

---

# Zur Magie der Szene

## Martha Muchows Szenographien

Katja Rothe

Als ich ein Kind von 10 bis 12 Jahren war, wohnten wir im I. Stock eines Hauses, das in einer guten, aber wenig belebten Gegend stand. Gegenüber war ein Park. Nach der Haustür führten ein paar Stufen zum Erdgeschoss, dann kam man durch eine Pendeltür in das eigentliche Treppenhaus. Jedesmal, wenn ich abends das Haus betrat, erfaßte mich, obwohl ich sonst kein furchtsames Kind war, ein Grauen, nicht vor etwas Faßbarem, sondern vor einer unbekanntenen dämonischen Macht, und nur dadurch glaubte ich ihr entgehen zu können, wenn ich bis 20 zählend die Wohnungstür erreicht hatte. (Werner 1928, S. 475)

Ein Kind versucht immer wieder durch das Zählen einem unfassbaren Grauen zu entkommen. Andere Kinder drücken Daumen, klopfen rhythmisch zu bestimmten Gelegenheiten auf Tische, sagen am Abend immer dieselbe Formel auf. Szenen dieser Art finden sich etliche in den Antworten von 450 Erwachsenen, die Anfang des 20. Jahrhunderts die Fragebögen Martha Muchows über „persönliche Bräuche“ ihrer Kindheit (sieben bis 12 Jahre) ausfüllten (Muchow 1928, S. 494).<sup>1</sup> Martha Muchow – Psychologin und Pädagogin am Hamburger Psychologischen Laboratorium und Mitarbeiterin bei William Stern (der wiederum ein Kollege von Fritz Heider war) – arbeitete seit Ende der 1920er Jahre gemeinsam mit dem Entwicklungspsychologen Heinz Werner an einer Studie über Alltagspraktiken bei Kindern und Jugendlichen. Diese von Muchow als „magisch“ bezeichneten „Bräuche“ dienen Kindern und Jugendlichen dazu, „bevorstehende Handlungen einen glücklichen Gang zu sichern, Entscheidungen, die vom Zufall abhängen, eine

---

1 Die Antwortprotokolle auf die Fragebögen galten bis 2010 als verloren, bevor 450 von 543 dieser Antworten von Meike Watzlawik während einer Forschung zu Heinz Werner gefunden wurden. Heinz Werner hatte sie mit ins Exil genommen und sie fanden sich so an der Clark University in Massachusetts. Heute sind sie in der Martha-Muchow-Bibliothek – Fachbibliothek für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft der Universität Hamburg archiviert. Siehe dazu Faulstich-Wieland 2010, S. 4.

gütige Wendung zu geben, den Einfluß einer Unternehmung vorauszubestimmen oder sich im allgemeinen über den guten Ablauf ihres künftigen Geschicks zu vergewissern“ (Muchow 1928, S. 494).

Leider konnten diese Forschungen Muchows nicht abgeschlossen werden. Sie beging nach der Übernahme des Psychologischen Instituts in Hamburg durch Nazi-treue Professoren und der Vertreibung von Stern und Werner mit 41 Jahren Selbstmord. Dennoch gilt sie als eine der bedeutendsten Kindheitsforscherinnen des frühen 20. Jahrhunderts, die bis heute in die Pädagogik und Sozialarbeit hinein wirkt (vgl. Lück 2016, S. 203–212).

Die oben beschriebene Szene der kindlichen Vorsorgetechnik weist die Merkmale einer Szenographie des Subjekts auf: In einem begrenzten räumlichen Rahmen wird eine kurze Handlungssequenz quasi *eingefroren*. Die Szene wird als wiederholte und an ein bestimmtes Subjekt (das Kind) und Objekt (die Fuge, die Schilder usw.) oder Schauplatz (Warenhaus) gebundene skizziert.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts besaß die kindliche Spielszene eine große Faszination für die sich gerade etablierende Psychologie. Der Arzt, Schauspieler und Psychologe Jakob Moreno entwickelte zwischen 1917 und 1921 anhand spielender Kinder im Wiener Augarten seine Methode des Psychodramas (Marschall 2005, S. 229–243; Moreno 1979, S. 13). Er rekurrierte auf die Tradition des Stegreiftheaters und die theatrale Technik der eingefrorenen Szene Diderots, der in seinen tableaux vor allem Familienszenen darstellte. Aber auch der Psychologe Kurt Lewin entwickelte wesentliche Elemente seiner topologischen Psychologie anhand der Beobachtung von Kindern, die er mittels Handkamera in Szene setzt (Rothe 2012, S. 127–136). Die Kinderärztin und Psychotherapeutin Margaret Lowenfeld konzipierte ab 1929 die sogenannte Welttechnik (World Technique), in der in einem kleinen Sandkasten Kinder Szenen aufbauten, die sie mit Figuren bespielten (Lowenfeld 1991). Lowenfelds Spieltechniken als Instrumente der Kinderanalyse waren (und sind) enorm einflussreich in Europa. Beispielsweise berief sich Gerhild von Staabs, leitende Ärztin der neurologisch-psychiatrischen Klinik Berlin-Ruhleben, in der Entwicklung des Szenokastens auf Margaret Lowenfelds Weltspiel (Staabs, von 1951, S. 14; Rothe 2014, S. 28–43).

Das szenische Beobachten der Kinder schien PsychologInnen, die jenseits der Sprache brauchbare Daten produzieren wollten, ein ideales Experimentalsystem zu sein. Lowenfeld und von Staabs interpretierten die so erstellten Szenen als *Lesebuch* der kindlichen Psyche. In der Szene zeige sich, was im Inneren prozessiert, aber nicht sprachlich geäußert werden kann, so die Annahme. Die Idee der psychomotorischen Wirksamkeit, also der Idee, dass Vorstellungen und Verhaltensweisen direkt mit (Spiel-)Handlungen verbunden sind, war bereits im 19. Jahrhundert vor allem in der Pädagogik weit verbreitet. Der französische Pädagoge Jules Payot

beschreibt sie in dem Buch *Die Erziehung des Willens* (ein überaus erfolgreiches und mehrfach übersetztes Buch) von 1895 folgendermaßen:

„Jede Vorstellung einer zu vollziehenden, oder nicht zu vollziehenden Handlung hat [...] eine Macht der Verwirklichung, die sich durch die Tatsache erklärt, daß zwischen Vorstellung und Handlung kein wesentlicher Unterschied besteht. Eine geplante Handlung ist bereits eine beginnende Handlung.“ (Payot 1910, S. 151)

Daraus wurde der Umkehrschluss gezogen, dass anhand der kindlichen Spielhandlungen auch kindliche Vorstellungen ableitbar sind und – dass sich durch bestimmte *richtige* Handlungsaktualisierungen auch die Psyche gestalten ließe.

