

Jürgen Hasse

Die Bedeutung des Räumlichen in bildungstheoretischer Hinsicht

Zur atmosphärischen Programm- und Erlebniswirkung schulischer Räume

Zusammenfassung

In bildungstheoretisch-phänomenologischer Sicht entfalten schulische Räume ihre eindrückliche Wirkung in Gefühlsqualitäten. Der architektonische Raum birgt in seiner Verwurzelung in Situationen atmosphärisch spürbare Enge- und Weiteräume. Raumprogramme kommunizieren letztlich spürbare Erlebnisqualitäten. Im tatsächlichen Raum konstituieren sich Milieus leiblicher Kommunikation, affizierender Suggestionen und performativer Ereignisverläufe. Zwei Beispiele konkretisieren die immersive Eindrucks-macht von Atmosphären als spürbaren Gefühlsräumen.

Schlüsselwörter: Atmosphäre, Stimmung, Situation, Programm, leibliche Kommunikation, Bewegungsraum, Raumwahrnehmung

The Meaning of Space in Terms of Educational Theory

On the Atmospheric Effect of School Environments

Abstract

In an educational and phenomenological view school environments unfold emotional impressions. In its rootedness in situations, the architectural space contains atmospherically perceptible spaces of narrowness and expandedness. Spatial programs eventually communicate sensible qualities of being-with. Milieus of bodily communication constitute emotions, suggestions and performative events. Two examples illustrate the power of atmospheres as felt spaces.

Keywords: atmosphere, mood, situation, program, bodily communication, movement sphere, spatial perception

Im Raum und in der Zeit gestaltet der Mensch sein individuelles wie gemeinschaftliches Leben. Schulen sind in vielen Gesellschaften nicht nur Orte des Lernens, sondern zugleich Weichen der Zivilisation. Meistens geben sie ihr bildungstheoretisches und -praktisches Programm (von der alten zweiklassigen Dorfschule bis zum modernen städtischen Gymnasium) auch in einem entsprechenden architektonischen Gesicht zu erkennen; eine Schule sieht anders aus als ein Bahnhof. In welcher Weise ein Bauwerk als Hülse eines sozialen Raumes funktioniert, hängt davon ab, was in seinem Inneren geschieht und wie es den Menschen dabei ergeht. Das aus festen Baustoffen errichtete Schulhaus muss sich mit Leben noch füllen. Lebendig wird es aber nicht erst im Milieu von Handlungen, sondern schon in seiner atmosphärischen Stimmung: einer der Leichtigkeit und Wärme oder einer der Schwere und abgründigen Kälte.

Der folgende Beitrag handelt von der Schule als Ereignis- und Erlebnisraum, vom atmosphärisch gestimmten Raum, vom leiblich spürbaren Gefühlsraum, von „herumwirklichen“ mit „Vitalqualitäten“ (vgl. Dürckheim, 2005) aufgeladenen Milieus, vom Raum der Bewegung und der Richtungen, wie sie durch Blicke gebahnt werden. In gebotener Kürze soll – im Stile des phänomenologischen Essays – auf eine im Allgemeinen wenig bedachte Erscheinungs-, Wirkungs- und Erlebnisweise schulräumlicher Arrangements aufmerksam gemacht werden. Dabei rückt die leibliche Selbstgewahrwerdung des Menschen im tatsächlichen, situierten und einem Zweck dienenden Raum in den Fokus. „Leib“ ist in diesem Rahmen nicht gleichbedeutend mit „Körper“. Während letzterer die materielle Substanz einer Person bildet, also aus Fleisch, Haut und Knochen besteht, konstituiert sich der Leib im sinnlichen und gefühlsmäßigen Spüren des eigenen Selbst, in besonderer Weise in der Spanne von Enge und Weite: in Freude und Schmerz, Gespanntheit und Langeweile, Wachheit und Müdigkeit etc. Gebaute Räume nehmen zum einen körperliche Subjekte auf, indem sie ihnen „Platz“ im Sinne des Wortes bieten. Zum anderen nehmen sie aber auch leibliche Subjekte auf, indem sie ihnen einen Rahmen geben, in dem sie sich emotional und atmosphärisch finden können (oft genug gegen Widerstreben auch finden müssen). Kein Individuum „zerfällt“ in einen Körper und einen Leib; vielmehr sind beide Dimensionen des Mensch-Seins existenziell ineinander verschränkt (zur phänomenologischen Differenzierung von Körper und Leib vgl. Schmitz, 2011, Kapitel 1). Die weiter unten skizzierten Beispiele werden zeigen, in welcher Weise Körper und Leib im Zusammenspiel von persönlichen und gemeinsamen Situationen miteinander reagieren und kommunizieren.

