



Leseprobe aus Burghardt und Zirfas, Pädagogische Heterotopien,
ISBN 978-3-7799-3952-8

© 2018 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?
isbn=978-3-7799-3952-8](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3952-8)

Schiffe und Spiegel oder die pädagogischen Heterotopien der Erziehung und Bildung

Eine Einführung

Daniel Burghardt & Jörg Zirfas

Einleitung

Die erstmals von Michel Foucault in einem Vortrag im Jahr 1967 erwähnten „Heterotopien“ haben mittlerweile eine gewisse Karriere hinter sich: Sie wurden und werden in den Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften debattiert und raumtheoretisch auf den neuesten Stand gebracht (vgl. Chlada 2005; Warning 2009; Klass 2012; zum Raumdiskurs insgesamt vgl. Günzel 2010, 2012). Auch in der Erziehungswissenschaft finden sich, wenn auch bislang noch eher vereinzelt und zumeist auf die klassischen Erziehungsorte bezogen, Rückgriffe auf Foucaults Heterotopiekonzept (vgl. z. B. Brohl 2003). Dabei scheint es evident, dass den von Foucault explizit genannten Einrichtungen wie Museen, Kinos, Bibliotheken, Anstalten oder Gefängnissen sowohl heterotope als auch pädagogische Eigenschaften zukommen. Inzwischen erlangen auch Orte wie das Stadion, das Elendsviertel, das Lager, das Camp, der Club, das Fast-Food-Restaurant, aber auch der Baumarkt eine ganz spezifisch pädagogische Relevanz (vgl. die Beiträge von Daniel Burghardt, Helza Ricarte Lanz, Rita Molzberger, Helga Peskoller, Olaf Sanders, Friederike Schmidt und André Schütte in diesem Band). An diesen „anderen“ Orten werden Orte der Gesellschaft nicht nur gespiegelt, suspendiert, neutralisiert oder in ihr Gegenteil verkehrt, vielmehr finden hier auch klassische Erziehungs-, Bildungs-, Lern- und Sozialisationsprozesse statt, in denen Wissen repräsentiert und Können eingeübt – und zugleich in Frage gestellt wird.

Bevor wir aber die pädagogischen Zugänge zu den Heterotopien skizzieren, sei kurz an Foucaults prominenten Vortrag¹ erinnert: Darin werden Heterotopien als Orte definiert, die sowohl in Verbindung als auch im Widerspruch zu anderen Orten stehen. Heterotopien sind „wirkliche Orte, wirksame Orte, die

1 Es existieren unterschiedliche Übersetzungen bzw. Fassungen dieses Vortrages – aus denen im Folgenden zitiert wird.

in die Einrichtung der Gesellschaft hineingezeichnet sind, sozusagen Gegenplatzierungen oder Widerlager, tatsächlich realisierte Utopien, in denen die wirklichen Plätze innerhalb der Kultur gleichsam repräsentiert, bestritten und gewendet sind, gewissermaßen Orte außerhalb aller Orte, wiewohl sie tatsächlich geortet werden können“ (Foucault 1993, S. 39). Der verbindende Widerspruch drückt sich dabei durch Suspendierung, Neutralisierung oder Umkehrung aus. Ferner müssen solche Orte reale, „zum institutionellen Bereich der Gesellschaft gehörige Orte“ (Foucault 2005a, S. 935) sein, sonst wären es Utopien. Heterotopien ziehen also jeweils relationale Grenzen im sozialen Raum, ohne dabei ein absolutes Jenseits zu diesem zu bilden. Sie sind „tatsächlich verwirklichte Utopien“ (ebd., S. 935). Diese Einschätzung Foucaults deckt sich mit der hegelianischen Denkfigur, wonach Utopien in der bestimmten Negation dessen, was ist, auf ein etwas Fehlendes oder Mögliches verweisen. Ob nun verwirklichte Utopien tatsächlich existieren, sei einmal dahingestellt. Gemeinsam haben beide Modelle jedoch die Tatsache, dass sie die bestehenden Verhältnisse nicht anerkennen, sondern in Frage stellen.