Martha Muchow eröffnet mit ihrer Szenographie der kindlichen Lebenswelt jedoch einen anderen Zugang, der im Folgenden skizziert werden soll. Muchow deutet mit ihren Szenographien Räume des Nicht-Wissbaren, ja des *Magischen* an und zeigt, wie die Probanden selbst versuchen, über die Szene ungewisse Zukunft zu gestalten. Das permanente und gespannte Austesten der Grenzen zwischen Sicherheit und Unsicherheit ist in Muchows Szenographie Bestandteil eines spekulativen, prognostischen Prozesses der Selbstvergewisserung und somit nicht still stellbaren Selbst-Konstitution.

Dabei ist Muchow als Szenographin tätig: Der oben beschriebenen Szene geht ein Fragebogen voraus. Er beginnt mit Frage 1: „1. Mußten Sie in Ihrer Jugend – vor allem vor bestimmten Entscheidungen, vor wichtigen Unternehmungen u. dgl. – zwangsmäßige Handlungen vollziehen, die mit dem Ausgang Ihrer Angelegenheit in Zusammenhang gebracht wurden? (z. B. nicht auf den Strich treten, der zwischen den Straßenfliesen ist; Stäbe eines Gitters in bestimmter Ordnung ohne Auslassung berühren; Ladenschilder rückwärts buchstabieren; Straßenbahnnummern laut lesen usw.)“ (Muchow 1928, S. 494).

Alle Fragen sind mit Beispielszenen illustriert, um „zu erläutern, was mit den Fragen gemeint ist“ (ebd.).<sup>2</sup> Muchow stellt ein Set an Szenen zur Verfügung und gibt sie den erwachsenen BeobachterInnen der eigenen Kindheit zum Selbst-in-Szene-Setzen an die Hand. Die Szene ist bei Muchow nicht nur vom Selbst konstruiert, sondern weist auch eine „rekursive Dynamik“ auf. Gerade die Szenen magischer Alltagspraktiken verweisen auf das Zukünftige, Ungewisse, Differente, was dennoch durch routinierte Techniken und vertraute Objekte in Szenen gebannt wird (ich springe immer über die Fugen). Die kindliche Praxis, die von Muchow (wiederum nachträglich und stark systematisiert) szenisch beschrieben wird, weist eine Szenographie auf, die von bestimmten semiotischen Praktiken, Objekten, Hand-

---

2 Ebd.

lungsabläufen bestimmt ist. Die Szenen magischer Alltagspraktik verweisen damit auf eine/n BeobachterIn als Handelnde, die sich ihrer selbst nicht gewiss, nicht zentralperspektivisch verankert ist, sondern Praktiken, Objekte bedarf, um sich einer unwissbaren Zukunft zu vergewissern. Dazu kommt, und das werde ich im Folgenden ausführen, dass selbst die Szene nicht still steht und als Rahmen sauber portioniert, sondern am Prozess der Umkreisung des Nicht-Gewussten teilnimmt. Das betrifft auch die professionellen Szenen-BeobachterInnen, die „das Subjekt in seiner Welt als einen unlösbaren strukturellen Zusammenhang“ „[v]erstehen sollen, „wann immer es überhaupt ‚Verstehen‘ sein will“ (Muchow 1929, S. 29).

Die Szenographie des Subjektes, die uns hier begegnet, und das werde ich am Ende meiner Ausführungen diskutieren, scheint weder rein cartesianisch (das Subjekt als Beobachtende/r schaut zentralperspektivisch auf die sich darbietende Welt und gewinnt damit einen souveränen Standpunkt) noch allein gouvernemental (Ich beobachte mich durch den beobachtenden Blick der anderen selbst und passe mich so an antizipierte Erwartungen an.). Neben der cartesianischen (Ermächtigungsperspektive) und gouvernementalen (Normalisierungsperspektive) Szenographie deutet sich bei Muchow eine *magische* Szenographie des Subjektes an, in der es um den Umgang mit dem Unbekannten geht, welches sich im Muster – Muchow spricht von „behavior patterns“ (2012, S. 107) –, in der Routine selbst andeutet. Und mehr noch: Die Szene als materielles Gefüge erlangt in dieser *magischen* Szenographie selbst eine transformatorische Handlungsmacht und rückt somit ins Zentrum einer (temporären) Subjektconstitution. Temporär und damit nicht stabil ist diese, weil die Szene nicht auf Dauer gestellt ist, sondern sich gerade durch ihre begrenzte Wirkmacht auszeichnet. Sie produziert immer wieder über- oder weiterschiebbare Variablen des Musters namens Ich.

---

## 1 „Umgelebte“ Spielszenen

Martha Muchow steht in der Tradition von William Sterns Personalismus und dessen Differenzieller Psychologie (Stern 1918). Muchow arbeitete an verschiedenen Studien Sterns, vor allem in der Begabtenauslese an Hamburger Schulen, mit, setzte sich aber dezidiert von Ausleseverfahren mittels Tests ab.<sup>3</sup> Ihre empirischen

---

3 Muchow wirkte an einem Projekt an Hamburger Schulen mit, in dem die begabtesten Schülerinnen und Schüler ausgewählt werden sollten. Hier arbeitete sie eng mit den Schulen und der Schulbehörde zusammen. (Faulstich-Wieland 2007, S. 6f.; Hopf 2004, S. 280; Lück 2016, S. 204f.)