1 Zum Situationscharakter schulischer Räume

Der Raum einer Schule ist vom Geist großer (utopischer) Erzählungen über Bildung und Erziehung gleichsam durchströmt. Es gehörte stets zu den Aufgaben der Architektur, symbolisch relevante Leitideen „gestisch“ (vgl. auch Jäkel, 2012) im Gesicht ei-

ner Fassade wie in der Ordnung der Räume zur Geltung zu bringen; bei einem Bahnhof anders als bei einem Gefängnis, einer Oper und einer Schule. Schulbauten geben die Komplexität ihrer Funktionen nicht zuletzt ästhetisch und atmosphärisch zu spüren. In einem metaphorischen Sinne „sprechende“ Bilder sind u. a. die Porträts von Förderern oder Förderinnen und die Skulpturen von bildungsphilosophisch markanten Persönlichkeiten wie Schiller oder Herder. In seinem sinnlich-affizierenden Erleben ist ein Schulgebäude deshalb auch nicht nur Übungsraum des Denkens, sondern auch eine soziale Welt der Durchsetzung politisch „richtiger“ Gefühlsregime. Die kaiserzeitlichen Schulen kommunizierten die seinerzeit herrschenden Werte der Zucht und Ordnung nicht nur durch praktizierte Disziplin, sondern zugleich durch den spürbaren Ausdruck ihrer bildhaft-architektonischen Erscheinung (vgl. auch Hasse, 2009). Und die Schulzentren der 1970er Jahre waren ganz im Geiste der Charta von Athen mit viel synthetischem Material errichtete Gebilde für die gleichsam „maschinistische Menschenproduktion“.

Eine „Schule“ situiert alle, die sich unter ihren institutionellen Machteinfluss begeben (müssen) – Kinder wie Jugendliche und Lehrende, wenn auch letztere (allein als Folge ihrer sozialen Rolle und der damit verbundenen Macht) auf besondere Weise. Auf keiner ihrer sozialen und hierarchisch gestuften Bühnen sind Schulen Orte für individualistische Menschen. Es sind immer Viele und vor allem Unterschiedliche, die in ihrem disziplinären wie mythischen Rahmen je eigene wie eigenartige Rollen spielen. Im Rauminneren ist es das Klassenzimmer, das programmatisch für die gemeinsame Situation einer Lerngruppe gemacht ist – für einen temporär darin zusammenkommenden Schwarm. In ihm konstituiert sich ein gestimmtes wie zugleich stimmungsanfälliges Milieu; praktisch kommt dabei ein halb geordneter, halb chaotischer Ereignisraum heraus. Was darin geschieht, folgt der Dramaturgie aller, die mitspielen: jener, die gewinnen und verlieren, Lebensfrohe und Lustige, Einsame und Angstvolle und schließlich die, die allem und jedem gegenüber fremd bleiben.

Befindlichkeiten resultieren aus Situationen, in deren Bedeutungsrahmen alle „mitspielenden“ Individuen eingebettet sind. Die gemeinsame Situation des Lehrens und Lernens setzt die Synchronisierung vieler persönlicher Situationen voraus.

Situationen versteht Herrmann Schmitz als Einheiten, die gleichsam schlagartig wahrnehmbar werden und keiner komplizierten Rekonstruktion verdeckter Zusammenhänge bedürfen, noch eine aufwendige Verständigung darüber verlangen, was sie ausmacht. Schmitz spricht sie auch als Horte von Bedeutungen an, als „Heimstätten, Quellen und Partner“ (Schmitz, 2003, S. 91) allen menschlichen Verhaltens. Allzumal in der komplexen Welt einer Schule sind Situationen nie einzeln wie einsame Inseln auf offener See, sondern „unübersehbar in Situationen verschachtelt“ (ebd., S. 92). Schulbauten können in ihrem Zweck nur funktionieren, wenn sie geeignet sind, einen performativen Rahmen für die Integration persönlicher in gemeinsame Situationen zu schaffen. Ihre reibungslose Funktion verlangt deshalb auch nicht nur die fehlerfrei

laufende Heizung, ein wasserfestes Dach und winddichte Fenster, sondern ebenso die Situationsgemäßheit der Atmosphären, in denen sich das Drin-Sein in der institutionellen Fassung einer Schule ebenso zu spüren gibt wie das Mit-Sein im sozialen Fluss aller, die eine Schule als soziales Gebilde leben.