Foucault selbst hat sechs Grundsätze zur Analyse von Heterotopien aufgestellt – auf die viele der Artikel in diesem Buch wiederum Bezug nehmen (vgl. auch Schäfer-Biermann et al. 2016).

1. Jede Gesellschaft bringt Heterotopien hervor. Sie bilden demnach eine Art anthropologische Konstante, die aber zugleich vielfältige Formen annehmen kann. Foucault vollzieht diese These anhand des Wandels von Krisen- zu Abweichungsheterotopien nach.
2. Bereits existierende Heterotopien können aufgelöst und neue Heterotopien hervorgebracht werden. Hier diskutiert Foucault das erste Mal die zentrale Funktion des Friedhofs (vgl. den Beitrag von Jörg Zirfas in diesem Band).
3. Heterotopien bringen an einem und demselben Ort verschiedene Räume zusammen, die eigentlich unvereinbar sind. Foucaults Beispiele bilden das Kino, auf dessen zweidimensionale Leinwand ein dreidimensionaler Raum projiziert wird und der Garten, dessen Vegetation einen Mikrokosmos bildet.
4. Heterotopien vollziehen einen zeitlichen Bruch und müssen mit Heterochronien in Verbindung gebracht werden. Foucault unterscheidet dabei ewige und zeitliche Heterotopien. Auch hier lässt sich der Friedhof der ersten Dimension zuordnen. Theaterstücke oder Jahrmärkte gehören zu den zeitlichen Heterotopien, weil sie lediglich für einen begrenzten Zeitraum existieren.
5. Foucault vermerkt die Öffnungs- und Schließungsmechanismen von Heterotopien, mittels derer sie von den restlichen gesellschaftlichen Räumen isoliert werden. Heterotope Orte lassen sich nicht einfach betreten. Vielmehr sind unterschiedliche Öffnungs- und Schließungsmechanismen zu

unterscheiden: Ein Subjekt kann zum Betreten einer Heterotopie direkt gezwungen werden, wie es etwa beim Justizvollzug oder in einer Anstalt der Fall ist (vgl. den Beitrag von Markus Dederich in diesem Band). Es kann aber auch strukturell dazu gezwungen sein, wie etwa beim Warten in der Schlange des Jobcenters (vgl. den Beitrag von Michael Noack in diesem Band). Und schließlich gilt es vor dem Zutritt zu manchen Heterotopien, Eingangs- und Reinigungsrituale zu absolvieren, wie etwa vor der Nutzung eines muslimischen Hamam, aber auch beim Betreten eines Hotels (vgl. den Beitrag von Juliane Noack Napoles in diesem Band). Doch auch Alltagsorte wie Discounter, Busse oder Umkleidekabinen und selbst x-beliebige Orte haben eine eigene Logik der Öffnung und Schließung (vgl. die Beiträge von Gabriele Sorgo, Gert Schmidt, Nika Daryan und Andreas Brenne in diesem Band).

6. Foucault legt schließlich eine illusionäre und kompensatorische Funktion von Heterotopien zugrunde. Wir vermuten diese Funktionen zentral bei Kunsträumen und – etwas ‚profaner‘ – in einer Quizshow, auf einer Yacht oder gar im Wahllokal? (vgl. die Beiträge von Johannes Bilstein, Kristin Westphal, Birgit Althans und Roland Reichenbach in diesem Band).