Studien untersuchten vor allem die Mensch-Umwelt-Beziehungen. Sie bezeichnet ihren Ansatz als „strukturpsychologische Forschung“ und geht davon aus,

[...] dass jedes Subjekt in einer ‚Welt‘ lebt, und dass das Verstehen stets das Subjekt in seiner Welt als einen unlösbaren strukturellen Zusammenhang umfassen muss, wann immer es überhaupt ‚Verstehen‘ sein will. Diese Strukturauffassung setzt eine ‚Welt‘ als Korrelat zu jedem psychischen Subjekt an; die vergleichende Psychologie hat gelehrt, dass es verschiedene Weltstrukturen gibt. Die vergleichende Strukturentwicklungspsychologie sieht daher die Aufgabe, diese möglichen Welten zu untersuchen, weil nur durch eine solche Untersuchung ein Verstehen der betreffenden Subjektkategorien möglich ist. (Muchow 1929, S. 29)

Insbesondere in ihrer Studie „Der Lebensraum des Großstadtkindes“ (1935), die nach der Wiederentdeckung Muchows in den 1970er Jahren viel beachtet wurde, beschreibt sie die „Welten“ der Kinder sehr genau. Sie entwirft ganz buchstäblich eine Szenographie des kindlichen Subjektes, die kindliche Spielszenen in Texte, Karten, Protokolle usw. überträgt und somit zum Forschungsgegenstand macht. Sie benutzt dabei vielfältige Methoden, was innerhalb der damals jungen Entwicklungspsychologie außergewöhnlich war. Ausgangspunkt ist für sie die genaue Kenntnis des Ortes, des Hamburger Bezirks Barmbeck. Diese Ortskenntnis führt zur Einteilung in verschiedene Zentren, die dann mit unterschiedlichen Methoden untersucht werden. Muchow lässt in einem ersten Schritt „Lebensraum-Pläne“ (2012, S. 82)<sup>4</sup> von den Kindern selbst erstellen. Diese farbig markierten Stadtpläne zeigen, was die Kinder kennen und bespielen (Spielräume) und was sie erforschen (Streifräume). Muchow bezieht also die aktive Handlung der Kinder in der dreidimensionalen Welt auf Karten. Diese Kartierung der kindlichen Aktionen und Interaktionen findet man Anfang des 20. Jahrhunderts in mehreren Ansätzen. Die Spieltherapien lassen kleine Miniaturszene aus Puppen von den Kindern z. B. in einem Sandkasten (Lowenfelds Welttechnik) nachstellen, um anhand dieses Settings in der Psyche der Kinder zu *lesen*.<sup>5</sup> Die psychodramatisch inszenierten Lebensgefüge wurden von Moreno in „psychogeografische Landkarten“ (Moreno 1954, S. 252) eingetragen, die die Koordinaten und Positionen von Raum und Zeit im Bezug zum Menschen bestimmten“ (Marschall 2005, S. 234).

Im Gegensatz zu den meisten Spieltherapien und Morenos Landkarten versteht Muchow die Spielszenen aber nicht als Ausdruck des Inneren des Kindes, quasi als alternative Sprache der Psyche. Die Muchow'sche Kartografie ist eine Datensammlung, die die Grundlage weiterer Szenenkonstruktionen ist. Die Karten werden

---

4 Muchow/Muchow, *Lebensraum*, S. 82

5 Dazu ausführlich Rothe (2016)

durch Daten, die aus leitfadengestützten Interviews („Kinder wurden nach einem ausgearbeiteten Frageschema [...] befragt“) (Muchow und Muchow 2012, S. 97) und Textproduktionen der Kinder selbst (die Kinder werden aufgefordert, selbst „textlich[] und graphisch[]“ darzustellen, „wie sie ihren Sonntag, also die Freizeit im eigentlichen Sinne, verbrachten“, ebd.) gewonnen wurden, ergänzt. Auf dieser Grundlage wurde Barmbeck in verschiedene Bereiche eingeteilt (der Löschplatz als „zweckbestimmter“ (2012, S. 107) Platz, ein Spielplatz, ein unbebauter Platz, eine Wohnstraße, eine Verkehrsstraße, eine Hauptverkehrsstraße, das Warenhaus Karstadt an der Hamburger Straße), in denen dann die Beobachtungen stattfanden.

Neben dieser räumlichen Szenographie findet mittels der verschiedenen Beobachtungsmethoden dann auch eine auf die kindlichen Handlungen bezogene (also zeitliche) Szenographie statt. Muchow setzt die „flush-light-Methode“ (2012, S. 106), die „time-sample-Methode“ (2012, S. 107) und die „Dauer-Beobachtungsmethode“ (ebd.) ein, um verschiedene Verhaltensmuster an den einzelnen Orten herausarbeiten zu können (ebd.).

Hierbei handelt es sich jeweils um verschiedene Methoden der Beobachtung von zeitlichen Sequenzen, die kombiniert werden: a) um eine *blitzlichtartige* Bestandsaufnahme kindlichen Verhaltens im Rahmen eines „Rundgangs“ in einem „vorgeschriebenen Beobachtungsbezirk“ und innerhalb einer begrenzten Zeit („Flush-light-Methode“) (2012, S. 106f.), b) um die stationäre Beobachtung kindlichen Verhaltens an einem bestimmten Ort und innerhalb einer bestimmten Zeit („Time-sample-Methode“) (2012, S. 107) und c) um die gezielte Beobachtung „bestimmte[r] Kinder oder Kindergruppen [] während der Dauer eines bestimmten Verhaltens“ („Dauer-Beobachtungsmethode“) (ebd.).

Diese Szenographie des kindlichen Verhaltens ist die Basis der Überlegungen Muchows. Die Szenographie ist hier gewissermaßen ein Experimentalsystem, in dem das epistemische Ding *Kind* prozessiert. Auch die Beobachtenden selbst werden bestimmten *Choreographien* unterworfen, ihre Beobachtungsbewegungen festgeschrieben. Hier wird also nicht allein das kindliche Subjekt fokussiert, *unter die Lupe genommen*, sondern gleichzeitig werden Beobachtungsszenen konstituiert.

Das so erstellte Datenmaterial beschreibt so Szenen kindlichen Verhaltens, wobei Muchow dieses nicht ausgehend von bestimmten Inhalten (Eltern-Kind-Beziehung, Kreativität usw.) systematisiert, sondern vom Raum als Zentralkategorie ausgeht.