2 Der mit Dingen und Halbdingen erfüllte architektonische Raum

Architektur beginnt mit der Setzung des ersten Steins. Auf ganz andere Weise beginnt sie – diesseits der Inanspruchnahme fester Baustoffe – mit der räumlichen (An-)Ordnung von Personen. Schon der Sitzkreis im Sand, in dem Platon seine Schüler versammelte, war eine architektonische Gestalt; er ist der vielleicht erste Raum einer gemeinsamen pädagogischen Situation, dem eine bildungsphilosophische Idee zugrunde liegt. Ein Sitzkreis unter freiem Himmel ermöglicht die Kommunikation; er muss nur so angeordnet sein, dass alle Teilnehmenden gut miteinander sprechen und sich hören können. Technisches Lernzeug brauchen sie nicht. Sie haben sich selbst, eine sie anleitende und begleitende Person (als akzeptierte Autorität), den Willen zu lernen und die Mittel, es auch zu tun.

Das Klassenzimmer ist letztlich eine vom Sitzkreis abgeleitete Form. Aber der Raum ist mit Baustoffen errichtet. Und er ist – allzumal in der Spätmoderne – mit technischen Lernmitteln geradezu vollgestopft. Ob dies tatsächlich auch dem guten Lernen dient, bleibt eine offene Frage. Der plurale Raum des Schulhauses organisiert den räumlichen Zusammenhang der Klassenzimmer. Alles in ihm untersteht einem institutionellen Zweck. Vieles darin ist nur scheinbar simples Zeug: Türen, Fenster, Blumentöpfe und weiße Kreide. Oft erweisen sich gerade banale Dinge als symbolische Medien: die besondere Tür des Rektor-Zimmers (als atmosphärische Schwelle), Türschilder (als orientierende und soziale Hinweise), ausgehängte Zettel (als „codierte“ Botschaften oder offizielle Informationen) oder Klassenbücher (als Berichte und kryptische Protokolle). Die Stühle und Tische der Lernenden stehen in einer anderen sozialen Ordnung des Raumes als die der Lehrenden. Fast alles bedeutet etwas.

So schafft Architektur Fakten – nicht nur materielle, sondern auch atmosphärische. Atmosphären sind Halbdinge, von denen sich (im Unterschied zu feststofflichen Dingen) nicht sagen lässt, wo sie sind, wenn sie nicht mehr da sind (vgl. Schmitz, 1989, S. 116ff.). Sie stimmen den Raum und das Befinden derer, die in ihm sind. Lichtdurchflutete, gut belüftete und schallgedämmte Räume können unter günstigen Umständen freundliche Atmosphären präjudizieren, halbdunkle und muffige eher bedrückende und abweisende.¹ Die Eindrucksstärke von Atmosphären gibt schließlich das Ge- wie Verbotene zu spüren, aber nicht im Modus wörtlicher Rede zu verstehen.

1 In einem noch eingeschränkteren Sinne sagte schon Walter Benjamin: „Bauten werden auf doppelte Art rezipiert: durch Gebrauch und deren Wahrnehmung. Oder besser gesagt: taktil und optisch“ (Benjamin, 1963, S. 40).

Trotz gleichbleibender Architektur verändert sich die pädagogische Dramaturgie im Stundentakt. In schlecht gemachten und minderausgestatteten Räumen kann das Lernen auf beste Weise gelingen, und in vorbildlichen Modellschulen mit einem Überfluss an Vielem kann alles schiefgehen. Welche Bedeutung der Raum im Leben und Lernen der Menschen letztlich gewinnt, hängt davon ab, was sie in und mit ihm machen. Gleichsam mit dem Kommen und Gehen der unterrichtenden Personen wechseln auch die pädagogischen Programme. Leibliche Präsenz, Gesten der Macht und Formen der Kommunikation wirken vor allem habituell auf das individuelle wie kollektive Ergehen. In ein und demselben Raum sind die Sphären des Drin- und Mit-Seins oft kontrastreich temperiert. Eine geradezu radikale Häutung erfährt der atmosphärische, programmatische und sachverhaltliche Raum einer Klasse, wenn er zum Ort eines Klassenfestes, Elternsprechtages oder Flohmarktes wird.