Problematisieren wir diese Eingrenzung pädagogisch, so ist den Orten lediglich gemeinsam, dass sie vollkommen anders sind, sozusagen „Orte ohne Ort“ (Foucault 2005a, S. 942). Foucault nennt hier als kindliche Heterotopien den Garten, den Dachboden, das Indianerzelt und das verlassene elterliche Ehebett. Heterotopien werden dabei als anthropologische Universalie bestimmt, bei der sich (mit Warning 2003, S. 4ff.) festhalten lässt, dass Foucault einen historisch-kulturellen Blickwinkel einnimmt, der durch eine Analyse heterotoper Räume unweigerlich auf die spezifischen Kontexte ihres Aufkommens verweist. Einfache Funktionszuschreibungen der Heterotopien sind so auch kaum zielführend, wie Foucaults Beispiel der Auslagerung der Friedhöfe an den Stadtrand nahelegt. Die Funktionen der Heterotopien als Illusions- und Kompensationsraum weisen in eine ähnliche Richtung. Gegen einfache Funktionszuschreibungen spricht auch, dass das Heterotope der Heterotopien als relationale und relative Kategorie gefasst ist, von der aus sich Räume des Innen (*espaces du dedans*) und Räume des Außen (*espaces du dehors*) unterscheiden lassen, was zugleich auch zu Schwierigkeiten einer näheren Bestimmung von Heterotopien führt, zumal die von Foucault genannten Orte eher den Schluss zulassen, dass jeder Ort der Welt zu einer Heterotopie werden kann (vgl. Marchart 2013, S. 172ff.).

Ohne eine definierte Grenze zwischen Innen und Außen scheint es, wird nicht deutlich, was unter einer Heterotopie und was unter einer Homotopie verstanden werden kann. Heterotopien können mehrere Räume in sich beherbergen, wie etwa der Zoo, der die Fauna des ganzen Erdballs vereint (vgl. den

Beitrag von Oliver Schnoor in diesem Band), sie folgen eigenen zeitlichen Regelungen (Heterochronien) wie etwa Bibliotheken und Museen, die potentiell eine unendliche Zeitakkumulation betreiben, oder wie Vergnügungsparks und Feriendörfer, in denen die flüchtige Zeit des Augenblicks gefeiert wird (vgl. den Beitrag von Christoph Wulf in diesem Band). Heterotopien weisen komplexe Formen der Öffnung und Schließung auf und sie lassen sich durch eine binäre Form der widerständigen Kompensation oder der imaginären Illusion bestimmen. „Das Schiff“, so heißt es bei Foucault reichlich idealisierend (2005b, S. 21f.), „ist die Heterotopie *par excellence*. Zivilisationen, die keine Schiffe besitzen, sind wie Kinder, deren Eltern kein Ehebett haben, auf dem sie spielen können. Dann versiegen die Träume.“

Und wo finden wir die „pädagogischen Schiffe“, auf denen wir von einer anderen Erziehung, Bildung und Sozialisation träumen können? Auf den ersten Blick erscheinen mehrere Perspektiven möglich: Zum einen können wir den Blickwinkel Foucaults beibehalten und uns fragen, ob und inwiefern wir pädagogische Institutionen als Heterotopien einer spezifischen Kultur und Gesellschaft verstehen können; dann können wir den Blickwinkel ändern und uns fragen, ob es innerhalb des Bildungssystems einschlägige pädagogische Heterotopien gibt. Und schließlich können wir fragen, ob und inwiefern kulturelle Orte als pädagogische Heterotopien gelten können. Das ist die Perspektive, die in diesem Band überwiegend eingenommen wird.

Zwei Funktionen der Heterotopien stellt Foucault in seinem eher assoziativen Zugang heraus: Heterotopien schaffen Illusionen, die die „gesamte übrige Realität als Illusion“ entlarven oder sie enthalten eine vollkommene Ordnung, die die Unordentlichkeit der anderen Räume in Frage stellt (Foucault 2005b, S. 19f.). Unsere Vermutung ist daher, dass für Foucault Räume des ‚Innen‘ Räume des realen, öffentlichen, implizit illusionären und des normalen, binär codierten Raums sind, die dann durch die Heterotopien in Frage gestellt werden können, die wiederum das Imaginäre, Plurale, Anormale und Relationale und Vernetzte des Raumes betonen. Pädagogische Heterotopien sind in diesem Sinne kulturelle, soziale, politische, ökonomische etc. oder auch pädagogische Orte, in denen die räumlichen Illusionen (Illusionsheterotopien) oder Vollkommenheiten der Pädagogik (Kompensationsheterotopien) explizit zum Ausdruck gebracht werden (vgl. Christians 2010, S. 257f.). Diese Orte haben eine aufklärerisch-entlarvende, ja subversive Funktion, die die alltäglichen Orte desillusioniert und/oder sie haben eine kompensatorisch-normative Funktion, die diese Orte depotenziert. „Die Heterotopie ist ein offener Ort, der uns jedoch immer nur draußen läßt“ (Foucault 2005b, S. 18).