Sie unterscheidet drei Lebensräume: 1. Der Lebensraum, in dem das Großstadtkind lebt, 2. der Lebensraum, den das Kind erlebt und 3. der Lebensraum, den das Kind lebt (2012, S. 80, 97, 106). Der dritte Lebensraum nimmt in Muchows Studie den größten Raum ein, wobei das Warenhaus wiederum eine besondere Rolle spielt, denn es ist eine Szene, die bei gleicher Kulisse je kindlicher Aktion ihren Charakter ändert. Das Warenhaus ist zugleich „Abenteuerwelt“ (2012, S. 148),

„Manövrier- und Trainingsgelände“ (2012, S. 151), „Schau-Platz“ (2012, S. 153) oder „große Welt“ (2012, S. 154). Das Warenhaus steht für Muchow paradigmatisch für einen „konkrete[n] Raum, in dem wir ‚drin‘ sind“ (2012, S. 157). Er ist eben nicht ein distanziert zu betrachtender, „nicht jener dreidimensionale, mathematische Raum“ (ebd.). Vielmehr ist er als „Bedingung aller Erfahrung“ ein äußerst subjektiver Ort, in den man verwickelt ist, der seine Logik aufzwingt, den man selbst durch seine Handlungen umfunktionieren kann, der je nach Spiel ein anderer wird. Für jede und jeden besitzt er seine eigene „Eindringlichkeit“, wird anders „gelebt“ (ebd.).

Dabei misst Muchow dem Spiel eine raum- bzw. eben auch szenenkonstitutive Funktion zu. Mit dem Spiel wird der Raum der Erwachsenen zur eigenen Welt „um[ge]leb[t]“ (ebd.).

Diese „Umlebung“ (ebd.) betrifft auch die „dinglichen Gegebenheiten“ (2012, S. 160) (u. a. Gitter, Hindernisse, ungenutzte Flächen).

---

## 2      **Gouvernementale Szenographien**

Muchow bezieht sich in ihrer Konzeption der verschiedenen Lebensräume dezidiert auf Jakob von Uexkülls „Umwelt und Innenwelt der Tiere“ sowie auf die „Streifzüge durch die Umwelten von Tieren und Menschen“ (2012, S. 78; 99; 111; 157). Außerdem steht sie in der Tradition von William Sterns „Studien zur Personwissenschaft“ (2012, S. 78). Auf Uexküll referiert der Begriff der Lebenswelt und auf Stern der Begriff der personalen Welt. Der oftmals unbesprochene Transfer von Umweltkonzepten aus der Biologie in die Psychologie zu Beginn des 20. Jahrhunderts<sup>6</sup> funktionierte hier recht unmittelbar, da an der medizinischen Fakultät der Universität Hamburg der deutsche Zoologe Jakob von Uexküll das Institut für Umweltforschung leitete und im engen Austausch z. B. mit den Mitarbeitenden des Lehrstuhls William Sterns am psychologischen Institut stand, so eben auch mit Martha Muchow. Sie folgert beispielsweise: „Heimat ist ein rein subjektives Erzeugnis, ein echtes Umweltproblem also. Darum wird Heimat, als eine Schöpfung des Selbst, auch nur in tätigen Erleben lebendig und gegenwärtig sein.“ (2012, S. 98f.)

Uexküll hatte in seinem Buch *Umwelt und Innenwelt der Tiere* (1909) den Begriff Umwelt präzisiert. Das Leben ist nach Uexküll nicht mehr allein physikalisch, chemisch, physiologisch, als beziehungslose Reflexmaschine bestimmt, sondern beruht auf subjektive Abhängigkeiten von der Umwelt, wobei die Umwelt insofern subjektiv ist, als nur Vorgänge, die gemerkt werden können, auf das Verhalten ein-

---

6 Zur spannungsreichen Begriffsgeschichte vgl. Sprenger (2014)

wirken. Es gibt also keine Totalität der Umwelt, sondern Umwelt ist subjektiv. Jedes Lebewesen konstruiert durch seine je spezifischen Sinnes- und Bewegungsorgane seine eigenen Umwelten. Damit ist für Uexküll Leben nicht mehr kausalmechanisch, durch Selektion oder als Reflexapparat zu verstehen, sondern dynamisch und nur in Beziehung zu seiner Umwelt. Mit Uexküll und damit mit dem Umweltbegriff deutet sich ein grundlegender Wandel innerhalb der Lebenswissenschaften zu Beginn des 20. Jahrhunderts an. Neben den bislang sich bekämpfenden vitalistischen oder mechanistischen Interpretationen des Organismus rückt ein auf Ganzheitlichkeit zielendes Systemdenken mehr und mehr in den Fokus (Canguilhem 2009). „Im Vordergrund stand somit nicht mehr allein die Organisation und Funktionsweise des Körpers und seiner Teile, sondern der Organismus wurde in Hinsicht auf seine Beziehungen zu seiner Umwelt betrachtet.“ (Bühler 2010, S. 70)

Außer dem Umweltbegriff rekurrieren Muchows Arbeiten auf Kurt Lewins Topologie. (Lück 1991, S. 172) Lewin hatte bereits in seinem Aufsatz „Kriegslandschaften“ von 1918 die These aufgestellt, dass der Raum für die Psychologie nicht in physikalischen Begriffen zu beschreiben ist, sondern aus der Perspektive des Erlebens des Individuums der Raum jeweils anders wahrgenommen wird.

Diese Zuwendung zur Umwelt in den Lebenswissenschaften<sup>7</sup> wird von Canguilhem in *Das Lebendige und sein Milieu* (1946) als eine Beziehungsgeschichte zwischen Biologie und entstehender Soziologie bzw. Sozialpsychologie beschrieben (2009, S. 246).<sup>8</sup> Denn mit der Möglichkeit, über die Umwelt auf das Verhalten einzuwirken, verbindet Canguilhem eine „politische und soziale Tragweite“ (2009, S. 269f). Durch die Umwelt ist die Gestaltung von Verhaltensweisen möglich. „Sie [die

---

7 Neben Muchow und Kurt Lewin (Topologische Psychologie) formulierten auch Wolfgang Köhler (Die physischen Gestalten in Ruhe und im stationären Zustand, 1920), Kurt Koffka (Principles of Gestalt Psychology, 1935) und Kurt Goldstein (Der Aufbau des Organismus, 1934) umweltliche Konzepte der Subjektivierung, die später unter dem Begriff Umweltpsychologie subsummiert wurden. Willy Hellpach gilt als Begründer der Umweltpsychologie.

8 Es sei erwähnt, dass gerade der französische Umweltbegriff (Milieu) nicht so sehr in der Sozialpsychologie als vielmehr in der jungen Soziologie zirkuliert. Gerade im Kontext seiner Übernahme in die Analyse gesellschaftlicher Formationen wird er als soziales Milieu bereits Ende des 19. Jahrhunderts nicht nur von Auguste Comte, sondern auch von Hippolyte Taine aufgebracht, der darunter auch die geistig, kulturellen Bedingungen (Mentalitäten, Gesinnungen usw.) der Sozialisation und persönlichen Entfaltung verstand. Milieu wird mit dem französischen Soziologen Émile Durkheim Ende des 19. Jahrhunderts sogar zu einem Zentralbegriff der jungen Disziplin der Soziologie. Auf Durkheim wiederum bezogen sich die erste Generation der Chicagoer Schule um Robert Ezra Park, Ernest Burgess und Robert D. McKenzie und dann die Situationisten (Echterhölter 2013, S. 19–39).



