

Sozio-materielle Arrangements im Darstellenden Spiel. Anmerkungen zur Materialität kultureller Bildung an Schulen

Katharina Bock

Theatrale Bildung in der Schule eröffnet »vielfältige und höchst komplexe Erfahrungs- und Bildungsmöglichkeiten« und bietet, wie kein anderes Schulfach, eine »inhaltliche und kulturelle Komplexität und genuine Interdisziplinarität« (Liebau 2008: 22). Dieses Bildungspotenzial wird in Verlautbarungen bildungspolitischer Akteur*innen zwar allgemein anerkannt (vgl. UNESCO 2006), Bemühungen um dessen Ausweitung und Stärkung hin zu einem gleichberechtigten Unterrichtsfach für ästhetische bzw. kulturelle Bildung (vgl. Bundesverband Theater in Schulen 2014; Deutscher Kulturrat 2015) sind bislang jedoch wirkungslos.

Der vorliegende Beitrag basiert auf ethnografischem Datenmaterial, das ich an einer Integrierten Gesamtschule gewonnen habe und das Erhebungen aus teilnehmenden Beobachtungen in unterschiedlichen Unterrichtssituationen, ethnografischen Gesprächen, offenen Leitfadeninterviews mit Lehrkräften und Schüler*innen sowie die Sammlung zahlreicher schulkultureller Artefakte einschließt und miteinander kombiniert.¹ Am Datenmaterial lässt sich zeigen, dass der ambivalente Charakter von einerseits diskursiver Wertschätzung und andererseits praktischer Geringschätzung des Fachs Darstellendes Spiel auch in der Bildungspraxis deutlich wird – und zwar selbst an einer Integrierten Gesamtschule: Diese Schulform gilt in Bezug auf die Etablierung des Fachs als Vorreiterin. Darstellendes Spiel wird hier traditionell gleichberechtigt zu den Fächern Kunst und Musik unterrichtet und vor Ort auch durch die Schulleitung schon seit vielen Jahren unterstützt. Dennoch ist das Fach Beschränkungen, Schwierigkeiten und Ambivalenzen ausgesetzt, und zwar v.a. aufgrund eingeschränkter Raumverfügbarkeiten, ungünstiger räumlicher Beschaffenheiten sowie einzuhaltender Denkmal- und Gebäudeschutzaufgaben. Hinzu kommen ein mangelndes Bewusstsein für die Effekte materieller Dimensionen sowie eine ambivalente Wertschätzung des Fachs im Kollegium. Wie aus dem Material hervorgeht, laufen diese

1 Meine Forschungen sind Teil des Hildesheimer Teilprojekts im Verbundprojekt zu *Materialität von Geschlecht und pädagogischer Autorität. Interferenzen von Körpern und Dingen in Bildungsinstitutionen*, das von 2017 bis 2019 im Rahmen des Programms »Geschlecht, Macht, Wissen« vom niedersächsischen MWK gefördert wird. Der Forschungsverbund besteht zwischen der Leuphana Universität Lüneburg, der Technischen Universität Braunschweig sowie der Universität Hildesheim.

nicht-idealen sozial-räumlichen Bedingungen der Entfaltung des dem Fach zugeschriebenen Bildungspotenzials zuwider, weshalb es viel Engagement und Anpassungsfähigkeit v.a. seitens der Lehrkräfte bedarf.

Während sich inzwischen zahlreiche Publikationen mit der Bedeutung und Wirkung von Räumen und Architektur befassen (vgl. Breidenstein 2004; Rittelmeyer 2004; Westphal 2008; Willems/Eichholz 2008), oder sich den Dingen und Objekten in der Bildungspraxis, -geschichte und -theorie widmen (vgl. Rabenstein/Wienike 2012; Nohl/Wulf 2013) und dabei materielle und soziale Aspekte miteinander verbinden (vgl. Priem/König/Casale 2012), finden die unmittelbaren Interferenzen von Räumen, Dingen und menschlichen Körpern auch aus praxistheoretischer Perspektive bisher weniger Beachtung (vgl. Alkemeyer/Kalthoff/Rieger-Ladich 2015).

Der hier verwendete Materialitätsbegriff schließt sowohl Räume und Artefakte als auch Materialien (z.B. Farben, Stoffe), Zeichen und Schrift sowie physikalische Phänomene (z.B. Licht, Klänge, Geräusche) ein (vgl. Kalthoff/Cress/Röhl 2016: 12). Soziale bzw. menschliche Aktivitäten werden als mit der materiellen Umwelt *verflochten*, als mit ihr *verwoben*, begriffen (vgl. Schatzki 2016: 69). Mit dieser Perspektive geht es um die Frage danach,

»wie das Materielle menschliches Handeln ermöglicht und beschränkt, anregt, in bestimmte Bahnen lenkt, stabilisiert, wie es sich auch qualitativ darauf auswirkt; wie menschliches Handeln umgekehrt aber auch das Materielle gezielt einbezieht, nutzbar und verfügbar macht, es transformiert und seine Spuren in oder auf ihm hinterlässt« (Kalthoff/Cress/Röhl 2016: 21).

Meine ethnografische Analyse fokussiert das sozio-materielle Arrangement (vgl. ebd.: 14, Schatzki 2016: 69) von Lehr-Lern-Situationen. Dabei wird auch der Begriff ›Atmosphäre‹ relevant. Atmosphären entstehen vor allem durch die Wahrnehmung von Wechselwirkungen zwischen Menschen und sozialen Gütern in räumlichen Arrangements. Räumliche Arrangements sind dabei relationale (An)Ordnungen von Lebewesen bzw. Menschen und sozialen Gütern, die sowohl materielle Objekte, wie Tische, Stühle, Häuser, als auch symbolische, wie Lieder, Werte oder Vorschriften, umfassen können (vgl. Löw 2001: 153-155, 205).

Ich werde nun schrittweise folgende Fragen an das im Rahmen der Studie gewonnene Datenmaterial richten und im weiteren Verlauf beantworten: Welche Lernziele werden im Fach Darstellendes Spiel verfolgt, welches Bildungspotenzial wird dem Fach von den Lehrkräften zugeschrieben und mit welchen Mitteln wird versucht, dieses Bildungspotential zu entfalten? Welche spezifischen materiellen Bedingungen erweisen sich dabei als förderlich, wenn nicht notwendig für die Gestaltung einer pädagogischen Praxis, in der sich die angestrebten Ziele annähernd verwirklichen lassen?

