



Leseprobe aus Kosica, Im Dazwischen bewegen, ISBN 978-3-7799-6180-2
© 2020 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?
isbn=978-3-7799-6180-2](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6180-2)

Inhalt

1 Einführung	11
1.1 Anbahnung	12
1.2 Verortung	13
1.3 Vorgehen	16
Wegweiser I: <i>Verlauf</i>	18
I Ausgangslagen und Anhaltspunkte	21
2 Phänomenologie als theoretischer Bezugsrahmen	22
2.1 Grundzüge phänomenologischen Denkens <i>Geschichte und Motive</i>	22
2.2 Subjekt und Welt <i>etwas als etwas</i>	25
2.3 Leib und Leiblichkeit <i>Zur-Welt-sein</i>	26
2.4 Erfahren <i>Erfahrung(en)</i>	31
2.5 Responsivität <i>Antworten</i>	37
3 SchulRaum und Architektur als Gegenstand	44
3.1 Der Schulraum und seine Architektur <i>Orientierung I</i>	44
3.1.1 Kaserne oder Nest <i>Schulraum als historischer Raum</i>	46
3.1.2 Optimierung und Aneignung <i>Schulraum als Lern- und Unterrichtsraum</i>	48
3.1.3 (An-)Sichten und Wirkung <i>Schulraum als Wahrnehmungs- und Sinnesraum</i>	52
3.1.4 Disziplinierung und Widerstand <i>Schulraum als Machtraum</i>	56
3.1.5 Schulkultur und Partizipation <i>Schulraum als Raum der (Schul-)Gemeinschaft</i>	60
3.2 Raumtheoretische Auseinandersetzung <i>Orientierung II</i>	63
3.2.1 Raum – Räume – Räumlichkeit(en) <i>Zur Geschichte und Komplexität des Raumbegriffs</i>	64
3.2.1.1 Von chaos bis topos <i>(sprach-)historische Hinführung</i>	65
3.2.1.2 Zum absolutistischen Verständnis von Raum <i>Raum als gegebene Entität</i>	67
3.2.1.3 Zu relationalen Verständnissen von Raum <i>Raum als (soziales) Gefüge</i>	69

3.2.2	Zum phänomenologischen Verständnis von Raum und Räumlichkeit(en)	73
3.2.2.1	Zum-Raum-sein <i>Raum als er- und gelebte (Lebens-)Verhältnisse</i>	75
3.2.2.2	Raum und Leib(lichkeit) <i>Nullpunkt der Orientierung und Situationsräumlichkeit</i>	77
3.2.2.3	Kindheit und Raum <i>Erkenntnisse der phänomenologischen Erziehungswissenschaft</i>	80
3.2.2.4	Raumerfahrung(en) im Dazwischen <i>Raum als Geschehen</i>	85
3.3	Architekturtheoretische Auseinandersetzung <i>Orientierung III</i>	86
3.3.1	Raum und Architektur <i>Architektur als Produzentin raumbildender Dinge</i>	86
3.3.2	Form vs. Ausdruck <i>Hin zu einem erfahrungsbezogenen Architekturbegriff</i>	88
3.3.3	Architektur sinnlich-leiblich erfahren <i>Architekturerfahrung(en) in situ</i>	92
3.3.4	Architekturerfahrung(en) erforschen <i>Erkenntnisse phänomenologisch orientierter Architekturuntersuchungen</i>	96
3.3.5	Architekturerfahrung(en) im Dazwischen <i>Architektur als Aufforderungskomplexe</i>	101
3.4	Schulraumerfahrung(en) im Dazwischen <i>Positionierung eines phänomenologischen Zugangs</i>	103
4	Erfahrung(en) im Dazwischen zum Ausdruck bringen	108
4.1	Sprache und Erfahrung(en) <i>Sprache als Ausdruck leiblicher Schulraumerfahrung(en)</i>	109
4.2	Bewegung und Raum <i>Bewegung als Ausdruck leiblicher Schulraumerfahrung(en)</i>	115
	Wegweiser II: <i>Zwischenstand</i>	119
II	Methodologie und methodische Schritte	121
5	Phänomenologie als method(olog)ischer Bezugsrahmen	122
5.1	Grundzüge phänomenologischen Forschens <i>VertreterInnen und Vorgehen</i>	122
5.2	Phänomenologie im Kontext qualitativer (Sozial-)Forschung <i>Gemeinsamkeiten und Differenzen</i>	131