Umwelt, K.R.] autorisiert die unbeschränkte Einwirkung des Menschen auf sich selbst vermittels des Milieus. Sie rechtfertigt die Hoffnung auf eine experimentelle Erneuerung der menschlichen Natur.“ (2009, S. 270)

Canguilhem setzt den Begriff der Umwelt als relationalen, als einen, der auch im Sinne einer Selbstregulierung zu verstehen ist. Der Organismus ist nicht determiniert durch seine Umwelt, sondern pegelt sein Verhalten in Interaktion mit seiner subjektiven Umgebung ein (vgl. 2009, S. 276f). Diese im Umwelt-Begriff enthaltene Form der Selbstregulierung wiederum wurde in den 1970er Jahren eine zentrale Kategorie der Analyse der Gouvernamentalität von Michel Foucault. Foucault bezieht sich auf den Begriff Milieu, um die biopolitische Regulierung des Lebens der Bevölkerung zu skizzieren (Foucault 2004, S. 39f).

Der Umweltbegriff versprach, Entwicklungen des Individuums mit gesellschaftlichen Transformationsprozessen (z. B. der Urbanisierung) gemeinsam betrachten zu können. Das war auch für eine Sozialarbeit, Psychologie, Pädagogik und Soziologie verbindende Arbeit wie die Martha Muchows äußerst vielversprechend. Muchow war nicht allein am Psychologischen Laboratorium tätig, sondern engagierte sich ebenfalls stark in der Volksheimbewegung, einer Jugendbewegung, die die Solidarität mit den Arbeiterkindern fördern wollte und zu diesem Zwecke Räume bereitstellte und kulturelle Veranstaltungen organisierte. Sie gelten als Vorläufer der heutigen Jugendzentren. Muchow wollte gesellschaftliche Veränderung gestalten. Aus dieser Perspektive ist die Möglichkeit, durch die Umwelt Einfluss auf Verhaltensweisen zu gewinnen, sehr verlockend und hat u. a. auch Bertolt Brecht in Bezug auf seine Lehrstücktheorie inspiriert.

Muchow beschreibt in ihrer Studie mehrere Szenen, in denen die Kinder sich in bestimmte Normen und Verhaltensweisen innerhalb der entsprechenden Szenerie, z. B. dem Warenhaus, einzuüben scheinen. Die Kinder beobachten, wie Erwachsene sich in bestimmten Szenen verhalten, und imitieren sie. Muchow berichtet z. B. von zwei 13- und 14-jährigen Mädchen:

Beide gehen hinein; nach kurzer Zeit entwickelt sich ein [...] Gespräch über ausgestellte Sachen, bei denen [...] A. als diejenige sich gibt, die gegebenenfalls [...] einen Kauf tätigen würde. Sie spielt diese Rolle auch mit großer Sicherheit der Verkäuferin gegenüber, von denen eine sie nach ihren Wünschen fragt, worauf sie ‚vorläufig‘ dankend ablehnt. B. spielt [...] ebenfalls ausgezeichnet die Erwachsene imitierend, die Beraterin, die man zum Einkauf mitgenommen hat, um freundschaftlich beraten zu sein. Charakteristisch sind im Verlauf der Szene die ‚Erwachsenen-Allüren‘, die beide im Tonfall, Gebärde und Haltungen angenommen haben. In ihrer Sprache wird das besonders deutlich. [...] Sie sind nicht ‚Kinder‘, [...] sondern sie tun, als ob sie diese Dinge völlig und im Ernst aus eigener Machtvollkommenheit und Selbstständigkeit zu entscheiden und zu vollziehen hätten. (Muchow und Muchow 2012, S. 155)

Diese von Muchow beobachteten Szenen kindlichen Handelns könnte man mit Alkemeyer, Freist und Budde als Formate der Selbst-Bildung verstehen. Bei diesen Szenen wird nicht einfach eine soziale Rolle aufgeführt, vielmehr werden die Erwartungen angeeignet und so innerhalb der Subjektivierung „verinnerlicht und sichtbar verkörpert, d. h. zu einem Teil des Subjekts“ (Alkemeyer et al. 2013, S. 19). Eben diesen „Eigenanteil der Individuen an der praktischen Aus- und Umgestaltung vorgefundener Subjektformen und damit an ihrer eigenen Subjektwerdung“ nennen sie „*Selbst-Bildungen*“ (2013, S. 21). Sie akzentuieren bewusst den Begriff Bildung, mit dem sie „Formungs- und Erfahrungsprozesse bezeichne[n], die man durch Teilnahme an sozialen Praktiken an und mit sich selber macht“ (ebd.). Sie verstehen also Bildung als einen „sozio-kulturell gerahmte[n] Entdeckungs-, (Er-)Findungs- und Schaffensprozess[...]" (ebd.).

Dabei gilt: „Das Subjekt ist nicht länger der souveräne Ausgangspunkt sozialen Handelns, sondern wird den Praktiken in gewisser Weise nachgeordnet [...]" (2013, S. 17). Die Subjekte würden sich innerhalb von „diskursive[n] und nicht-diskursive[n] Praktiken für andere wie für sich selbst intelligibel machen und als „mitspielfähig“ zeigen“ (2013, S. 18). Die Subjekte, so Alkemeyer, Freist und Budde in Anschluss an Andreas Reckwitz, erfahren als Praktizierende eine soziale Anerkennung in der Gruppe und müssen gleichzeitig bestimmte Erwartungen erfüllen. Dabei muss das einzelne Individuum die Erfüllung dieser Normen inszenieren, „öffentlich darstellen, um sich als Subjekt *herzustellen*“ (2013, S. 18f.).