Darstellendes Spiel an einer Integrierten Gesamtschule

Neben kleineren Theaterprojekten im Klassen- und Kursverband, wird das Fach Darstellendes Spiel (DS) an der untersuchten Schule gleichberechtigt neben den Fächern Musik und Kunst unterrichtet. In der Sekundarstufe I beinhaltet dies Angebote im Wahl(pflicht)-bereich; in der Sekundarstufe II Grund- und Profilkurse. Wer letztere belegt, kann im Fach

DS auch die Abiturprüfung ablegen. Die von den Jahrgängen und Kursen erarbeiteten Stücke werden regelmäßig schulöffentlich aufgeführt.

Zum Zeitpunkt der Untersuchung besteht das Lehrpersonal aus den Lehrer*innen Anja, Marta, Jasper und Sören sowie der Referendarin Vera. Im Fokus des DS-Unterrichts steht die Körperarbeit, wobei die Lehrkräfte jeweils eigenen Interessenschwerpunkten folgen und hierdurch ein vielfältiges Angebot bereitstellen (z.B. Spanisches Theater, Butoh, Modern Dance, Clownstheater).

Zum Bildungspotenzial des Fachs

Im Zentrum des DS-Unterrichts stehen zum einen die Körperarbeit, zum anderen die Vermittlung von Formen des ›postdramatischen Theaters‹². Dafür sind folgende Merkmale charakteristisch: Surreale Sprünge in Zeit und Raum; abrupte Wechsel zwischen konventionellen Dialogen und deren Zersetzung; theatrale Mittel wie Körper, Stimme, Raum stehen für sich; Darstellung ›extremer Körper‹; provokante Bezüge zu Tod und Grausamkeit; rätselhafte Bewegungsmuster und Abläufe; Verzicht auf konventionelle psychologisch-realistische Figurenkonstellation, d.h. Schauspieler*innen sind häufig keine Darsteller*innen einer Rolle, sondern Performer*innen oder Selbst-Darsteller*innen; neue Spiel-Räume und Orte auch außerhalb des Theatergebäudes; Fehlen einer konventionellen Dramaturgie i.S. einer durchkomponierten Handlung; stattdessen Collage, Montage und Nummernrevue; keine ›gemeinsame‹ Sinnstiftung zwischen Aufführenden und Zuschauenden; Entwertung, Reduktion und Verfremdung von (unterschiedlichen) Sprache(n) (vgl. Haase 2013: 3f.).

Aus diesen Charakteristika des postdramatischen Theaters leiten die Lehrkräfte des Fachbereichs folgende Inhalte und Ziele für den Unterricht und dessen Gestaltung ab: Es geht ihnen darum, bei den Schüler*innen ein Verständnis für Kunst zu entwickeln und Kreativität zu fördern. Die Schüler*innen sollen unterschiedliche Schauspielformen (z.B. Sprech-, Erzähl-, Tanztheater) und -techniken kennenlernen, Einblicke in die Entwicklung und Gestaltung von Stücken erhalten, um diese anschließend auch selbst umzusetzen, d.h. meist auch selbst Regie zu führen. Die Schüler*innen sollen aber nicht nur möglichst vielfältige Eindrücke und Erfahrungen sammeln, sondern auch ›gebildet‹ werden. In diesem Zusammenhang gelte es Diskussions- und Kritikfähigkeit, Urteils- und Reflexionsvermögen zu schulen.³

Vor allem aber soll DS das (Körper-)Gefühl und die Wahrnehmung der Schüler*innen schulen. Diese sollen lernen, mit dem eigenen Körper umzugehen, sich ohne Worte – durch Blicke, durch Intuition – zu verständigen, sich selbst auszuprobieren, Körper- und Rollenbilder zu hinterfragen, Grenzen auszutesten und sich individuell auszudrücken. Hierbei unterstützen die Lehrkräfte v.a. durch ein vielfältiges Themenspektrum. Dazu gehören sowohl Themen aus der eigenen Lebenswelt der Schüler*innen, als auch solche,

2 Zur Herkunft und Entwicklung Begriffs vgl. Haase (2013).

3 Hierfür besuchen die Schüler*innen regelmäßig, und häufig gemeinsam mit den Lehrkräften, Theater-, Tanzvorstellungen, Performances oder nehmen an Workshops teil. Im Anschluss daran findet ein intensiver Austausch über das Gesehene statt, und vor Ort haben die Schüler*innen manchmal sogar die Gelegenheit, mit den Künstler*innen direkt ins Gespräch zu kommen.

die geeignet sind, aktuelle politische Diskurse aufzugreifen oder gesellschaftliche Vorstellungen über Geschlechterrollen zu reflektieren.

Körperarbeit und Wahrnehmungsschulung werden bereits vor dem eigentlichen Unterrichtsbeginn durch einen obligatorischen Moduswechsel eingeleitet. Dieser beinhaltet einerseits das ›Den-DS-Trakt-aufsuchen‹: Die Unterrichtsräumlichkeiten des Fachs (v.a. die sogenannte ›Studiobühne‹) befinden sich in einem abgetrennten Teil des Schulhauptgebäudes, dessen Eingangstür stets verschlossen ist und zu dem nur diejenigen Zugang erhalten, die einen DS-Kurs belegt haben. Zum anderen ist der Moduswechsel durch einen Kleiderwechsel gekennzeichnet: Dazu gehört nicht nur das Anlegen ›bequemer Kleidung‹, die eine größere Bewegungsfreiheit ermöglicht, sondern auch das Tragen von ›Schläppchen‹ (Gymnastikschuhen). Letztere dienen der Erzeugung eines ›Barfuß-Gefühls‹, erklärt mir die DS-Lehrerin Marta. Man sei dann viel mehr man selbst. Und durch diesen Wechsel der (Fußbe-)Kleidung sei man in einem anderen Modus, sagt sie weiter und fügt hinzu: Das sei eine Art »Abstreifen dieses Ichs, was sonst in der Schule präsent sein muss – reinschlüpfen in ‘ne andere Form von Ich, die privater ist«. DS sei eben *anders* und solle auch *anders* sein als andere Fächer und die übrige Schulwelt, betont Marta. Es gehe hierbei mehr um »Körper, Seele, um mich selber im Miteinander mit anderen« und weniger um das »Kognitive«, um »Fassade« und »Funktionieren«. Was Marta hier beschreibt, bezeichnet einen von fünf Lernbereichen theatraler Bildung: »die Entwicklung eines veränderten Verhältnisses zur Institution Schule« (Klepacki 2016: 244). Der geschilderte Moduswechsel strebt die Einnahme eines solch veränderten, distanzierten Verhältnisses an.