Man könnte sagen, dass Foucault mit den Heterotopien Spiegel des sozial Imaginären aufruft, die andere, alternative Wahrnehmungs-, Denk-, Sprach- und Handlungsformen möglich machen. Heterotopien ermöglichen somit „Mischerfahrungen“ von Wirklichkeit und Unwirklichkeit (Brohl 2003, S. 177).

„Der Spiegel ist nämlich eine Utopie, insofern er ein Ort ohne Ort ist. Im Spiegel sehe ich mich da, wo ich nicht bin; in einem unwirklichen Raum, der sich virtuell hinter der Oberfläche auftut; [...] Aber der Spiegel ist auch eine Heterotopie, insofern er wirklich existiert und insofern er mich auf den Platz zurückschickt, den ich wirklich einnehme; [...] Der Spiegel funktioniert als Heterotopie in dem Sinne, daß er den Platz, den ich einnehme, während ich mich im Glas erblicke, ganz wirklich macht und mit dem ganzen Umraum verbindet, und daß er ihn zugleich ganz unwirklich macht, da er nur über den virtuellen Punkt dort wahrnehmbar ist“ (Foucault 1993, S. 39).

Das spiegelhafte Imaginäre erscheint bei Foucault nicht primär als eine Bildermaschine, die neue Bilderwelten schafft, sondern als eine Bildermeditation, die das Erschaffen mit dem Zerstören von Bildern kombiniert: Die Imagination ist wesentlich ikonoklastisch „und ihr Wert bemisst sich letztlich an der Kraft interner Selbstzerstörung ihrer Bilder“ (Warning 2009, S. 16).

Ob mit diesen Grenzziehungen die Probleme einer eindeutigen Identifizierung der pädagogischen Heterotopien wirklich gelöst erscheinen, mag bezweifelt werden (vgl. den Beitrag von Dominik Sauerer in diesem Band), stehen doch Räumlichkeiten nicht nur in einem Zusammenhang von Innen und Außen, oder von Zentrum und Peripherie, sondern zudem in Kommunikations- und Verweisungszusammenhängen (vgl. Defert 2005, S. 86); und auch die von Foucault offen gelassene Frage nach den Beziehungen zwischen den Heterotopien ist damit noch nicht beantwortet. Schließlich wäre noch der Frage nachzugehen, inwieweit alle Heterotopien letztlich im Körper konvergieren, von dem Foucault sagt, dass er selbst keinen Ort habe, aber dass von ihm alle möglichen realen oder utopischen Orte „wie Strahlen“ ausgehen (Foucault 2005b, S. 34).

Aus pädagogischer Sicht stellt sich in diesem Zusammenhang auch die Frage, ob die von Foucault bestimmten „Urheterotopien“, die Krisen- und Abweichungsheterotopie, nicht mindestens noch um die der Widerstands- und der Utopieheterotopien ergänzt werden müssten, die Foucault als weitere Facetten der Heterotopien bestimmt und die aus pädagogischer Sicht hoch bedeutsam erscheinen. Räume als pädagogische Heterotopien zu verstehen, heißt dabei nicht nur, den pädagogischen Dimensionen sozialer Heterotopien nachzugehen, sondern auch die Abweichungen, Krisen, Widerständigkeiten und Utopien in pädagogischen Räumen aufzudecken und diese spezifisch zu verhandeln.