5.3	Exemplarische Deskription <i>Beispiele geben und Beispiele verstehen</i>	136
5.4	Phänomenologisches (Be-)Schreiben <i>Erfahrung(en) zum Ausdruck verhelfen</i>	140
6	Gang der Forschung	143
6.1	Das Feld <i>GrundschülerInnen, schulräumliche Ordnungen und architektonische Gestalt</i>	143
6.2	Die Erhebungsinstrumente <i>Zugang zum Feld</i>	149
6.2.1	Teilnehmende Erfahrung	150
6.2.1.1	Grundzüge der <i>teilnehmenden Erfahrung</i>	150
6.2.1.2	Umsetzung der <i>teilnehmenden Erfahrung</i>	155
6.2.2	Narrative Schulführungen	157
6.2.2.1	Grundzüge der <i>narrativen Schulführungen</i>	158
6.2.2.2	Umsetzung der <i>narrativen Schulführungen</i>	166
6.2.3	Mobile Videografie	170
6.2.3.1	Grundzüge der eingesetzten <i>mobilen Videografie</i>	171
6.2.3.2	Umsetzung der <i>mobilen Videografie</i>	175
6.3	Aufarbeitung und Auswertung des erhobenen Materials	178
6.3.1	Erstellen <i>Szenischer Verläufe</i>	180
6.3.2	Wahl der <i>Beispiele</i>	181
6.3.3	Verfassen <i>exemplarischer Beschreibungen</i>	182
6.3.4	Durchführung der <i>phänomenologischen Analyse</i>	185
	Wegweiser III: <i>Übergang</i>	188
III	Begegnung mit der Empirie	189
7	Phänomene im Schulraum Facetten der Schulraumerfahrung von GrundschülerInnen	190
7.1	Wohnen <i>Schulraumerfahrung als BeHEIMatung</i>	191
7.1.1	Zum Phänomen <i>Wohnen</i>	191
7.1.2	GeWOHNheiten im Schulraum	207
7.1.3	BeDINGungen des Wohnens im Schulraum	212
7.1.4	<i>Wohnen</i> im Netz der Lebenswelt(en)	215
7.1.5	Schulraumerfahrung als <i>BeHEIMatung</i>	218
7.2	Grenzen <i>Schulraumerfahrung als Grenz- und Schwellenerfahrung</i>	221
7.2.1	Zum Phänomen <i>Grenze</i>	221
7.2.2	(Ein-)Ordnen und (Aus-)Harren	231
7.2.3	(An-)Kommen und (Weg-)Gehen	234

7.2.4	(Ver-)Schieben und (Über-)Schreiten	236
7.2.5	Schulraumerfahrung als <i>Grenz- und Schwellenerfahrung</i>	238
7.3	Räumen <i>Schulraumerfahrung als Differenzerfahrung</i>	240
7.3.1	Zum Phänomen <i>Räumen</i>	240
7.3.2	<i>Umräumen</i>	248
7.3.3	<i>Einräumen</i>	251
7.3.4	<i>Freiräumen</i>	253
7.3.5	Schulraumerfahrung als <i>Differenzerfahrung</i>	256
7.4	Widerschein <i>Schulraumerfahrung als Selbst- und Fremderfahrung</i>	258
7.4.1	Zum Phänomen <i>Widerschein</i>	258
7.4.2	Leib und Körper im <i>Widerschein</i> des Schulraums	268
7.4.3	Zeit im <i>Widerschein</i> des Schulraums	271
7.4.4	Mit und vor Anderen im <i>Widerschein</i> des Schulraums	272
7.4.5	Schulraumerfahrung als <i>Selbst- und Fremderfahrung</i>	274
	Zusammenführung: <i>Innehalten</i>	276
8	Rückwende und Ausblick	279
8.1	Im Dazwischen bewegen <i>Resümee</i>	279
8.2	Im Dazwischen bewegen <i>Anschlüsse</i>	281
IV	Bibliografie	285
	Danksagungen	308