Muchow würde dem wahrscheinlich widersprechen, denn sie macht in Bezug auf die Spiele der Kinder deutlich, dass es sich gerade nicht um „Nachahmungs- bzw. [...] Rollenspiel[e]" (Muchow und Muchow 2012, S. 149) handele, da „[n]icht der Inhalt des Erlebens [...] das Entscheidende [ist], sondern die Form des Erlebens, die eigentümliche Gespanntheit und Intensität, mit der man hierbei das Leben fühlt“ (2012, S. 149f.). Die Mädchen erleben hier „Machtvollkommenheit und Selbstständigkeit“, sie zwingen die „Verkäuferin in [ihren] Dienst“ (2012, S. 155), sie „können [...] hier in der nicht bekannten Umgebung sein, was sie wünschen“ (2012, S. 156).

Muchow beschreibt gerade nicht die Einübung in bestimmte Inhalte (soziale Verhaltensnormen), sondern macht die Szenen als Form der (manchmal magischen) Konstitution von Wirksamkeit, von Eigen-Macht stark, die zwischen Wiederholung und Überschreitung oszilliert. Besonders prägnant arbeitet Muchow diesen Aspekt der Szenographie des Subjektes in Bezug auf das Kaufhaus als „Abenteuer-Welt“ heraus.

### 3 Abenteuer Warenhaus: Magische Szenographien

Muchow beschreibt, wie die Kinder immer wieder versuchen, das Warenhaus zu betreten, vorbei am Pförtner zu kommen. Das Warenhaus wird zur „Abenteuer-Welt“ bzw. wird der Versuch, das Warenhaus zu betreten, zu einer Szene des Abenteurers. Hier bezieht sich Muchow auf Georg Simmels Skizze des Abenteurers als Szene des individuellen Lebens (2012, S. 150).<sup>9</sup>

Das Abenteuer ist bei Simmel ein vom Alltag abgehobenes Erleben, das gerade durch seine Herausgehobenheit den alltäglichen Gang der Dinge bestätigt. Das Abenteuer hat „Anfang und Ende“ (Simmel 1919, S. 14), fällt „aus dem Zusammenhange des Lebens heraus [...]“ (1919, S. 13), ist kurz, einmalig, örtlich fixiert. Es ist gewissermaßen eine *Szene* innerhalb des Alltags. Doch das Abenteuer ist als *Szene* vor allem Feld des Spielers, der immer wieder gewiss ist, das Spiel gewinnen zu können. Simmel schreibt:

Hier klingt die Beziehung des Abenteurers zum Spieler an.

Der Spieler ist zwar der Sinnlosigkeit des Zufalls preisgegeben; allein indem er auf dessen Gunst rechnet, indem er ein durch diesen Zufall bedingtes Leben für möglich hält und verwirklicht, stellt sich ihm der Zufall doch in einen Zusammenhang des Sinnes ein.

Die typische Abergläubigkeit des Spielers ist nichts anderes als die greifbare und vereinzelt, deshalb aber auch kindische Form dieses tiefen und umfassenden Schemas seines Lebens: dass in dem Zufall ein Sinn, irgendeine notwendige – wenn auch nicht nach der rationalen Logik notwendige – Bedeutung wohne. (1919, S. 11)

Das Abenteuer ist also vor allem dadurch für eine Szenographie des Subjektes interessant, weil hier innerhalb alltäglichen Lebens durch eine besondere, herausgehobene Szene nicht allein Sinn und Zusammenhang inmitten fundamentaler Kontingenz hergestellt wird. Das Abenteuer des Spielers besteht darin, dass im routinierten Spiel als Praxis die Möglichkeit erblickt wird, mit dem Ungewissen umzugehen. Muchow jedenfalls macht eben dies stark und schreibt, dass nicht der Inhalt des im Abenteuer Erlebten wichtig sei, sondern die „Form des Erlebens, die eigentümliche Gespanntheit und Intensität, mit der man hierbei das Leben fühlt. Das Hin- und Hergerissenwerden des Gefühls zwischen der Sicherheit eigenen Wirkens und der Unsicherheit des Geschehens, des Preisgegebenseins an Mächte, die man nicht beherrscht, das Schwanken zwischen dem Glück des Erfolges und dem Verzweifeln des Misslingens.“ (Muchow und Muchow 2012, S. 149f.)

---

9 Sie referenziert auf Georg Simmel (1919).

Hier sind Muchows spätere Forschungen zu magischen Alltagspraktiken vorfiguriert.<sup>10</sup> Das Abenteuer wird im alltäglichen Leben des Kindes zu einer markierten Szene, die durch Intensitäten und Emotionen sowie durch die verschiedenen routiniert eingesetzten Techniken des Gehens, Spielens, Körperhaltungen usw. geprägt ist. Ziel ist eine Prognostik bzw. eine Gestaltung der eigenen Zukünfte, die doch immer ungewiss bleiben. Gerade die Ambivalenz der Erfahrung, das „Hin- und Hergerissenwerden des Gefühls zwischen der Sicherheit eigenen Wirkens und der Unsicherheit des Geschehens“ (2012, S. 140) macht den Reiz dieser Szenen aus.

Die solchermaßen skizzierte Szenographie des Subjektes zeigt also nicht eine irgendwie vorgängige *Seele*, hier tritt nicht die kindliche Psyche auf. Es scheint Muchow auch nicht allein um die Beschreibung von gouvernementalen Selbst-Bildungspraktiken zu gehen. Vielmehr operiert diese Szenographie um ein Zentrum des Nicht-Wissbaren. Isabelle Stengers schlägt im Rahmen ihres Entwurfs einer Ökologie der Praktiken vor, die Magie als eine Praxis des Nicht-Wissens zu verstehen (2005, S. 195). Die Magie ermöglicht die Erfahrung der Wirkung, die in der Umwelt, in Gefügen (2012, S. 120), nicht im Subjekt, nicht im Wissen entsteht.