Krisenräume

Foucault geht noch davon aus, dass Krisenheterotopien historisch durch Abweichungsheterotopien ersetzt worden sind: Dabei sind Krisenheterotopien noch Orte für Personen, „welche sich im Verhältnis zur Gesellschaft und inmitten ihrer menschlichen Umwelt in einem Krisenzustand befinden: die Heran-

wachsenden, die menstruierenden Frauen, die Frauen im Wochenbett, die Alten usw.“ (Foucault 2005a, S. 936.). Auch wenn Foucault vermutet, dass diese Art von Heterotopien in sog. Urgesellschaften entstanden und in modernen Gesellschaften im Verschwinden begriffen sind, unterstellt er noch die Existenz höchst einzelner Krisenräume.

Daher scheint es für pädagogische Zusammenhänge evident, auch heute noch privilegierte, heilige oder verbotene Orte als Krisenorte zu vermuten; gehört es doch zu den Grundsätzen jeder pädagogischen Theoriebildung, dass in der Entwicklung Krisen unvermeidbar sind, ja sogar produktiv sein können. Und so können ganz banale Orte wie der Treffpunkt an der nächsten Tankstelle oder auf dem Rastplatz, der städtische Sportplatz oder auch die eigene Schule zu Orten der Krisen oder der Krisenlösungen geraten (vgl. den Beitrag von Stephan Sting in diesem Band).

Die pädagogisch expandierenden Krisendiskurse erfassen in besonderem Maß die Kindheit als Phase und die Familie als Krisenort. So geraten neben Schulen, zunehmend Kindergärten und Frühfördermaßnahmen zu professionell institutionalisierten Gegenorten, die mit dem Versprechen antreten, familiäre oder auch kulturelle Schwierigkeiten zu kompensieren. Hier findet eine Auslagerung und Verschiebung von sozialen Krisen statt, die selbst wiederum gesellschaftlich zu verorten wären, wenn es etwa um die Leitprämissen der Chancen- und Wettbewerbsgleichheit in der Konkurrenzgesellschaft geht.

Daneben halten wir die diskriminierende und stigmatisierende Krisendimension von deprivilegierten Räumen für pädagogisch hochgradig relevant: Denn damals wie heute werden Menschen, mitsamt ihren Aufenthaltsorten, als Träger eines Krisenmakels verstanden: Denken wir an Krankenhäuser, Asyle, Ghettos, Slums, soziale Brennpunkte etc. Gegenwärtig sind dies insbesondere Alte, Arbeitslose, Kranke, Geflüchtete oder Menschen mit einer Behinderung; sprich Menschen, die mit den Anforderungen einer sog. Leistungsgesellschaft nicht zurechtkommen und/oder denen eine besondere pädagogische Bedürftigkeit unterstellt wird – sogenannte „vulnerable Personengruppen“ (vgl. Burghardt et al. 2017).

Abweichungsräume

Was die Abweichungsräume angeht, so wird Foucault sehr deutlich, wenn er von Räumen spricht, die am Rande der Gesellschaft angesiedelt und die für Menschen gedacht sind, die „sich im Hinblick auf den Durchschnitt oder die geforderte Norm abweichend verhalten“ (Foucault 2005b, S. 12) – gemeint sind damit Psychiatrien, Gefängnisse, Krankenhäuser oder auch Altersheime (in diesem Band werden die heterotopen Logiken der Unterwanderung von Normen im Beitrag von Markus Rieger-Ladich und Iris Laner exemplarisch

am Turm nachvollzogen). Jedoch grenzen sich die Abweichungsräume ordnungsstabilisierend von den Normräumen ab. Insofern sie eine Verbindung mit den Gegenbewegungen eingehen, können sie durchaus als „Agenten des Bestehenden“ (Klass 2009, S. 147) beschrieben werden. Hinterlegt man hier die Normalitätsfolie der Lohn- bzw. Erwerbsarbeit, so erscheinen auch alle pädagogischen Institutionen – bis auf die berufliche Bildung – als Abweichungsheterotopien.