1 Einführung

Seit geraumer Zeit erfährt die Frage des Raums und im Besonderen des Schulraums in den Erziehungswissenschaften zunehmend Aufmerksamkeit. Hervorgegangen ist daraus eine Forschungslandschaft, die sich durch eine Vielfalt an theoretischen und methodologischen Ansätzen kennzeichnet, um die grundlegende Bedeutung, die (Schul-)Räume und ihre Architektur für Erziehen, Bilden und Lernen haben, herauszuarbeiten (vgl. u. a. Böhme 2009; Glaser et al. 2018). Im Anschluss an diese Diskurse wird ausgehend von dem Interesse an Schulerfahrungen von Grundschulkindern eine Perspektive auf den Schulraum und seine Architektur verfolgt, die innerhalb bestehender Forschungsansätze gegenwärtig wenig bis gar keine Beachtung findet und als eine Leerstelle zu identifizieren ist. Mit der Phänomenologie bzw. der phänomenologischen Erziehungswissenschaft als erkenntnistheoretischem Bezugsrahmen widmet sich die Untersuchung dieser Leerstelle und versteht sich als eine Erweiterung erziehungswissenschaftlicher Schulraumforschung, insofern sie auf einem erfahrungstheoretischen Verständnis von Raum und Architektur sowie einer Perspektive auf die Erfahrungswelt von Kindern gründet.

Vorab stimmt ein kurzes Beispiel auf zentrale Annahmen ein.¹

Die szenische Beschreibung greift einen Ausschnitt des Projektes „Kinder testen Schule“² auf, das von dem Fundus Theaters | Theatre of Research Hamburg durchgeführt wurde. Testen andere SchülerInnengruppen beispielsweise die LehrerInnen oder die Belastbarkeit und Flexibilität des Schulmobiliars, untersucht die Gruppe im Beispiel die Schule „auf besondere Orte, besondere Kräfte, die da vorherrschen“. Kurzum: In der Schule werden *Geister* aufgespürt.

-
- 1 Ähnlich plastische Beispiele zu Schul(raum)erfahrungen von Kindern und Jugendlichen in Wort und Bild finden sich u. a. in dem Band „Schule gehen Tag für Tag – Schülertexte gesammelt und herausgegeben von Jürgen Zinnecker“ (1982).
 - 2 „Kinder testen Schule“ ist nach dem „Club der Autonomen Astronauten“ und „Schuluhr und Zeitmaschine“ der dritte Teil der Projekt-Trilogie des Forschungstheaters. Mitwirkende: Matthias Anton, Florian Feigl, Dorothee de Place, Jens-Jacob de Place, Hannah Kowalski, Sibylle Peters, Broder Zimmermann. Die Arbeits- und Verfahrensweise des Forschungstheaters zeichnet sich dadurch aus, dass künstlerisches Forschen mit Kindern als zentraler Teil der Theaterarbeit mit Kindern angesehen wird, indem Recherchieren, Erproben, Erkunden und die im Anschluss stattfindende szenische Umsetzung ineinandergreifen (vgl. hierzu weiterführend Peters 2007; 2018).

1.1 Anbahnung

Ausgerüstet mit verschließbaren Einmachgläsern, einer Polaroid Kamera und einer aus Alltagsgegenständen wie Saugknöpfen, Telefonkabeln und Duschköpfen gebauten ‚Maschine‘, die an eine ‚Minisatelittenschüssel‘ erinnert, untersuchen die SchülerInnen ein Schuhregal vor einem Klassenraum. Spannung liegt in der Luft. Der ‚Sattelittensauger‘ wird von einem Schüler langsam und bedächtig über das mit Schuhen bestückte Regal hinwegbewegt. Im Hintergrund erhebt sich ein Stimmengewirr. „Ich hör was!“, „Ich auch!“, „Hier!“. Andere SchülerInnen pressen die Duschkopfhörer ans Ohr: „Da, da!“ und zeigen mit aufgerissenen Augen Richtung Schuhregal. Den Duschkopfhörer der Geisteraufspürmaschine fest im Griff berichtet ein etwa siebenjähriger Junge mit ernsthafter Miene: „Ich bin da auch schon einmal vorbeigegangen, und hab‘ ... ich hab‘ mich gewundert, ich hatte plötzlich ein total schlechtes Gewissen.“ Die anderen SchülerInnen stimmen ihm vehement zu. „Hab‘ ich jetzt auch!“, schiebt er sogleich mit Nachdruck hinterher.³

An dem kleinen Ausschnitt treten *drei* Aspekte heraus, die für die Herleitung eines erfahrungsorientierten Forschungsansatzes von Relevanz sind:

So macht die Äußerung des Jungen *zum einen* aufmerksam für ein Erfahren des Schulraums, das nicht in einer subjektiven Beschreibung eines gegebenen Schulraums aufgeht. Vielmehr sind der Schulraum und seine Architektur dem Schüler situativ in besonderer Weise gegeben. *Zum anderen* zeigt sich, dass auch wenn wir uns – wie am Beispiel aufgezeigt – zu solchen Gegebenheitsweisen im Nachgang äußern können, indem wir Worte dafür finden, Raum sowie Architektur affizieren, zuvorkommen und mitunter sprachlos machen können. Wir kennen es, wenn wir beim Betreten sakraler Gebäude – wie prächtigen Kirchen oder monumentalen Tempeln – am eigenen Leib ihre Wirkmächtigkeit, das Atmosphärische verspüren. Zwar sind wir es, die sich in den besagten architektonischen Bauten bewegen, es der Junge ist, der an dem Schuhregal vorbeigeht, doch *werden* wir zugleich ergriffen und berührt. Das was uns *bewegt*, liegt im *Dazwischen*: zwischen Mensch, Raum und Architektur. *Des Weiteren* führen uns die im Beispiel mit der *Geisteraufspürmaschine* und Einmachgläsern auf initiierte Weise eingefangenen kindspezifischen Erfahrungsweisen vor Augen, dass sich (Grundschul-) Kinder diesem *Dazwischen* weitaus intensiver hinzugeben vermögen als Erwachsene. Das lässt ich schon im alltäglichen Umgang mit dem Schulraum und seiner Architektur beobachten: Es drängt sie förmlich danach, lange Flure entlang zu rennen, auf Socken Steinböden entlang zu schliddern, sich auf Treppengeländer zu schwingen oder sich mit dem ganzen Körper um Sandsteinsäulen zu winden. Aus Sicht eines Erwachsenen mag dies etwas Befremdliches, etwas Wildes, etwas

3 Einzusehen unter: vimeo.com/16566345 (5:10 min–5:49 min) (Abfrage: 04.03.2019).

Unkonventionelles oder Unzweckmäßiges haben. Auch wenn wir uns noch daran erinnern können, dass wir als Kinder Ähnliches getan und erfahren haben, haben wir es in gewisser Weise vergessen, verlernt, uns als Erwachsene davon distanziert und solche Erfahrungen verdrängt. Schon Maurice Merleau-Ponty (2004, S. 260) bedeutet uns, wie im Eingangszitat ausgeführt, dass (Raum-)Erfahrungen von Kindern nicht auf die Erfahrungen von Erwachsenen *reduziert* werden können und sollten. Kinder erfahren Räume *anders* als Erwachsene.

1.2 Verortung

Die aktuelle Schulraumforschung nimmt Erfahrungen im *Dazwischen*, die eher atmosphärischer, emotionaler und somit gefühlter, sinnlich-leiblicher, vielleicht auch magischer oder imaginärer Natur sind und der leiblichen Situiertheit der SchülerInnen entspringen sowie die pathische Dimension von Raum- und Architekturereignissen hervortreten lassen, nur bedingt in den Blick. Wie im Verlauf der Arbeit anhand einer systematischen Analyse und Befragung der Diskurse herausgearbeitet und raum- sowie architekturtheoretisch reflektiert wird, ist das Anliegen der Schulraumforschung dem gegenüber in weiten Teilen primär funktional ausgerichtet und zielt auf eine Optimierung des Schulraums ab (vgl. u. a. Kahlert/Nitsche/Zierer 2013; Schönig/Schmidlein-Mauderer 2013). Die Untersuchungen fokussieren vorwiegend pädagogisch gerahmte Situationen, wie Unterrichts- oder Pausengeschehen, wobei die „individuelle Sinn- und Erfahrungsebene der Beteiligten“ (Brinkmann 2019b, S. 181) in und außerhalb dieser Situationen außen vor bleibt. Findet eine Hinwendung zur Perspektive der SchülerInnen statt, erschöpft sich diese insbesondere in sozialwissenschaftlichen Untersuchungen in (raumbildenden) sozialen Praktiken (vgl. u. a. Breidenstein 2006; Kajetzke/Schroer 2009) oder bleibt einem Aneignungsgedanken (vgl. u. a. Derecik 2011/2016; Zschiesche 2019) verhaftet, der dem Subjekt selbst – im Sinne eines rational bestimmten Handelns oder Verhaltens – eher äußerlich bleibt (vgl. Westphal 2015a, S. 98).