Heinz Werner, der Entwicklungspsychologe, mit dem Muchow zusammen zu magischen Alltagspraktiken forschte, macht die Umwelt in Bezug auf „magische Verhaltensweisen“ sehr stark und geht davon aus, dass gerade bei Kindern „die Umwelt [...] weniger sachlich vom Ich getrennt [ist], sie ist vielmehr durch das Ich, seine Affekte und Strebungen gestaltet. Ebenso ist aber auch umgekehrt das Ich in höchstem Maße gestaltbar und beeinflussbar durch die Umwelt.“ (Werner 1928, S. 467) Die solchermaßen affizierte Umwelt schlage ich vor mit Stengers als Gefüge zu verstehen. Stengers zielt mit dem Begriff<sup>11</sup> darauf ab, Erfahrungen nicht als Folge der Handlungsfähigkeit des Subjektes, also als *eigene* zu begreifen, sondern als ein Interagieren mit einem Gefüge, das uns animiert, reizt, anregt, fasziniert. In Anschluss daran kann Muchow folgendermaßen gelesen werden: Das „Hin- und Hergerissenwerden des Gefühls zwischen der Sicherheit eigenen Wirkens und der Unsicherheit des Geschehens“ (Muchow 2012, S. 140), das Muchow in Bezug auf die Szenen kindlicher Alltagspraxis beschreibt, wird von einer Praxis des Operierens in Gefügen ermöglicht. Der gekonnte Umgang mit solchen Gefügen nennt Stengers „Magie“ und bezeichnet damit deren „besondere transformatorische Wirksamkeit“ (2012, S. 120).

---

10 Bereits in ihrer Studie zum „Lebensraum des Großstadtkindes“ beobachtet Muchow quasi-magische Alltagspraktiken. Kinder überqueren Plätze und versuchen dabei, nicht auf die Fugen zwischen zwei Fliesen zu treten (vgl. Muchow und Muchow 2012, S. 140).

11 Stengers bezieht sich auf Deleuze Begriff des Gefüges, „agencements“ (2012, S. 120).

Die transformatorische Kraft der von Muchow beschriebenen Szenen betrifft einerseits die Räume selbst, die zu verschiedenen Szenarien werden (Manövrierraum, Trainingsgelände, große Welt usw.). Sie betrifft andererseits vor allem die kindlichen Subjekte, die in den Szenen von dem sie Umgebenden animiert, fasziniert werden und mit ihnen experimentieren. Die magische Szenographie besteht eben in jener wechselseitigen Dynamik von Gefüge und Subjektivierung. Oder andersherum: Muchow beschreibt magische Szenerien der Subjektivierung, an der viele, auch nicht-menschliche Akteure teilhaben und die nicht um ein Wissen kreisen, sondern um das Mögliche, aber Unwissbare, Ungewisse und Unzugängliche.

Eine solche Szenographie des Subjektes macht die PsychologInnen, ErzieherInnen, PädagogInnen zu Lernenden. So jedenfalls schlägt es der ebenfalls in der Jugendbewegung aktive Walter Benjamin in seiner Skizze zu einem revolutionären Kindertheater von 1928 vor (Rothe 2010; Benjamin 1969). Entgegen der „erzieherischen Schulung“ solle die „radikale Entbindung des Spiels, dem der Erwachsene einzig und allein zusehen kann“ (Benjamin 1969, S. 84) gesetzt werden. Die Kinder „stehen während der Aufführung [...] auf der Bühne und belehren und erziehen die aufmerksamen Erzieher. Neue Kräfte, neue Innervationen treten auf, von denen oft der Leiter unter der Arbeit nichts ahnte. Erst in dieser wilden Entbindung der kindlichen Phantasie lernt er sie kennen.“ (1969, S. 85). Die Kinder setzen in Szene, was nicht von intentionalen (Selbst-) Bewusstsein gespeist, sondern durch Intuition körperlich und emotional in Improvisationen ausagiert wird.<sup>12</sup> Hans-Thies Lehmann stellt klar, dass „Benjamins Beharren auf der Bewußtlosigkeit [...] vom Konzept des Unbewußten streng unterschieden [ist] durch das kollektive Moment, durch seine Verstrickung mit der Dingwelt und die an Körperlichkeit gebundene „Aktualität““ (2003, S. 190).

Die Szenographie des Subjektes, die Martha Muchow betreibt, legt nahe, Prozesse der Subjektivierung in je konkreten Gefügen zu lokalisieren und den Kontext, die Objekte und *Welten* einen aktiven Anteil an diesen Prozessen zuzugestehen. In diesen Szenen geht es nicht um die Erfüllung und Herstellung der Norm, sondern um die *Magie* des Unwissbaren und die Spekulation über die eigene Wirksamkeit im Angesicht dieser Unwissbarkeit.

---

12 Andererseits schwingen im Begriff der Innervation ebenfalls psychotechnische und arbeitswissenschaftliche Kontexte mit, die zu eben jener Zeit, in der Benjamin sein Konzept einer revolutionären Pädagogik entwickelt, nicht mehr nur auf die Zurichtung der Körper durch bestimmte Normen (Arbeitsnormen beispielsweise) zielen, sondern auf Selbstregulierung und Selbststeuerung des Verhaltens innerhalb experimenteller Übungen. Zu diesem prekären Begriff grundsätzlich vgl. Tom Holert (2006, S. 128); Mirijam Bratu Hansen (1999, S. 340).