Innerhalb der Pädagogik wird man beim Stichwort Abweichungsheterotopie wohl eher an sozialpädagogische Heime (und betreutes Wohnen) und sonderpädagogische Sonderschulen – vielleicht an Alternativschulen und mittlerweile auch schon an integrationsorientierte sog. Flüchtlingspädagogik denken. Diese Räume kompensieren diejenigen pädagogischen Aufgaben, die in Regelschulen und normalen Familien nicht gewährleistet werden können. Sie haben oftmals einerseits Dimensionen einer „totalen Institution“ (Goffman), die den Alltag bis in Details regeln und andererseits Bildungs- und Entwicklungsprozesse ermöglichen sollen. Man kann die Geschichte der Sozial- oder der Sonderpädagogik auch als Geschichte ihrer abweichenden Räume beschreiben: als Geschichte der armen und verwahrlosten Räume oder auch als Geschichte, in der die Räume als pädagogische Gestaltungs- wie als bürokratisch-verregelte Steuerungsräume begriffen wurden. Gerade die Fokussierung auf den Raum ermöglicht es dabei, die traditionelle Orientierung an Beziehungen zugunsten von Orten mit sachlichen Angeboten zu suspendieren (vgl. Hamburger 2008, S. 126).

In diesem Sinne halten Abweichungsräume die Illusion aufrecht, man können die Abweichenden am Rande der Gesellschaft versammeln und sie dort mit pädagogischen, therapeutischen und disziplinierenden Maßnahmen Standardisierungs-, Normierungs- und Normalisierungsprozessen unterwerfen. Diese Heterotopien entlarven die Strategie des Normalismus im Sinne von Link (1997) als Illusion – eine sich mit der bürgerlichen Gesellschaft herausbildende regulierende und orientierende Strategie, die den Menschen nahelegt, sich in sozialen Mittellagen zu verorten, um gleichweit von jeglicher Abweichung entfernt zu sein. Normalismus zielt auf Mediokrität; denn jenseits der Grenzen des Normalen greifen Mechanismen pädagogischer Sozialdisziplinierung. Normalismus zielt auf den berechenbaren Menschen, auf den „Durchschnittsmenschen“ (Quételet), der in Abweichungsheterotopien als Orientierungs- wie Legitimierungsfolie dient.

Vor allem entlarven pädagogische Abweichungsheterotopien die Illusion von allgemeingültigen Normen. Denn Normen, aber auch Normalitäten, beziehen Ungleiches auf eine wie auch immer geartete Gleichheit. Aber es gibt auch kritische pädagogische Abweichungen: Denn wenn die normalistische Maxime schon erfüllt ist, wenn mit minimalem Aufwand sich mittlere Leistungen einstellen, kann man sich die individuelle Förderung von Spitzen- und Minderleis-

tungen etwa bei Menschen mit Behinderungen i. d. R. auch sparen, da hierfür der Aufwand zu groß erscheint.

Man kann diesem kritischen Blick auf die pädagogischen Abweichungsheterotopien aber auch einen affirmativen Blick entgegenstellen und dabei darauf hinweisen, dass diese Räume die Fragilität und Konstruiertheit einer eindeutigen Abgrenzung von Normalität und Abweichung in Frage stellen oder auch darauf, dass dort die „Ganzheit eines individuellen Lebens“ sowie die „Totalität von Gesellschaft“ (Hamburger 2008, S. 55) zu Themen werden. Man kann zudem darauf hinweisen, dass die Fragen nach Selbstbestimmung und Autonomie, nach Stellvertretung und doppeltem Mandat, nach Sozialraum- und Lebensweltbezug hier in besonderer Weise zum Ausdruck kommen. Und auch diese Themen lassen sich natürlich noch einmal kritisch gegenlesen: So kann man den Sozialraumbezug bzw. die Sozialraumorientierung in den 90er Jahren mit Steuerungs- und Einsparmodellen sowie mit Sozialraumbudgets in Verbindung bringen, die neue Formen einer sozialpolitischen Ideologie enthalten; zudem verleitet das Denken des Sozialraumes zu einem romantischen Bild konzentrischer Kreise, die sich stützend um das Individuum herum legen. Und selbstredend lässt sich auf den Schonraumcharakter dieser pädagogischen Räume hinweisen – die allerdings auch Exklusionsräume sind.

