bewußtseins. Darmstadt ^{4}1967.

Forster, Johanna (1997): Kind und Schulraum – Ansprüche und Wirkungen. In: Becker, Gerold, Johannes Bilstein u. Eckart Liebau (Hg.): Räume bilden. Studien zur pädagogischen Topologie und Topographie. Seelze-Velber, S. 175-194.

Gibson, James Jerome (1979): Wahrnehmung und Umwelt. Der ökologische Ansatz in der visuellen Wahrnehmung. München u.a. 1982. (Orig. u.d.T.: The ecological approach to visual perception. Boston 1979).

Göhlich, Michael (1999): Pädagogischer Raum, inszenierter Raum. Phänomenologische Zugänge und historische Tendenzen. In: Liebau, Eckart, Gisela Miller-Kipp u. Christoph Wulf (Hg.): Metamorphosen des Raums. Erziehungswissenschaftliche Forschungen zur Chronotopologie. Weinheim, S. 167-179.

Groeben, Annemarie von der (1997): Nischen, Ecken, geheime Stellen. Heimliche Orte im Kinderleben. In: Becker, Gerold, Johannes Bilstein u. Eckart Liebau (Hg.): Räume bilden. Studien zur pädagogischen Topologie und Topographie. Seelze-Velber, S. 161-173.

Hansen, Wilhelm (1938): Die Entwicklung des kindlichen Weltbildes. München ^{5}1960.

Kasper, Ernst (1997): „Die müssen sich verstecken können...". Gespräch mit Johannes Bilstein. In: Becker, Gerold, Johannes Bilstein u. Eckart Liebau (Hg.): Räume bilden. Studien zur pädagogischen Topologie und Topographie. Seelze-Velber, S. 195-207.

Koerrenz, Ralf u. Norbert Collmar (Hg.) (1994): Die Religion der Reformpädagogen. Ein Arbeitsbuch. Weinheim.

Koerrenz, Ralf (1990): Reformpädagogik und religiös-sittliche Weltverantwortung. Das Beispiel Hermann Lietz. In: Pädagogische Rundschau, H. 6, S. 689-700.

Langeveld, Martinus Jan (1960): Die Schule als Weg des Kindes. Versuch einer Anthropologie der Schule. Braunschweig.

Langeveld, Martinus Jan (^{3}1968): Studien zur Anthropologie des Kindes. Tübingen.

Leyendecker, Birgit (^{2}1997): Die Entdeckung der subjektiv relevanten Handlungsangebote. In: Keller, Heidi (Hg.): Handbuch der Kleinkindforschung. Bern u.a., S. 509-515.

Lippitz, Wilfried (^{2}1990): Räume – von Kindern erlebt und gelebt. Aspekte einer Phänomenologie des Kinderraumes. In: Lippitz, Wilfried u. Christian Rittelmeyer (Hg.): Phänomene des Kinderlebens. Beispiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie. Bad Heilbrunn, S. 93-106.

Mahlke, Wolfgang u. Norbert Schwarte (1989): Raum für Kinder. Ein Arbeitsbuch zur Raumgestaltung in Kindergärten. Weinheim und Basel.

Maurer, Friedemann (1983): Räumliche Umwelt und Identität. Eine sozialökologische Skizze. In: Loch, Werner (Hg.): Lebensform und Erziehung. Besinnungen zur pädagogischen Anthropologie. Essen, S. 27-46.

Muchow, Hans Heinrich u. Martha Muchow (1935): Der Lebensraum des Großstadtkindes. Hamburg. Reprint Bensheim 1978.

Noack, Marleen (1996): Der Schulraum als Pädagogikum. Zur Relevanz des Lernorts für das Lernen. Weinheim.

Prange, Klaus (1995): Über das Zeigen als operative Basis der pädagogischen Kompetenz. In: Bildung u. Erziehung, H. 2, S. 145-158.

Prange, Klaus (2000): Übergänge. Zum Verhältnis von Erziehung und Lernen. In: Ders.: Plädoyer für Erziehung. Baltmannsweiler, S. 235-256.

Prange, Klaus (2002): Grenzen setzen – Grenzen aufheben. In: Wigger, Lothar u. Norbert Meder (Hg.): Raum und Räumlichkeit in der Pädagogik. Bielefeld, S. 175-186.

Prange, Klaus (2003): Die Form erzieht. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Form der Bildung – Bildung der Form. Weinheim u.a., S. 23-34.

Rittelmeyer, Christian (1994): Schulbauten positiv gestalten. Wie Schüler Farben und Formen erleben. Wiesbaden.

Rusch, Heike (1998): Suchen nach Identität. Kinder zwischen acht und zwölf. Hohengehren.

Schmitt, Hanno (2003): Zur Pädagogisierung des Raumes im Philanthropismus: Das Beispiel der Salzmannschule Schnepfenthal. In: Jelich, Franz-Josef u. Heidemarie Kemnitz (Hg.): Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität. Bad Heilbrunn, S. 55-66.

Schmitz, Hermann (^{2}1992): Leib und Gefühl. Materialien zu einer philosophischen Therapeutik. Paderborn.

Schneewind, Klaus A. (^{2}1999): Familienpsychologie. Stuttgart u.a.

Schultheis, Klaudia (1998): Leiblichkeit – Kultur – Erziehung. Zur Theorie der elementaren Erziehung. Weinheim.

Schultheis, Klaudia (2004): Leiblichkeit als Dimension kindlicher Weltaneignung. Leibphänomenologische und erfahrungstheoretische Aspekte einer Anthropologie kindlichen Lernens. In: Duncker, Lutz, Annette Scheunpflug u. Klaudia Schultheis: Schulkindheit. Anthropologie des Lernens im Schulalter. Stuttgart, S. 93-171.

Stern, William (1914): Psychologie der frühen Kindheit. Heidelberg ^{9}1967.

Werner, Heinz (1926): Einführung in die Entwicklungspsychologie. Leipzig. München ^{4}1959.

Zeiher, Helga (1983): Die vielen Räume der Kinder. Zum Wandel räumlicher Lebensbedingungen seit 1945. In: Preuss-Lausitz, Ulf u.a. (Hg.): Kriegskindern, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. Weinheim, S. 176-194.