Weitere Lernziele bestehen den Lehrkräften zufolge im Aufbauen von Vertrauen zu sich selbst und anderen, im Entwickeln von Sicherheitsgefühl, im Ausprägen von Selbstbewusstsein, dem Einüben von Durchsetzungsfähigkeit, dem Erfahren von Freiheit(en) und der Entfaltung von Individualität. Darüber hinaus sollen sich die Schüler*innen auch mit anderen (ihnen unbekannt) Schüler*innen auseinandersetzen lernen. Es gilt also Kooperationsfähigkeit, Achtsamkeit, Empathie, Hilfsbereitschaft und Verantwortungsgefühl zu entwickeln, erklären die Lehrkräfte.

Und für all diese/ihre Leistungen erfahren die Schüler*innen Anerkennung. Dazu trägt etwa das kollektive Applaudieren am Ende jeder Übung, Einzel- oder Gruppenauf-führung bei. Auch das dauernde Bemühen darum, jede*n Einzelne*n ins richtige Licht zu rücken und das stete Bezeichnen der Schüler*innen als ›Künstler[*innen]‹, gehören dazu. Hierbei handelt es sich um Gesten der ›Ehrerbietung‹ (Goffman 1986 [1971]: 64), welche die Leistungen der Schüler*innen würdigen. »So simpel das ist«, sagt der Lehrer Jasper, »ich glaube, das ist mit das Magischste an dem Fach: dass sie [die Schüler*innen] wahrgenommen werden und merken, ›ich bin hier und das, was ich tue, hat auch ‘ne Wirkung«.

Das dem Darstellenden Spiel zugeschriebene Bildungspotenzial ist also mannigfaltig: Neben der Vermittlung von Wissen über Kunst-/Theaterformen, steht vor allem die Aneignung identitätsrelevanter und als legitim anerkannter sozialer Fähigkeiten und Kompetenzen im Mittelpunkt. Darüber hinaus wird die Entwicklung eines veränderten, institutionell-distanzierten Verhältnisses zur Schule angestrebt, indem die Möglichkeit für andersartige Lern- und ästhetische, d.h. hier sinnliche und außeralltägliche bzw.

künstlerische Wahrnehmungserfahrungen eröffnet wird. Insofern erscheint hier kulturelle, speziell theatrale Bildung als eine Bildungsform, die junge Menschen auf besondere Weise wertschätzt, ihre Persönlichkeitsentwicklung auf vielfältige Weise fördert und sie zur Partizipation befähigt.

Unterricht im idealen Raum

Jasper erzählt, er versuche in seinem Lehrersein den Raum immer mitwahrzunehmen, zu gestalten, zu benutzen. Für ihn sei das ein Konzept. Viele würden die Rolle der Räumlichkeiten gar nicht wahrnehmen,⁴ sagt Jasper und erklärt: »Wenn ich 'nen schönen Raum habe, dann sind die [Schüler*innen] auch viel kreativer, weil sie sich wohler fühlen und sich mehr öffnen können.« Das wirke sich extrem aus – auch auf ihn selbst, wie er unterrichte. Im Darstellenden Spiel bedeutet Körperarbeit vor allem Arbeit *an* und *mit* Stimmungen, Emotionen und Beziehungen. Um sich öffnen und einlassen zu können, um kreative Prozesse in Gang zu bringen, um also das dem Fach zugeschriebene Bildungspotenzial zu entfalten, bedarf es ›besonderer Räume‹ – mit besonderer Beschaffenheit, Ausstattung und Atmosphäre.

Der ideale DS-Unterrichtsraum, so Jasper, müsse etwas abgeschieden sein, »damit man sich da geschützt fühlt; warm muss er sein, [...] sauber, gut riechen, das sind Sachen, die ganz wichtig sind. [Man] Muss sich da wohlfühlen«. Auch die Zufuhr von frischer Luft sei wichtig, ergänzt er. Der ideale Unterrichtsraum, da sind sich alle DS-Lehrkräfte einig, sei vergleichbar mit der ›Studiobühne‹ – ein abgelegener, schätzungsweise 40-50 qm großer Raum, dessen eine Hälfte mit einer kleinen Bühne ausgestattet ist. Decke, Wände und Boden dieser Bühne sind schwarz. (Fast jede Theaterbühne sei schwarz; das sei neutraler, erklärt mir Jasper.) Die übrige Raumhälfte ist mit einem Materialschränk, zwei Tischen, einigen Stühlen und einem kleinen Mischpult, von dem aus Bühnenlicht und Ton im Raum gesteuert werden, ausgestattet. Ein sandfarbener PVC-Belag bedeckt den Boden. Eine große Milchglas-Fensterfront samt Terrassentür, die zu einem Teil des Schulhofs führt, ist meist durch einen schweren schwarzen Verdunkelungsvorhang verdeckt. Die übrigen Wände des Raumes außerhalb der kleinen Bühne sind dunkelrot gestrichen. Im unteren Bereich weisen sie Motive auf, die an üppige goldgelbe Kordelfransen erinnern. Man habe damit den Eindruck eines Theaterbühnenvorhangs kreieren wollen, erzählt mir Marta. Obwohl sich der DS-Unterricht also inhaltlich vom klassischen Theater abheben möchte, werden in der Raumgestaltung dennoch traditionelle Elemente (schwarze Bühne; Bühnenvorhang) aufgegriffen.