Widerstandsräume

Gehen wir mit Foucault über Foucault hinaus, erhalten Heterotopien noch zwei weitere mögliche räumliche Funktionen, die des Widerstands und die der Utopie – die sich allerdings nicht trennscharf von denen der Krise und Abweichung differenzieren lassen.

Unter Widerstandsräumen dürften v.a. politisch gefasste Orte und deren praktische Aneignung oder Verteidigung zu verstehen sein. Darunter können Erinnerungs- und Gedenkstätten gefasst werden, aber auch Jugendzentren oder Orte, an denen politische (Gegen-)Veranstaltungen abgehalten werden. So gerät eine ostdeutsche Stadt schnell zu einem hegemonialen Kampfort um den Widerstandsbegriff, wenn auf der einen Seite sogenannte besorgte Bürger*innen für ihr „Abendland“ „spazieren gehen“ – im Übrigen ein Begriff, der von Foucault ebenfalls nicht unproblematisch verwendet wird (vgl. den Beitrag von Geier und Keskinilic in diesem Band) – und auf der anderen Seite unterschiedliche Gruppen genau dagegen Widerstand leisten.

Eine inzwischen als prototypisch geltende Studie über jugendliche Widerstandsräume führte Paul Willis in den 1970er Jahren in Großbritannien durch: Seine „Ethnographie der Gegenschulkultur“ (Willis 1982, S. 13) untersuchte Statuspassagen von Jungen aus der Arbeiterklasse. Willis beschreibt die Strategien der Arbeiterjugendlichen (genannt „Lads“), im Widerstand gegen die

mittelschichtorientierte Kultur der Schule ihre spätere Identität als Mitglied der Arbeiterklasse zu entwickeln und sich damit letztlich den gegebenen Klassenverhältnissen anzupassen. Ohne dabei explizit den Fokus auf den Raum zu legen, wird gezeigt, inwiefern sich durch räumliche Aneignungspraktiken geradezu eine Widerstandskultur im Schulraum selbst etabliert. Die oppositionellen Handlungen zeugen von einem genauen Wissen der Jugendlichen über die Funktionsweise der Schule und deren Außerkraftsetzung. So beschreibt Willis detailgetreu, wie die Jugendlichen der betreffenden Gruppe permanent den Standort wechseln. Dies geschieht im Klassenzimmer, wenn die Schüler hinter den Stuhlreihen entlang kriechen, sich auf die Heizung und verkehrtherum auf die Stühle setzen oder anderen die Stühle wegziehen. Dies geschieht auf den Korridoren, wenn die *Lads* sich kollektiv an den Wänden entlang aufstellen und so der Gang zum Klassenzimmer eine Art Spießrutenlauf wird. Und schließlich wird auch das Rauchen zu einer Widerstandsäußerung, bei der es vor allem um das „Gesehenwerden“ geht. Dementsprechend wird bei Schulbeginn demonstrativ an der Schulpforte geraucht und auch zwischen den Stunden vor den Klassenzimmern – so dass die Lehrer*innen die *Lads* dabei sehen. Diese reproduzieren in der Schule ihre eigene Kultur und ihre eigenen (klassen- und geschlechtsspezifischen) Regeln des Straßenraums: „Die als Widerstand gelebte Bildungsverweigerung, die langfristige Anpassung an die familiär tradierte marginalisierte Position im gesellschaftlichen Gefüge zur Folge hat, hat eine immanent räumliche Komponente“ (Löw 2001, S. 245). Das „Spacing der Lads“ (ebd., S. 244) zeigt, dass Widerstandsräume nicht nur materiell, sondern auch symbolisch eingenommen und markiert werden.

Aus Perspektive der Heterotopien ziehen die *Lads* im bestehenden Raum der Schule neue Grenzen zwischen Innen und Außen. Diese Grenzen, so zeigt die Studie, werden von den Lehrkräften mehrheitlich akzeptiert. Sie leisten durch ihre körperlichen Praktiken Widerstand gegen die herkömmlichen Mechanismen der schulischen Öffnung und Schließung, berauben diese dadurch der Illusion eine institutionelle Ordnung aufrechterhalten zu können und gewinnen schließlich vor Ort eigenen Handlungsspielraum – allerdings nur, um am Ende der „Bildungskarriere“ wieder die klassenspezifische Position zu reproduzieren.