Architektur berührt und disponiert das subjektive Ergehen. Daher bietet ein Schulgebäude auch nicht nur Sitzplätze im mathematischen Raum des Klassenzimmers; es fungiert zugleich wie eine performative Wachstafel, in die bildungsphilosophische Programme eingeschrieben sind, welche im täglichen Lehren und Lernen immer wieder revidiert werden. Schulische Aufenthaltsstätten für eine Teilzeit des Tages wirken in ihren Vitalqualitäten und gefühlsmäßigen Suggestionen unterschwellig mehr auf das Befinden als das Bewusstsein. Erwin Straus hatte zwischen einem gnostischen und einem pathischen Moment der Wahrnehmung unterschieden. Mit dem ersten meinte er das gegenständlich Gegebene (hier das Bauwerk und die in ihm platzierten Dinge), mit dem zweiten das „Wie des Gegebenseins“ (Straus, 1960, S. 151), d. h. die Wirklichkeit des Lehrens und Lernens in ihren stimmenden Atmosphären. Qua Sozialisation lernen die Menschen in der westlichen Welt in erster Linie die Was-Perspektive einzunehmen. Der Blick auf das Wie (das Pathische und Befindliche) wird allzu oft für unbedeutend und privat gehalten. Für das Verstehen der so verschiedenen schulischen Räume ist jedoch neben der Was- vor allem die Wie-Perspektive in den sich damit verbindenden Bedeutungen folgenreich (vgl. dazu auch schon Rittelmeyer, 2009). Im Sinne ihres Programmes können schulische Räume nur „funktionieren“ (vgl. Hasse, 2018), wenn ihre atmosphärischen, mythischen und leiblich spürbaren Raumqualitäten der Vermittlung von Wissen, Können, Denken und „richtigem“ Fühlen auch entgegenkommen.

Die Stimmungsqualitäten eines gebauten Raumes werden nicht nur *visuell* erlebt. Großen Einfluss auf das Befinden haben auch die Tast- und Geruchseindrücke. Mit den Füßen werden Betonsteine anders gespürt als glatte Kunststeinplatten oder weiche Graswege. Die eigentümlich beißenden Desinfektionsmittel der Schultoilette werden gerochen. Der Hall der eigenen Schritte im Flur wird anders gehört als die eindrucksmächtige Ruhe im Gebäude während der Unterrichtsstunden – eine Ruhe, die sich schnell in die gefühlsmäßige Starre einschüchternder Stille steigern kann.

3 Pädagogische Szenen im leiblichen Raum

Architektonische Schulräume häuten sich mit dem Beginn des Lehrens und Lernens – und werden oft plötzlich szenische Räume, die zwischen abweisenden Gefühlen leiblicher Enge und angenehmen Gefühlen der Weite erlebt werden. Im Folgenden werden zwei Beispiele den schulischen Raum als eine *spürbar* werdende Erlebniswelt annotieren, deren Affektqualitäten große Macht über das persönliche Ergehen von Kindern und jungen Menschen entfalten können. Dabei kommt es nicht auf „empirische Befunde“ quantitativer oder qualitativer Forschung an (hierzu vgl. z.B. Leyk, 2010, sowie Kosica, 2020). Im phänomenologischen Fokus ist das in gelebten Situationen *Mögliche* von Belang. Poetische Texte sind daher in der Trefflichkeit ihrer Sprache ebenso inspirierend wie die Aussage subjektiven Erlebens in der Perspektive der ersten Person.

3.1 Der atmosphärisch kalte Raum einer Turnstunde

Thema eines Prosa-Fragments von Rainer Maria Rilke ist die höchst prekäre Atmosphäre einer Turnstunde, die in einer Militärschule gehalten wird. Der Titel „Die Turnstunde“ verdient insofern Beachtung, als er keinen gebauten Raum, sondern eine gelebte Situation des Lernens hervorhebt. Der Lernraum (ein Turnsaal) spielt nur eine nachgeordnete Rolle. Tatsächlich hätte in ihm alles Mögliche stattfinden können – ein bewegungspraktisches Spiel zur Ertüchtigung freier Menschen, aber eben auch jener menschenverachtende paramilitärische Körperdrill, um den sich Rilkes „Turnstunde“ dreht.