Auch Jasper und Anja schätzen die Studiobühne sehr. Sie wirke sehr intim und näher dran, sagt Jasper, und Anja findet: Durch die schwarze Bühne, das Bühnenlicht und Musik würden die Schüler*innen mit wenigen Mitteln, sehr schnell etwas präsentieren können, das sehr kunstvoll aussehe. Man habe sofort das Gefühl von Kunst. Das Erzielen dieses Effektes scheint insofern bedeutsam, als dass es die Lehrkräfte als »ihre Verantwortung betrachten«, jede*n auf der Bühne »brillant« aussehen zu lassen, wie mir Marta einmal erklärt. Der Raum sei außerdem technisch optimal ausgestattet für eine Probe oder eine

4 Lediglich Klepacki (2004) und Reiss (2000) erörtern die Bedeutung räumlicher Bedingungen für das Gelingen von Theater in Schulräumen.

kleine Präsentation, fährt Anja fort, »und die Tatsache, dass da 'ne Bühne ist und dass da Musik ist und dass da Licht ist – das gibt dem auch 'ne ganz große Ernsthaftigkeit«, denn in dem Moment, wo das Ganze ernst genommen werde, da beginne die Arbeit mit dem Körper, mit einem selbst, mit den anderen – die Kunst, so Anja. Das, was Anja hier als Kunst bezeichnet, entsteht nicht nur durch inszeniertes, bedeutungsvolles performatives Handeln. Vielmehr bedarf es hierfür außerdem der Transformation in einen atmosphärisch geladenen, künstlerisch ausgestalteten Raum (vgl. Klepacki 2004: 67) – und zwar mittels Bühnenlicht. Und eben weil es in DS um die Zusammenbindung mit einem selbst und dem Gefühl gehe, sei ebenso wie Bühnenlicht auch Musik sehr wichtig, denn beides spreche direkt das Gefühl an, sagt Anja und erläutert: Musik würde eine Collage geben, die einen trage. Sie gebe eine gewisse Atmosphäre und auch eine gewisse Sicherheit. Musik sei deshalb erleichternd sowohl für theatrale Übungen als auch für Tanzübungen. Insofern hat Musik hier vor allem eine stimulierende Funktion (vgl. ebd.: 57f.); die Körper sollen eingestimmt werden auf das zu Performende. Wichtig aber sei es, das richtige Genre zu wählen, sagt Marta. Popsongs, v.a. Gesang, seien völlig ungeeignet, denn

»der Text, der spielt immer 'ne Rolle; sofort in dir, und du fängst vielleicht sogar an mitzusingen, oder du denkst plötzlich über den Text nach. Das bringt dich auf 'ne ganz andere Schiene, und bringt dich raus aus dem Körper und bringt dich rein in den Song [...]. Und bringt dich auch schnell wieder in Grenzen rein, weil der eine sagt, ›ah Madonna, cool cool cool, ich bin so cool, weil ich Madonna kenne und weil ich das mitsingen kann‹. Der andere sagt ›ey nee, scheiße, Eminem‹. Das bringt die Schüler[*innen] wieder auseinander. Also es ist immer besser Musik zu nehmen, die kein Mensch kennt und wo kein Mensch sich selber so verorten kann«.

Anja verwendet vor allem für die Aufwärmübungen einen wilden Sound mit Trommelgeräuschen und leicht lateinamerikanischem Einschlag. Ihr ›Bewegungsauftrag‹ an die Schüler*innen dazu lautet dann, möglichst kreuz und quer durch den Raum zu tanzen, und zwar ganz wild. Dabei mischt sie sich selbst unter die Tanzenden und feuert sie an: »Jah! Los! Super! Wilder! Größere Bewegungen!« Laut und wild sein, statt ruhig und konzentriert; körperlich losgelöst sein, statt bewegungsarm in herkömmlichen Unterrichtsräumen verharren – hieran wird auch in der pädagogischen Praxis deutlich, *dass* und *wie* sich der DS-Unterricht von anderen Fächern und der übrigen Schulwelt unterscheidet. Marta entscheidet sich häufig für psychodelisch klingende Urwaldmusik: »ein klarer Rhythmus, der mitreißt, der aber auch langsam ist [...] und der eine Grundkraft hat«. Das sei vor allem für die Jungen wichtig. Für sie sei es oft schwierig, wenn mit klassischer Geigenmusik gearbeitet werde – und dann auch noch die Schläppchen. Das werde dann ein bisschen zu ballettös und das sei ihnen peinlich. Für Jungs müsse die Musik kraftvoll sein, es müsse cool und stark aussehen (können), erklärt sie. Dies macht noch einmal deutlich, wie körpersensibel die Lehrkräfte ihren Unterricht gestalten und dabei sicherstellen, dass alle Geschlechter gleichermaßen partizipieren können.

Wie das Material zeigt, erzeugen die abgeschiedene Lage, die Raumgröße und seine Ausstattung mit einer kleinen Studiobühne, schwarzen Wänden sowie funktionierender

Licht- und Tontechnik eine besondere Atmosphäre: geschützt, intim, zum Wohlfühlen, kunstvoll wirkend. Daraus ergeben sich besondere Effekte für die Akteur*innen: der Eindruck von Ernsthaftigkeit, Professionalität und Sicherheit, der wiederum kreative Prozesse in Gang bringt und ein Kunstgefühl erzeugt. Derartige Räume, so die Schlussfolgerung, erzeugen Atmosphären, die veränderte Denk- und Handlungsweisen anregen und unterstützen und so die erstrebten sinnlichen und außeralltäglichen Wahrnehmungs- sowie andersartigen Lernerfahrungen erst ermöglichen.

Begrenzte Räume, begrenzte Möglichkeiten

Als Besprechungs- und Übungsraum für Einzel- oder Kleingruppenproben fungiert ein weiterer, allerdings sehr kleiner Raum. Dieser ist mit einem großflächigen Spiegel und einer Ballettstange, einem kleinen Sofa, einem Fenster und einem kleinen Waschbecken ausgestattet. Außerdem sind darin einige Stühle, ein Flipchart, zwei große Überseetruhen und ein Ghettoaster untergebracht. Die Schulleitung zählt diesen Raum als vollwertigen DS-Unterrichtsraum, wohingegen Jasper sehr deutlich macht: In diesem Raum könne man keinen Unterricht machen, dafür sei er zu klein.