Damit geht einher, dass sich in der erziehungswissenschaftlichen Schulraumforschung etablierte Methoden neben der Tatsache, dass die Vorgehensweisen oftmals weit davon entfernt sind, tatsächlich architektonische Details zu berücksichtigen (vgl. Rittelmeyer 2013, S. 58 ff.), im Allgemeinen und im Hinblick auf das Forschungsdesiderat im Besonderen als noch nicht ausgereift erweisen. Die eingesetzten Instrumente sind oftmals primär (schrift- und/oder bild-)sprachbasiert und vermögen weder den Erfahrungen der SchülerInnen im situativen Vollzug noch dem widerfahrenden Moment von (Raum-)Erfahrungen zu begegnen, die Erfahrungen neben der aktivischen Seite auszeichnen. Auch wenn Erhebungsinstrumente in konkreten räumlichen und architektonischen Situationen – vor Ort – Anwendung finden, zeigt sich eine *Leib- und Lebensweltvergessenheit*,

indem das *Wie* bei der Erhebung als auch bei der sich anschließenden Auseinandersetzung mit dem entstandenen Material nur ansatzweise berücksichtigt wird. Christian Rittelmeyer verweist bereits 2013 mit Nachdruck auf diese method(o)logische Leerstelle und damit auf die Notwendigkeit der Erweiterung des Methodenrepertoires in der Schulbau- bzw. Schulraumforschung: „Eine qualitativ exzellente Schulbauforschung ist [...] in einem umfassenderen Sinne zu entwickeln, als dies bisher erkennbar ist“ (ebd., S. 60). Ferner weist er explizit auf bestehende „umfassende philosophische und phänomenologische Raumanalysen“ hin (vgl. u. a. Leyk 2010; Nagbøl 1986/2015), die „in empirischer Hinsicht und bezogen auf konkrete Schulräume noch unterentwickelt“ sind.

Die Arbeit greift dieses Desiderat auf und gibt dahingehend theoretische sowie methodologische Antworten auf offene Fragen.

Innerhalb der Untersuchung wird eine Perspektive eingenommen, wie sie der Phänomenologie bzw. der phänomenologischen Erziehungswissenschaft zugrunde liegt. Sowohl die Phänomenologie im Allgemeinen als auch die phänomenologische Erziehungswissenschaft verfolgen das Anliegen, (pädagogische) Erfahrungen „in ihrer temporalen, korporalen, sensualen und mundanen Dimension“ (Brinkmann/Kubac/Rödel 2015b, S. 2) qualitativ zu beschreiben und zu bestimmen und wenden sich Phänomenen zu. „Phänomene stellen die Art und Weise dar, wie uns etwas in der Welt begegnet, es sind Erfahrungsformen und Erfahrungsmöglichkeiten.“ (Stenger 2013a, S. 255)

Während sich klassische PhänomenologInnen Erfahrungen widmen, „die sich dem Verstehen zunächst entziehen“ (Stenger 2013a, S. 253), machen

„phänomenologisch orientierte Pädagogen [...] auch ganz alltägliche Erfahrungen von Kindern zum Thema. Auch die Welt der Kinder ist eine, die als ganz andere, fremde, nicht subsumierbare oder in entwicklungspsychologische Stufen einzuordnende thematisiert werden kann“ (ebd.).⁴

So versucht

„[p]hänomenologisch orientierte pädagogische Forschung [...], die Weisen, in denen Kinder Welt erfahren, unter expliziter Einbeziehung der spezifischen Leiblichkeit, Räumlichkeit, Zeitlichkeit und Sozialität dieser Erfahrungsweisen deskriptiv zu erfassen und ‚zur Sprache‘ kommen zu lassen“ (Staege 2010, S. 10).

4 Bernhard Waldenfels (1992, S. 102) stellt in Rekurs auf Horst Rumpf (1991, S. 313 ff.) „drei pädagogische Aufmerksamkeitsrichtungen [heraus; Erg. SK], die für phänomenologische Anregungen besonders empfänglich sind: das Lernen, das sich aus phänomenologischer Sicht als ambivalentes Zusammenspiel von Lernen, Umlernen und Verlernen darstellt, den Fremdlingsstatus des Kindes und die reflexive Verflüssigung des Gewordenen“.