Unter den übenden Jungen steht Karl Gruber entschlossen an der Kletterstange; jemand der nie durch Höchstleistungen beeindruckt hat. Nun aber will er es sich und den anderen zeigen. Vor allem die Unteroffiziere und den Oberleutnant will er beeindrucken. So erklimmt er – unter Missachtung des warnenden Zurufs eines polnischen Unteroffiziers – „mit rotem Gesicht und bösen Augen“ (Rilke, 2005, S. 102) die Stange bis an die Decke hinauf, auf dass allen Zusehenden die Luft wegbleibt. Doch dann rutscht der Ungeübte unkontrolliert herunter und verbrennt sich die Hände. Aber dabei bleibt es nicht. Wenig später kollabiert er. Der Regimentsarzt wird herbeigerufen und Gruber wird in eine abseitige Kammer getragen. Eine Zeitlang weiß niemand, was darin geschieht, und das Unbehagen ist groß. Dann tritt der Oberleutnant vor die Gruppe: „Achtung!“ Kurz und bündig stellt er fest: „Euer Kamerad Gruber ist soeben gestorben. Herzschlag. Abmarsch!“ (ebd., S. 105).

Auf den tatsächlichen Raum (des Turnsaales) kommt es in Rilkes Erzählung nicht an, viel mehr auf den atmosphärisch und leiblich spürbaren Raum höchster Anspannung. Dieser resultiert aber nicht aus dem diabolischen Programm der Züchtigung, an das seinerzeit (allzumal in einer Kadettenschule) ja alle gewöhnt waren. Eine gleichsam

erstarrende Macht sollte die Anspannung erst im Spiegel von Grubers individuellem Schicksal erhalten. Was dem Jungen widerfuhr, macht die lähmende Zudringlichkeit der Situation und ihre gefühlsmäßige Unausweichlichkeit aus. Eine Atmosphäre radikalen Scheiterns elementarster Mitmenschlichkeit breitet sich mit der Ansage des Oberleutnants aus – nach Schmitz ein im leiblichen Raum anstehendes Gefühl (vgl. Schmitz, 1993), das sich schlagartig in eine Vielzahl *persönlich* ergreifender Stimmungen überträgt. Der Übergang von einer Atmosphäre in eine gemeinsame Stimmung folgt keiner himmlischen Weichenstellung; er bahnt sich schon damit an, dass Gruber nach seinem Absturz in einen nicht einsehbaren Nebenraum getragen wird. Die Atmosphäre intensiviert sich, als ein Diener hektisch durch den Saal läuft und der Feldwebel auf Geheiß des Oberleutnants anordnet, das Turnen möge weitergehen. Die Stimmung spitzt sich schließlich in eine dystopische Situation zu, als der Oberleutnant bekanntgibt, Gruber sei tot – auf dass die Gefühle der Kadetten gleichsam einfrieren.

Räumlich ist im phänomenologischen Verständnis an diesem sozialen Ereignis die leibliche *Enge* der Gefühle, die den spürbaren Herumraum eisig und starr werden lässt. (Richtungs-)Räumlich ist aber auch der gebannte Blick der Kadetten auf die Kammer, in der sich Fürchterliches zusammenbraut. Darin drückt sich weniger ein *optisches* Hin-Sehen aus, als ein gebanntes Angezogen-Sein von der Macht eines abgründig drohenden Ungewissen, dessen Verankerungspunkt im gar nicht einsehbaren Bereich der Kammer liegt, wodurch die Macht der Atmosphäre noch größer wird.

Die lähmende Mächtigkeit des gestimmten Raumes ist Produkt der Augenblicklichkeit einer Situation und des sich darin *plötzlich* Ereignenden. Macht über den performativen wie atmosphärischen Raum hat kraft seiner Autorität in besonderer Weise der Oberleutnant. Dagegen werden die Kadetten von der Atmosphäre im Saal erfasst wie von einem Wind, der sie in die Rolle tragischer Zuschauer versetzt. Niemand *spricht* das in dieser Atmosphäre herrschende Befinden *expressis verbis* aus. Es ist zwar untrüglich gegenwärtig, aber nicht im „relationalen“ Raum, sondern im herumwirklichen Stimmungsraum. Atmosphären und Stimmungen *können* aber durchaus zu einer Sache der Verständigung werden und sodann der Situations- wie Selbstgewahrwerdung entgegenkommen. Das setzt ihre Aussprache jedoch voraus. Sie hätte in der Tat den sedierenden Schleier des martialischen Geschehens zerreißen können. Die institutionelle Macht *totaler Institutionen* strebt jedoch danach, die Aussprache systemdestabilisierender Gefühle zur Aufrechterhaltung fraglos hinzunehmender Hierarchien zu vereiteln, um dem offenen Ausbruch möglicher Konflikte zuvorzukommen. Die rüde Mitteilung des Todes von Gruber mit den erstickenden Worten „Herzschlag. Abmarsch!“ öffnet keinen atmosphärischen Raum der Anbahnung einer pathischen Situationsbewältigung. Sie verschließt ihn in der Enge menschenverachtender Kälte.