Für schulinterne Versammlungen sowie die schulöffentlichen Aufführungen der von den Jahrgängen und Kursen erarbeiteten Stücke steht außerdem eine riesige Aula zur Verfügung. Aus unterrichtsorganisatorischen und Raumverfügbarkeitsgründen wird diese Aula auch als DS-Unterrichtsraum genutzt. Aber anders als bei der kleinen, intimen Studiobühne handelt es sich hierbei um einen außerordentlich großen Raum mit enormer Deckenhöhe, vergleichbar mit einem Konzert- oder Hörsaal. Die Aula ist mit einer großen, räumlich deutlich erhöhten Bühne ausgestattet und verfügt über mehrere Sitzbereiche: einen mit Holzparkett ausgelegten mittelgroßen Bereich direkt vor der Bühne, sowie daran jeweils links, rechts und nach hinten hin großzügig angrenzende Bereiche, die sich stufenweise erhöhen und mit schwarzem PVC-Bodenbelag ausgelegt sind. Zusammengenommen dürften die Sitzbereiche der Aula, sind sie entsprechend bestuhlt, mindestens 300 Personen bequem Platz bieten. In Abhängigkeit von der jeweils aktuellen Auslastung der Aula durch Schulveranstaltungen oder Konferenzen des Lehrkörpers, was häufiger vorkommt, ist in der Regel der mittlere Holzparkett-Sitzbereich bestuhlt. Der DS-Unterricht findet dann auf der schätzungsweise 25 qm großen Bühne statt.

Im hinteren Bereich der Aula befindet sich außerdem ein großes Steuerpult für Licht- und Tontechnik. Im Vergleich zur Studiobühne wirkt dieses recht unübersichtlich und komplex. Seine Bedienung gestaltet sich entsprechend schwierig, wie sich häufiger beobachten lässt: So haben Marta, aber auch Anja und deren Referendarin Vera immer wieder Probleme ihre gewünschten Musik-CDs in der Aula zum Laufen zu bringen. In diesem Fall werden zunächst zahlreiche Kabel- und Stromverbindungen, Kontrollleuchten und Lautstärkereglern überprüft und auch technikaffine Schüler*innen um Hilfe gebeten, die meist allerdings ebenso überfragt sind. Daraufhin muss dann der kleine Besprechungsraum aufgesucht werden, um von dort den schweren Ghettoaster zu holen und diesen mühsam in die Aula zu schleppen – eine wichtige Aufgabe, von der alle Beteiligten allerdings stets sichtlich genervt scheinen. Als ähnlich kompliziert erweist sich auch die Bedienung des Bühnenlichts, was bspw. Marta immer wieder vor große Herausforderungen stellt, diese zu meistern aber (nicht nur) ihr äußerst wichtig ist. »Marta, ich find' es so schön, dass dir

das mit dem Licht auch so wichtig ist. Das ist nicht bei jedem so. Das gibt einem so viel Sicherheit, wenn es ein gutes Licht ist«, höre ich einmal eine Schülerin dankbar zu Marta sagen, während diese sich gerade damit abmüht, das Steuerpult in Gang zu bringen, um eine angenehmere Raumatmosphäre zu schaffen – zumindest visuell, denn:

Die Aula muss ohne Fenster und Frischluft auskommen, weshalb eine Klimaanlage betrieben wird. Wie ich immer wieder feststelle, ist die Klimaanlage stets viel zu kalt eingestellt und zudem herrscht eine unangenehme Zugluft. Um sich nicht zu erkälten werden hier deshalb auch im Sommer dicke Socken, Halstücher und lange Kleidung getragen. Und auch ich habe inzwischen ›gelernt‹ – für den Fall, dass der DS-Unterricht in der Aula stattfindet – immer etwas zum Überziehen dabei zu haben. Entsprechend sinnvoll erscheinen vor diesem Hintergrund wilde, bewegungsintensive Übungen wie die von Anja. Marta findet die Aula zu groß, zu kalt, ungemütlich und anonym. Ähnlich artikuliert sich auch Jasper, der die Aula als »furchtbar« und »ganz, ganz schlimm« bezeichnet und hinzufügt: »Ich merk' das auch in den Kursen, dass die Energie runtergeht. Der Raum ist zu hoch, die Stimme geht weg, man ist nicht präsent,⁵ man hat dauernd 'n Lüftergeräusch im Hintergrund, [...] das Auge ist unruhig, weil es tausend Kanten und sowas gibt, es sind keine klaren Strukturen«.

Meist ist es deshalb notwendig, die Aula erst in einen »dem Theaterspiel dienlichen Kunstraum« (ebd. 2004: 76) zu verwandeln – ein zum Zeitpunkt der Untersuchung besonders schwieriges Unterfangen, denn in der Aula wird eine Rampe für Rollstuhlfahrer*innen nachgerüstet. Ein beträchtlicher Teil ist deshalb mit einem Bauzaun abgesperrt, hinter dem sich eine große Baustelle befindet. »Solche Sachen werden immer am Fachbereich vorbeigeplant«, sagt Marta. Ähnlich dem Tragen dicker Socken und langer Kleidung wegen Kälte und Zugwind, versuchen sich die ›Betroffenen‹ auch diesbezüglich anzupassen. Während Marta beschließt, die Baustelle mit schwarzem Stoff abzudecken, entscheiden sich Anja und Vera dafür, den Bauzaun in die Theaterstücke ihrer Kurse einzubeziehen: »Das leuchten wir dann im Hintergrund noch total schön an und dann wird das total klasse aussehen«, erklärt Anja den Schüler*innen.⁶ Ähnlich wie das notwendige In-Gang-bringen der Musikanlage und das Einstellen des richtigen Lichts, ist es auch hier das Engagement und die Anpassungsfähigkeit der Lehrkräfte an ungünstige räumliche Verhältnisse, die das Gelingen des Unterrichts und damit letztlich auch den Erfolg der öffentlichen Aufführungen der Stücke sichern.

Auf meine Frage, ob es seitens der Schulleitung Bestrebungen gebe, an den Verhältnissen für das Darstellende Spiel etwas zu ändern, antwortet Jasper mir prompt: »Nein keine. Was zu ändern? Nein, gar keine, von der Schule gibt es da gar keine Bestrebungen«. Manchmal würde ihnen die Unterrichtsplanung aufgrund der Raumknappheit auch einfach einen Klassenraum zuweisen. Das sei zum Beispiel der Fall, wenn es drei DS-Kurse parallel gebe oder die Aula belegt sei. (In solchen Fällen fragen die Lehrkräfte informell

5 Räumliche Nähe und Kontakt zu einer überschaubaren Gruppe sind für Laienspieler*innen besonders wichtig (vgl. Klepacki 2004: 76).