Utopische Räume

Utopien können sozial und/oder technisch – bis in Bereiche des Science-Fiction – ausgestaltet sein, sie können imaginär bzw. illusionär sein, müssen dies aber nicht. Gemeinsam ist allen Utopien, dass sie sich ästhetisch artikulieren, manifestieren und symbolisieren, sei dies in der Literatur, im Theater, im Kino oder in der Malerei und Plastik. Insofern sind Utopien zuallererst auf ästhetische

Verwirklichung und nicht auf direkte politische Realisierung ausgelegt (vgl. Lehmann 1995). Die großen neuzeitlichen utopischen Werke wie Morus' *Utopia*, Bacons *Nova Atlantis*, Campanellas *Civitas solis* oder auch Musils *Mann ohne Eigenschaften* aus dem 20. Jahrhundert stehen in einem politischen und sozialen Verhältnis zu zeitgenössischen Entwürfen anderer Gesellschaftsordnungen und können als Wegbereiter praktischer Ideen einer liberalen, ethisch-religiösen und/oder rational-technisch neugeordneten Gesellschaft gelten. Platons *Politeia* fungiert dabei fast durchgängig als Urbild der idealstaatlichen Utopien.

Auch Erziehungsräume sind immer wieder durch utopische Züge gekennzeichnet. Insofern kennzeichnet die Utopie nicht den Nichtort, sondern den vollkommenen Ort des Raums. Diesbezügliche Modelle findet man in ästhetischer Ausgestaltung bei Platon oder in der Neuzeit etwa bei Rousseau (vgl. Burghardt/Zirfas 2015). Anfang des 20. Jahrhunderts fanden die lebensreformerschen und sozialistischen Gemeinschaftsutopien ihr pädagogisches Pendant in den Ausführungen zur *Kollektiverziehung* von Makarenko oder zur *Massenerziehung* von Bernfeld. Innerhalb der Neuen Linken der 60er und 70er Jahre wurden anarchistische Gemeinschaftsprojekte, sexuelle Befreiungsideologien und antiimperialistischer Protest nicht zuletzt durch moderne Avantgarde- und Aktionskunst sowie durch utopische Literatur mit feministischen (*Frau am Abgrund der Zeit* von Marge Piercy) und ökologischen (*Ökoptopia* von Ernest Callenbach) Themen befeuert.

Mit Blick auf heterotop-reale pädagogische Räume können etwa die räumlichen Erziehungsutopien von Pestalozzi in Stans, von Montessori in San Lorenzo oder von Alexander S. Neill in Summerhill, in denen ideale Erziehungs- und Bildungskonzepte in durchaus unterschiedlichen, aber vollkommen gedachten pädagogischen Ordnungen umgesetzt werden sollen, als pädagogische Heterotopien gelten. Alle diese Räumlichkeiten taugen für vollkommene pädagogische Konzeptionen, weil sie vor allem den Rahmen für die Selbstbildung des Menschen bereitstellen, was bedeutet, die pädagogische Umgebung hinsichtlich Überschaubarkeit, Systematisierbarkeit und Beherrschbarkeit zu organisieren. Nur eine vollkommen organisierte pädagogische Räumlichkeit gewährleistet auch die intendierten Bildungseffekte. Die pädagogischen Ideen einer vollkommenen, einheitlichen und erfolgsversprechenden Erziehung werden durch Räume gewährleistet, die klein, geschlossen und kontrollierbar sind, kurz, die der Utopie der pädagogischen Provinz entsprechen (vgl. Oelkers 1993, S. 631ff. und in diesem Band den Text von Sabine Seichter).

Epilog

Ungeachtet dieser Systematisierungs- und Eingrenzungsversuche, stellt sich natürlich die Frage, ob nicht alle Räume wenigstens temporär und subjektiv zu