In einem Raum kann nur geschehen, was zu einer Zeit und in einem Rahmen des ethisch Möglichen wie Gebotenen, der Konkurrenz sozialer Programme und vor dem Hintergrund herrschender Menschenbilder auch geschehen *darf*. Der „Raum“ dieses satanischen Dramas entfaltet sich deshalb auch in einem atmosphärischen Milieu zwischen „gelebtem Raum“ (Dürckheim) und „gelebter Zeit“ (Minkowski). Der tatsächliche Raum des Saales ist nur die Bühne, auf der die ganze Tragödie vor sich hingärt.

3.2 Der zersetzende Blick und die Macht personaler Nähe

Das zweite Beispiel stützt sich auf eine biographische Erfahrung. Es betrifft eine traumatische Erinnerung an meine Grundschulzeit um 1956.

Minderer Anlass eines disziplinarischen Zwischenfalls war das unkontrollierte Zu-Boden-Fallen meines Bleistiftes. Da eine kompromisslose Stille-Disziplin herrschte, hörte die Lehrerin das „Geräusch“ und zitierte mich mit einer einzigen Geste ihres Fingers zu sich. Dann ermahnte sie mich aber nicht mit laut-drohenden Worten. Sie sagte *gar nichts*. Sie setzte alles auf die bannende Macht ihres Blickes. Die Essenz ihrer Mikro-Folter war im Sinne des Wortes so immersiv, dass mir die Szene noch heute in den Gliedern sitzt. Sie zog mich auf einen Abstand von ungefähr 30 cm an sich heran, so dass sich unsere Nasen beinahe berührten. In diesem Nähe-Terror durchbohrte sie mich – immer noch stumm – mit ihrem „stechenden“ Blick. Ich musste ihn vielleicht eine halbe Minute aushalten – eine Zeit, in deren Dauer sich die Peinigung noch einmal verdichten sollte. Der körperlich minimale Abstand zu ihr war quälend. Die Nähe hatte eine erdrückende und mein Selbstwertgefühl zersetzende Macht, denn auf geradezu unerträgliche Weise drang sie in meinen persönlichsten Nahraum ein. Die ältere „Dame“ nutzte diese von ihr strategisch hergestellte Distanzlosigkeit aus, um mich aus und in maximaler Nähe niederzuzwingen. Ihre diabolische Attacke war unmittelbar von Erfolg gekrönt. Wie ein Wurm kehrte ich an meinen Platz in der Mitte der Bank zurück, um den Rest der Stunde wie eingefroren zwischen meinen Klassenkameraden zur Linken wie zur Rechten dazusitzen.

Das Beispiel macht auf einen gestimmten Raum der Nähe aufmerksam, der sich geradezu *plötzlich* (zur Eindrucksmacht des Plötzlichen vgl. Bohrer, 1981 sowie Schmitz, 1990, S. 257) als Situation leiblichen Ergehens konstituierte. Die Wirkung der Inszenierung vermittelte sich auf keinem symbolischen Weg, auf dem etwas zu verstehen, geschweige denn (semiotisch) zu „lesen“ gewesen wäre. Die Wirkung verdankte sich allein der erzwungenen Einverleibung einer Geste der Unterdrückung. Deren Programm ging ganz in der nonverbalen Kommunikation auf. Ziel war die personale Niederwerfung im leiblichen Raum existenziellen Selbst-Seins, die aushöhlende Entwürdigung und lähmende Erniedrigung.

Den Raum maximaler persönlicher Nähe nannte Edward Hall (und nach ihm Roland Barthes) einen proxemischen Raum (abgeleitet von *proximus* = das Nächste bzw. Nächstgelegene). Proxemischen Charakter haben z. B. der Greifraum, der Raum körperlicher Berührung und der personale Gefühlsraum als Refugium (vgl. Barthes, 2007, S. 184 f.). Proxemisch sind Nische und Nest sowie die atmosphärisch spürbaren Nah- und Herumräume des menschlichen Leibes. Die Attacke der Lehrerin zielte auf die Zumutung emotional unerträglicher Enge ab. Die Schärfe ihres totalitären Kalküls ging darauf zurück, dass die natürliche Fluchtreaktion (weglaufen) zwar möglich gewesen wäre, die Strafe aber verdoppelt hätte. Die Gefangenschaft im leiblichen Nahraum wurde dadurch noch einmal intensiviert, dass das Schweigen der Lehrerin die aktuelle Situation der Disziplinierung für alle anderen im sozialen Raum der Klasse mit einer Sphäre der Rätselhaftigkeit umhüllt hat.