6 Derartige ›Zustände‹ sind kein Einzelfall. So beschreibt beispielsweise auch Klepacki (2016: 135f.) eine Schulaula, die sich als »kühler Durchgangsraum« präsentiert, in dem ein »ungestörtes Arbeiten kaum möglich« ist.

einen Raum beim nahegelegenen Kulturtreff an, der größtmäßig allerdings auch nicht optimal ist.) Aber, so Jasper, niemand von ihnen hätte je in einem Klassenraum unterrichtet: »Du musst erst mal die Stühle wegräumen, die Tische zur Seite räumen, dann ist der Boden dreckig ohne Ende, weil es halt ein anderer Raum ist«. Hier wird deutlich, dass »jede Räumlichkeit, die nicht explizit für das Theaterspiel geschaffen wurde, bestimmte Beschränkungen« besitzt und sich »dem Theaterspiel verschließen« kann (vgl. Klepacki 2004: 75f.). Im Darstellenden Spiel stehen Körper und deren Bewegungsfähigkeit im Mittelpunkt, weshalb es besonderer Räume bedarf, die diese nicht einschränken.

Während die Studiobühne sich als optimaler Raum für die Entfaltung des fachspezifischen Bildungspotentials erweist und den vielfältigen Lernzielen und Ansprüchen an künstlerisch-ästhetische Bildung, die mit dem Fach verbunden sind, nahezu ideal entgegenkommt, erweist sich die Aula als wenig geeignet. *Nicht-ideale* Bedingungen für den DS-Unterricht bestehen in der Aula aufgrund ihrer Beschaffenheit und Ausstattung. Der Raum ist zu groß, zu hoch und zu kalt, die Lüftergeräusche stören, das Auge ist unruhig, die Bestuhlung und zusätzlich noch die Baustelle schränken die Übungs- und Bewegungsspielräume stark ein. Diese für das Darstellende Spiel ungünstige Raumsituation verstärkt sich noch durch die schwierig zu bedienende, nahezu dysfunktionale Licht- und Tontechnik, die kaum dazu beiträgt, an der als kalt, ungemütlich, anonym, furchtbar und ganz schlimm wahrgenommenen Atmosphäre etwas zu ändern. Diese Atmosphäre führt auf Seiten der Akteur*innen zu unerwünschten Effekten: die Stimme geht weg, ihre Präsenz geht zurück, sie können sich nicht wohl und sicher fühlen. Dies erschwert die Entfaltung von Kreativität und Kunstgefühl. Die Aula steht damit in starkem Kontrast zur Studiobühne und ist lediglich geeigneter als die üblichen Klassenräume.

Schulkulturelle Widersprüche, Ambivalenzen und Schwierigkeiten

Die von den Jahrgängen und Kursen erarbeiteten Stücke werden regelmäßig schulöffentlich aufgeführt und im Durchschnitt von etwa 200 Gästen besucht – darunter vor allem Familienangehörige und Freund*innen, aber auch Vertreter*innen der Lokalpresse. Darüber hinaus sind die DS-Kurse regelmäßig auf regionalen und nationalen Schultheaterfestivals und -wettbewerben vertreten, und häufig gewinnen ihre dort aufgeführten Stücke auch Preise. Vor allem deshalb genießen das Fach und die Schule selbst Bekanntheit und Ansehen in theaterpädagogischen Kreisen sowie bei der Lokalbevölkerung, worauf insbesondere Mitglieder der Schulleitung immer wieder gerne referieren. Im Widerspruch dazu stehen die beschriebenen Einschränkungen des Fachs durch Raumknappheit und -vergabemodi sowie die Beschaffenheit und Ausstattung der Aula.

Und während aufseiten der DS-Lehrkräfte ein deutliches Bewusstsein für die Bedeutung der räumlichen Bedingungen herrscht, scheint dieses außerhalb des Fachs kaum ausgeprägt. Dies wird noch einmal deutlich, als ich gegen Ende meiner Zeit im Feld ein Gespräch mit Volker führe, einem Mitglied der Schulleitung, das u.a. zuständig ist für den Bereich Unterrichtsorganisation einschließlich der Raumvergabe: Im Interview spreche ich die räumlichen Bedingungen für den DS-Unterricht an und fokussiere dabei die Situation in der Aula. Daraufhin zählt Volker mir zunächst die dem Darstellenden Spiel zur Verfügung stehenden Räume auf – den kleinen Besprechungs-/Übungsraum,

die Studiobühne und die Aula – und hebt hervor, dass die Aula »ja saniert« wurde. Anschließend erklärt er mir: »Massive Einschränkungen« des Unterrichts bestünden seit »gefühl sieben Jahren«, und betroffen sei nicht nur das Darstellende Spiel, sondern auch der Sportunterricht. Aufgrund von Sanierungsmaßnahmen würde man zum Beispiel seit etwa zwei Jahren nur die Hälfte der Sporthallen nutzen können. Seit seiner Errichtung vor mehr als 40 Jahren wurden/werden am Schulgebäude etliche Um-, Anbau- und Sanierungsmaßnahmen, Maßnahmen zum Brandschutz, zur Sicherstellung einer zügigen Evakuierung oder zur Gewährleistung von Barrierefreiheit vorgenommen, erläutert er weiter. (An den Entscheidungsprozessen bezüglich solcher Sanierungs- und (Um-)Baumaßnahmen ist übrigens nur die Schulleitung beteiligt; Lehrkräfte und Schüler*innen werden nicht einbezogen, wie ich außerdem erfahre.) Zudem stünden die Objekte aufgrund ihrer besonderen Architektur unter dem Gebäude- und Denkmalschutz. Was mein Gesprächspartner hier präsentiert sind objektiv nachvollziehbare Problemlagen, die auf mich allerdings eher wie Ausflüchte wirken und keine ernsthafte Auseinandersetzung mit den Rahmen-/Raumbedingungen des Fachs erkennen lassen.