Die erzwungene Herstellung einer *proxemischen* Raumbeziehung war Voraussetzung für das Zustandekommen der Wirkungsmacht des (im synästhetischen Sinne) „stechenden“ Blicks. Nur im Raum maximaler körperlicher *und* leiblicher Nähe konnte die totalitäre Geste der emotional entwurzelnden Durchbohrung der personalen Haut möglich werden. Der inhumane Blick war diabolisches Medium der Kommunikation, welche sich die „Einbahnstraße“ des monologisch aufgespannten Richtungsraumes zunutze machte. Jede Reaktion aufs Zu- und Hineinstecken ins affektive Zentrum aktuellen Befindens war in dieser asymmetrischen Machtposition von vornherein vereitelt. Die einzig mögliche Korrespondenzbeziehung bestand in der Annahme der Erniedrigung. Jeder „Rück-Blick“ (des Angeblickten und Gepeinigten) stand von vornherein unter dem neutralisierenden Machtmonopol der Unterwerfung. Der die Strafe „nehmende“ Blick konnte das Gefühl der Ohnmacht nur aufsaugen. Die Augen spielen in diesem ungleichen Dialog nur eine blick-*ermöglichende* Rolle. Gestisches Medium ist allein der Blick. Deshalb sagt Jean Paul Sartre auch, „sehe ich das Auge, habe ich vom Blick schon abgesehen“ (Sartre, zit. n. Zutt, 1963, S. 393).

4. Raum „leiblicher Kommunikation“

Nicht nur Schulbauten sprechen (mit Hermann Schmitz) die Menschen im Wege leiblicher Kommunikation an:

„Von leiblicher Kommunikation im allgemeinen will ich immer dann sprechen, wenn jemand von etwas in einer für ihn leiblich spürbaren Weise so betroffen und heimgesucht wird, daß er mehr oder weniger in dessen Bann gerät und mindestens in Versuchung ist, sich unwillkürlich danach zu richten und sich davon für sein Befinden und Verhalten in Erleiden und Reaktion Maß geben zu lassen“ (Schmitz, 1989, S. 31 f.).

Edward Hall verstand solche Formen nonverbaler Kommunikation als „silent language“ (Hall, 1990, S. 2). Medien leiblicher Kommunikation sind nicht nur Personen, sondern auch Bauten (wie Schulen) und bauliche Merkmale (die kalte und nackte Betonwand), Dinge (das weich geschwungene Geländer der Treppe) und Halbdinge (der freundliche Blick oder die aggressiv schnarrende Stimme). Räume, Dinge und Atmosphären stimmen nicht nur das Raumklima, sondern auch das Ergehen der darin sich befindenden Personen.

Im Medium leiblicher Kommunikation werden im *sozialen* Raum des tagtäglichen Schullebens auch interpersonale Distanzen intuitiv abgestimmt. Spürbare Grenzen des persönlichen Nahraumes gebieten indes eine gewisse Sensibilität gegenüber Optionen der Annäherung. Der persönliche Nahraum ist empfindlich und verletzlich, eine „schwierige“ Schwelle. Es gibt aber zwei mit konträren Bedeutungen belegte Pole willkommener und illegitimer Grenzüberschreitung: Sofern der Eintritt in den intimen Persönlichkeitsraum erwünscht ist, drückt sich das affektive Ergehen im Fühlen von Weite und Wärme aus sowie in bergenden Gefühlen des An- und Aufgenommen-Seins. Im Falle der (Furcht vor der) Grenzverletzung dominieren, wie im skizzierten Beispiel, Gefühle der Beengung und Erdrückung.

Nicht zuletzt ist jedes Schulgebäude auch ein Milieu der bewegungsspezifischen Situierung – allokativ (im Hier und Dort) wie befindlich (im selbstbewussten Schreiten und angstvollen Schleichen). Im Raum der Schule bewegen sich Kinder anders als das Lehrpersonal. Otto Friedrich Bollnow pointierte mit dem *hodologischen Raum* (vgl. Bollnow, 1963, Kapitel IV.1) eine Affektqualität des Im-Raum-Seins, die sich im Maß subjektiven Erlebens von der abstrakt-mathematischen Verortung eines Körpers an einer Stelle im relationalen Raum unterscheidet.