Die Schulleitung würde das Fach würdigen, sagt DS-Lehrerin Anja – zumindest besuche sie ganz viele Vorstellungen auch außerhalb der Schule, zeige immer Bilder in den Konferenzen und werde nicht müde zu betonen, »was DS für'n toller Fachbereich« sei. Der vorherige Schulleiter habe das Fach allerdings »ein bisschen mehr« wertgeschätzt, räumt Anja vorsichtig ein und erklärt: Dieser sei selbst ein Künstler; er male, mache Musik und schreibe. Und eben dieser Schulleiter habe auch die DS-Räume [die Studiobühne und den Besprechungs-/Übungsraum] bauen lassen und die Fachbereichsleitungsstelle entwickelt. Während die Schulleitung das Darstellende Spiel also durchaus wertschätzt und es traditionell unterstützt, scheint dies für die Mehrheit des übrigen Kollegiums weniger bedeutsam: »Die Klassenlehrer[*innen] kommen in der Regel nicht zu den Aufführungen«, obwohl sie immer wieder informiert und eingeladen werden, kritisiert Marta wiederholt. Und auch Anja bedauert, dass viele Kolleg*innen nicht kommen und sich die Stücke ansehen würden, räumt aber ein, dass die Schule sehr viele Projekte habe. Anja glaubt,

»dass die Schüler[*innen] das total toll finden, wenn ihre Lehrer[*innen] zugucken, und sie einfach auch in anderen Rollen sehen. Die finden das total wichtig. ›Kommst du gucken?‹ – das ist so'n Standardsatz von Schüler[*inne]n. Und die Kolleg[*inn]en, warum auch immer, kommen oft nicht. Und dann fehlt auch so die [I]magination: ›Was machen die eigentlich da?‹, oder ›Welche Qualität hat das?‹«.

Dagegen, fährt Anja fort, seien diejenigen (wenigen), die sich die Stücke anguckten, »total begeistert« und »fasziniert, was Schüler[*innen] so da auch darstellen«. Außerdem würden sie immer fragen: »Mein Gott, was macht ihr mit den Schüler[*innen]?«. Und daraus schlussfolgert Anja dann: »Also die haben schon so 'ne Idee von, dass das 'n gleichberechtigtes Fach ist zu dem, was sie selbst machen«.

Im hier präsentierten Datenmaterial werden mangelhafte Ausstattung, Kapazitätsprobleme und Modernisierungsbedarf sichtbar, die zu einer verbreiteten schulischen Normalität gehören. Darüber hinaus ist die Wertschätzung des Darstellenden Spiels im Kollegium eher gering ausgeprägt, was vor allem im Fernbleiben vieler Lehrkräfte von

den Aufführungen zum Ausdruck kommt. Mehr Würdigung erfährt das Fach dagegen durch die Schulleitung; dies jedoch vor allem vor dem Hintergrund des Erfolgs des Fachs und dem daraus resultierenden Ansehen der Schule. Auch in der untersuchten schulischen Praxis wird der ambivalente Charakter der Wertschätzung des Fachs deutlich: Wertschätzung verbleibt weitgehend auf der Ebene anerkennender Sprechhandlungen. Daraus jedoch resultiert weder die Einbeziehung der Lehrkräfte in die Planung von (Um-) Baumaßnahmen und deren Konsequenzen, noch werden Verbesserungen des räumlichen Arrangements angestrebt, geplant oder gar herbeigeführt.

Abschließende Bemerkungen

Theatraler Bildung und insbesondere dem Darstellenden Spiel an Schulen wird sowohl im theaterpädagogischen und allgemein-erziehungswissenschaftlichen Diskurs als auch von den Lehrer*innen der Integrierten Gesamtschule ein besonderes Bildungspotential zugesprochen. Dessen Entfaltung ließe das Unterrichten im Fach zu einer Bildungsform werden, die junge Menschen auf besondere Weise wertschätzt, ihre Persönlichkeitsentwicklung auf vielfältige Weise fördert und sie zur Partizipation befähigt. Die Lernziele des Fachs bestehen im Wesentlichen in der Aneignung identitätsrelevanter und bedeutsamer sozialer Fähigkeiten und Kompetenzen. Darüber hinaus werden innerhalb der Institution Schule Möglichkeiten für andersartige Lern- und außeralltägliche Wahrnehmungserfahrungen eröffnet. Hierbei stehen Körperarbeit, d.h. Arbeit *an* und *mit* Bewegungsformen, Stimmungen, Emotionen und Beziehungen im Fokus. Aber um sich emotional einlassen, sinnliche Wahrnehmungen und Reflexionen sowie künstlerische Prozesse in Gang bringen zu können, bedarf es besonders beschaffener, ausgestatteter und in erforderlichem Umfang zur Verfügung stehender Räume. Hieran zeigen sich besondere Anforderungen *an* und spezifische Bedürfnisse *des* Unterrichtsfachs Darstellendes Spiel.

Wie herausgearbeitet, ist das Fach an der untersuchten Schule vielfältigen Beschränkungen und Ambivalenzen ausgesetzt, die sich im Zusammenspiel von Materialität und Sozialität konstituieren: Aufgrund von Sanierungsbedarf und einer mangelhaften Ausstattung der Schule stehen die für das Darstellende Spiel notwendigen Räumlichkeiten nur unzureichend zur Verfügung, was den Lehr-Lernzielen des Fachs zuwiderläuft und die Entfaltung des Bildungspotenzials einschränkt. Überdies können sowohl der Schulleitung als auch dem übrigen Kollegium ein mangelndes Bewusstsein für sozial-räumliche Bedingungen und eine eher geringe Wertschätzung des Fachs attestiert werden. Im Zusammenwirken der nicht-idealen räumlichen Bedingungen, der praktischen Geringschätzung, den unterrichtsorganisatorischen Schwierigkeiten und der kaum vorhandenen Einbeziehung der Lehrkräfte materialisieren sich sowohl Zwänge, denen die Schule als Bildungsinstitution und Schulleitungen allgemein ausgesetzt sind, als auch Fächerhierarchien und Organisationsmacht, die *in situ* und *in actu* den ohnehin ambivalenten Status des Fachs im pädagogischen Feld weiter verfestigen. Um das Darstellende Spiel als Unterrichtsfach für ästhetische bzw. kulturelle Bildung ernsthaft zu fördern, bedarf es sowohl eines Bewusstseins für sozio-materielle Arrangements (vgl. Kalthoff/Cress/Röhl 2016: 14, Schatzki 2016: 69), als auch der Schaffung multifunktionaler Räume mit vielfältigen Gestaltungs- und Transformationsmöglichkeiten sowie der aktiven

Einbeziehung der konkret betroffenen Lehrkräfte und Schüler*innen, um *alle* Beteiligten für die ›Sprache‹ von Räumen zu sensibilisieren (vgl. Rittelmeyer 2004: 206).

Der Erfolg und das Ansehen des Fachs vor Ort, so ist abschließend festzuhalten, sind hier vor allem auf die pädagogische Haltung, das Engagement und die Anpassungsfähigkeit der DS-Lehrkräfte an die Raumverhältnisse zurückzuführen. Denn sie sind es, die dafür sorgen, dass sich das Bildungspotenzial auch unter schwierigen sozial-räumlichen Bedingungen weitgehend entfalten kann. Dabei wird auch deutlich: das Bewusstsein für materielle Dimensionen und deren Effekte ist ein wesentlicher Aspekt professionellen pädagogischen Handelns, dieses geht jedoch nicht darin auf. So halten die Lehrkräfte nicht nur an ihren professionellen Ansprüchen fest, sondern halten diese auch praktisch durch. Dabei zeigen sie in ihrem alltäglichen Handeln ebenso wie in ihren Reflexionen die Fähigkeit, sich mit schwierigen Bedingungen und einer ambivalenten Wertschätzung zu arrangieren, die sie wiederum mit einer (mehr oder weniger) vorsichtigen bis deutlichen Kritik an den schulorganisatorischen wie schulkulturellen Praktiken der Anerkennung ihres Fachs verbinden. Die Bereitschaft und die Fähigkeit, sich zu arrangieren, anzupassen und dennoch an fachspezifischen Grundsätzen festzuhalten wird als professionell begründete und durchgängige, praktische wie diskursive Positionierung hinsichtlich der Sozio-Materialität des Unterrichtsfachs und ihren atmosphärischen Effekten sichtbar.

Literatur

- ALKEMEYER, Thomas/KALTHOFF, Herbert/RIEGER-LADICH, Markus (Hg.) (2015): *Bildungspraxis. Körper, Räume, Objekte*, Weilerswist: Velbrück.
- BREIDENSTEIN, Georg (2004): »KlassenRäume – eine Analyse räumlicher Bedingungen und Effekte des Schülerhandelns«. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 5: 1, 87-107, <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/27001> (20.03.2019).
- BUNDESVERBAND THEATER IN SCHULEN (BV.TS) (2014): »Stellungnahme zum Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 10.10.2013: »Empfehlung der KMK zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung««, <https://bvts.org/2/service/positionen.html> (30.11.2018).
- DEUTSCHER KULTURRAT (2015): »Künstlerische Schulfächer sind unverzichtbarer Teil des schulischen Bildungsauftrags: Resolution«, <https://www.kulturrat.de/positionen/resolution-kuenstlerische-schulfaecher-sind-unverzichtbarer-teil-des-schulischen-bildungsauftrags/> (30.11.2018).
- GOFFMAN, Erving (1986 [1971]): *Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- HAASE, Martina (2013): »Postdramatisches Theater (Zusatzmaterial zu Kapitel F.1.1.)«. In: *Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst*, hg. v. Ines Bose/Ursula Hirschfeld/Baldur Neuber/Eberhard Stock, Tübingen: Narr Studienbücher, http://meta.narr.de/9783823367703/F11_postdramat_theater.pdf (10.01.2019).
- KALTHOFF, Herbert/CRESS, Torsten/RÖHL, Tobias (2016): »Einleitung: Materialität in Kultur und Gesellschaft«. In: *Materialität. Herausforderungen für die Sozial- und Kulturwissenschaften*, hg. v. Dens., Paderborn: Wilhelm Fink Verlag, 11-41.
- KLEPACKI, Leopold (2004): *Schultheater. Theorie und Praxis*, Münster u.a.: Waxmann.

- KLEPACKI, Tanja (2016): *Bildungsprozesse im Schultheater. Eine ethnographische Studie*, Münster u.a.: Waxmann.
- LIEBAU, Eckart (2008): »Was Schultheater für die Schüler und die Schule leistet. Dimensionen theatraler Bildung«. In: *Zukunft Schultheater. Das Fach Theater in der Bildungsdebatte*, hg.v. Volker Jurké /Dieter Linck/Joachim Reiss, Hamburg: Körber-Stiftung, 19-25.
- LÖW, Martina (2001): *Raumsoziologie*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- NOHL, Arnd-Michael/WULF, Christoph (Hg.) (2013): »Die Materialität pädagogischer Prozesse zwischen Mensch und Ding«. In: *Mensch und Ding. Die Materialität pädagogischer Prozesse*, Wiesbaden: Springer VS (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft: 25), 1-13.
- PRIEM, Karin/KÖNIG, Gudrun M./CASALE, Rita (Hg.) (2012): *Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte*. Weinheim u.a.: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft: 58).
- RABENSTEIN, Kerstin/WIENIKE, Johanna (2012): »Der Blick auf die Dinge des Lernens. Überlegungen zur Beobachtung der materiellen Dimension pädagogischer Praktiken«. In: *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*, hg. v. Sabine Reh/Heike de Boer, Wiesbaden: Springer VS, 189-202.
- REISS, Joachim (2000): »Spielraum Schule«. In: *Theater in der Schule*, hg. v. Körber-Stiftung, Bundesverband Darstellendes Spiel, Hamburg: edition Körber-Stiftung, 104-108.
- RTTELMAYER, Christian (2004): »Zur Rhetorik von Schulbauten. Über die schülergerechte Gestaltung des architektonischen Ausdrucks«. In: *Die Deutsche Schule* 96: 2, 201-208.
- SCHATZKI, Theodore R. (2016): »Materialität und soziales Leben«. In: *Materialität. Herausforderungen für die Sozial- und Kulturwissenschaften*, hg. v. Herbert Kalthoff/Torsten Cress/Tobias Röhl, Paderborn: Wilhelm Fink Verlag, 63-88.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2006): *Road Map for Arts Education*, https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2006_Leitfarden_Kulturelle_Bildung.pdf. 2011 (30.11.2018).
- WESTPHAL, Kristin (2008) (Hg.): *Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes*, Weinheim, München: Juventa Verlag.
- WILLEMS, Herbert/EICHHOLZ, Daniela (2008): »Die Räumlichkeit des Sozialen und die Sozialität des Raumes: Schule zum Beispiel«. In: *Lehr(er)buch Soziologie*, Bd. 2, hg. v. dens., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 865-907.