Der architektonische bzw. mathematische Raum der Schule ist nur das Gehäuse, in dem sich immer wieder die Situationsräume über- und ineinander schieben. Ein ihnen gegenüber geschärftes Bewusstsein führt zu einem tieferen Verständnis von Schule als sozialer Welt.

Literatur und Internetquellen

- Barthes, R. (2007). *Wie zusammen leben. Simulationen einiger alltäglicher Räume im Roman. Vorlesungen am Collège de France 1976–1977* (hrsg. von É. Marty, übers. von Horst Brühmann). Suhrkamp.
- Benjamin, W. (1963 [1936]). Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. In W. Benjamin (Hrsg.), *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit* (S. 7–44). Suhrkamp.
- Bohrer, K. H. (1981). *Plötzlichkeit*. Suhrkamp.
- Bollnow, O. F. (1963). *Mensch und Raum*. Kohlhammer.

- Dürckheim, K. Graf von (2005 [1932]). Untersuchungen zum gelebten Raum. In J. Hasse (Hrsg.), *Untersuchungen zum gelebten Raum* (Natur – Raum – Gesellschaft, Band 4) (S. 11–108). Selbstverlag Institut für Didaktik der Geographie.
- Hall, E. T. (1990 [1966]). *The Hidden Dimension*. Anchor Books.
- Hasse, J. (2009). Räume der Pädagogik – zwischen Funktion und Subversion. *Pädagogische Rundschau*, 63 (3), 369–385.
- Hasse, J. (2018). Atmosphären. Räumliches Erleben als Zweck der Architektur. *der architekt*, 6, 40–42.
- Jäkel, A. (2012). *Gestik des Raumes. Zur leiblichen Kommunikation zwischen Benutzer und Raum in der Architektur*. Wasmuth.
- Kosica, S. (2020). *Im Dazwischen bewegen. Ein phänomenologischer Zugang zur Schulraumforschung*. Beltz Juventa.
- Leyk, M. (2010). *Von mir aus ... bewegter Leib – flüchtiger Raum. Studie über den architektonischen Bewegungsraum*. Königshausen & Neumann.
- Minkowski, E. (1971 [1933]). *Die gelebte Zeit. I. Über den zeitlichen Aspekt des Lebens*. Otto Müller.
- Rilke, R. M. (2005 [1902]). Die Turnstunde. In R. M. Rilke (Hrsg.), *Das dichterische Werk von Rainer Maria Rilke. Die Gedichte, die Prosa mit dem Roman „Die Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge“* (S. 101–105). Haffmanns Verlag.
- Rittelmeyer, C. (2009). Der Gleichgewichtssinn in der Architekturwahrnehmung. Bericht aus einem Forschungsprojekt. In R. Schönhammer (Hrsg.), *Körper, Dinge und Bewegung. Der Gleichgewichtssinn in materieller Kultur und Ästhetik* (S. 231–239). Facultas.
- Schmitz, H. (1989 [1978]). *System der Philosophie* (Band III: Der Raum. Teil 5: Die Wahrnehmung). Bouvier.
- Schmitz, H. (1990). *Der unerschöpfliche Gegenstand*. Bouvier.
- Schmitz, H. (1993). Gefühle als Atmosphären und das affektive Betroffensein von ihnen. In H. Fink-Eitel & G. Lohmann (Hrsg.), *Zur Philosophie der Gefühle* (S. 33–56). Suhrkamp.
- Schmitz, H. (2003). *Was ist Neue Phänomenologie? Studien zur Neuen Phänomenologie* (Band 8). LYNKEUS.
- Schmitz, H. (2011). *Der Leib*. DE Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110250992>
- Straus, E. (1960 [1930]). Die Formen des Räumlichen. Ihre Bedeutung für die Motorik und die Wahrnehmung. In E. Straus (Hrsg.), *Psychologie der menschlichen Welt. Gesammelte Schriften* (S. 141–178). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-642-87995-1_5
- Zutt, J. (1963). Blick und Stimme. In J. Zutt (Hrsg.), *Auf dem Wege zu einer anthropologischen Psychiatrie. Gesammelte Aufsätze* (S. 389–399). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-642-85694-5_19

Jürgen Hasse, Prof. emer. Dr. rer. nat. habil., geb. 1949, Professor für Geographie und Didaktik der Geographie am Institut für Humangeographie der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

E-Mail: j.hasse@geo.uni-frankfurt.de

Korrespondenzadresse: Goethe-Universität Frankfurt am Main, Institut für Human-geographie, Theodor-W.-Adorno-Platz 6, 60629 Frankfurt am Main