## Literatur

- Alkemeyer, Thomas, G. Budde, und D. Freist. 2013. Einleitung. In *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Hrsg. T. Alkemeyer, G. Budde und D. Freist, 9–30. Bielefeld: transcript.
- Benjamin, Walter. 1969. Programm eines proletarischen Kindertheaters (1928). In *Über Kinder, Jugend und Erziehung*, Hrsg. Walter Benjamin, 79–86. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bühler, Benjamin. 2010. Kreise des Lebendigen. Geschlossene und offene Räume in der Umweltlehre und der Philosophischen Anthropologie. In *Ambiente. Das Leben & seine Räume*. Hrsg. K. Harrasser und T. Brandstetter, 67–89. Wien: Turia + Kant.
- Canguilhem, Georges. 2009. Das Lebendige und sein Milieu. In *Die Erkenntnis des Lebens*. Hrsg. Georges Canguilhem, 233–280. Berlin: August Verlag.
- Echterhölter, Anna. 2013. Die Umgebung der Theorie. Urbane Situation und Ökologie in der Chicago School of Sociology. In *Offene Ordnung? Philosophie und Soziologie der Situation*. Hrsg. Andreas Ziemann, 19–39. Heidelberg: Springer VS.
- Faulstich-Wieland, Hannelore. 2007. Martha Muchow. Leben und Werk. Laudatio zur Einweihung der Martha-Muchow-Bibliothek der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft am 31.1.2007. <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/ Faulstich-wieland/files/muchow.pdf>. Zugegriffen: 22. August 2016.
- Faulstich-Wieland, Hannelore. 2010. Martha Muchow: Historische Dokumente entdeckt. In *Online-Newsletter der Universität Hamburg* 11: 4–5.
- Foucault, Michel. 2004. *Geschichte der Gouvernementalität, Bd. I: Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Vorlesungen am Collège de France 1977–1978*, Hrsg. Michel Sennelart, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hansen, Mirijam Bratu. 1999. Benjamin and Cinema: Not a One-Way-Street. In *Critical Inquiry* 25: 306–343.
- Holert, Tom. 2006. „My phone’s on vibrate for you“. Über Innervation und vibrotaktile Kommunikation nach Walter Benjamin. In *MedienRevolutionen. Beiträge zur Mediengeschichte der Wahrnehmung*, Hrsg. Ralf Schnell, 121–146. Bielefeld: transcript.
- Hopf, Caroline. 2004. *Die experimentelle Pädagogik: Empirische Erziehungswissenschaft in Deutschland am Anfang des 20. Jahrhunderts*. Bad Heilbrunn/Obb: Verlag Julius Klinkhardt KG.
- Lehmann, Hans-Thies. 2003. Eine unterbrochene Darstellung. Walter Benjamins Idee des Kindertheaters. In *Szenarien von Theater (und) Wissenschaft. Festschrift für Erika Fischer-Lichte*. Hrsg. C. Weiler und H.-T. Lehmann, 181–203. Berlin. Theater der Zeit.
- Lowenfeld, Margaret. 1991. *Play in Childhood [1935]*. London, New York: Cambridge University Press.
- Lück, Helmut E. 1991. *Geschichte der Psychologie. Strömungen, Schulen, Entwicklungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lück, Helmut E. 2016. Martha Muchow. In *Die psychologische Hintertreppe. Die bedeutenden Psychologinnen und Psychologen in Leben und Werk*, Hrsg. Helmut E. Lück, 203–212. Freiburg: Verlag Herder.
- Marschall, Brigitte. 2005. Jakob Levy Morenos Theaterkonzept. Die Zeit-Räume des Lebens als Szenenraum der Begegnung. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie* 4/2: 229–243.
- Moreno, Jakob Levy. 1954. *Die Grundlagen der Soziometrie. Wege zur Neuordnung der Gesellschaft*. Köln, Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Moreno, Jacob L. 1979. Das Rollenkonzept, eine Brücke zwischen Psychiatrie und Soziologie. *Integrative Therapie* 5: 3–14.
- Muchow, Martha. 1928. Fragebogen des Hamburger Psychologischen Laboratoriums über persönliche Bräuche. *Kleine Beiträge und Mitteilungen. Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde* 29/8: 494–496.
- Muchow, Martha. 1929. *Psychologische Probleme der frühen Erziehung*. Erfurt: Kurt Stenger.
- Muchow, Martha. 2010. Fragebögen & Quellen. Elektronische Ressource der Martha-Muchow-Bibliothek – Fachbibliothek für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft der Universität Hamburg. Signatur A 810/120.
- Muchow, Martha und H. Muchow. 2012. *Der Lebensraum des Großstadtkindes*. Hrsg. I. Behnken und M.-S. Honig, 107. Weinheim Basel: Beltz Juventa Verlag.
- Payot, Jules. 1910. *Die Erziehung des Willens*. Übers. v. Titus Voelkel. Leipzig: Leipzig R. Voigtländer Verlag.
- Rothe, Katja. 2010. Nicht-Machen. Lassen! Zu Walter Benjamins pädagogischem Theater. In *Ökonomien der Zurückhaltung – Kulturelles Handeln zwischen Askese und Restriktion*, Hrsg. B. Gronau und A. Lagaay, 331–352. Bielefeld: transcript.
- Rothe, Katja. 2012. Mimesis als Sozialtechnik: Kurt Lewin, der Film und die Nachahmung. In *Mimesis. Archiv für Mediengeschichte* 12: 127–136.
- Rothe, Katja. 2014. Soul-Staging: Der Scenokasten und die systemische Therapie. In *SzenoTest. Pre-, Re- & Enactment als Kulturtechniken zwischen Trauma, Theater und Therapie*, Hrsg. Céline Kaiser, 28–43. Bielefeld: transcript.
- Rothe, Katja. 2014. The Gymnastics of Thought: Elsa Gindler's Networks of Knowledge. In *Encounters between Performance and Philosophy: Theatre, Performativity and the Practice of Theory*, Hrsg. L. Cull & A. Lagaay, 197–222. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Rothe, Katja. 2015. Bert Brecht und Kurt Lewin – Zur Szene des Selbst-Vollzugs, 3./4.7. 2015, Vortrag im Rahmen der Konferenz des ERC-Projekts zur Ästhetik angewandten Theaters „Unfreiwillige Spiele. Zur Formung von Subjektivität in einer theatralen Gesellschaft“ an der Freien Universität Berlin.
- Rothe, Katja. 2016. Ökologien der Seele. Das Spiel als eine Praxis der Selbstbildung bei Winnicott und Guattari. In *Denkweisen des Spiels. Reihe: Cultural Inquiry*, Hrsg. A. Deuber-Mankowsky und R. Görling, 87–103. Wien: Verlag Turia + Kant.
- Simmel, Georg. 1919. Das Abenteuer. In *Philosophische Kultur*. Hrsg. Georg Simmel, 7–24. Leipzig: Alfred Kröner Verlag.
- Sprenger, Florian. 2014. Zwischen Umwelt und Milieu. Zur Begriffsgeschichte von Environment in der Evolutionstheorie. In *Forum Interdisziplinäre Begriffsgeschichte* 3/2. [http://www.zfl-berlin.org/tl\\_files/zfl/downloads/publikationen/forum\\_begriffsgeschichte/ZfL\\_FIB\\_3\\_2014\\_2\\_Sprenger.pdf](http://www.zfl-berlin.org/tl_files/zfl/downloads/publikationen/forum_begriffsgeschichte/ZfL_FIB_3_2014_2_Sprenger.pdf). Zugegriffen: 22. Februar 2016.
- Staabs, Gerhild von. 1951. *Der Scenotest. Beitrag zur Erfassung unbewusster Problematik und charakterologischer Struktur in Diagnostik und Therapie*. Stuttgart: S. Hirzel Verlag.
- Stengers, Isabelle. 2005. Introductory Notes on an Ecology of Practices. *Cultural Studies Review* 11/1: 183–196
- Stengers, Isabelle. 2012. Den Animismus zurückgewinnen. In *Animismus. Revisionen der Moderne*. Hrsg. I. Albers und A. Franke, 111–122. Zürich: diaphanes.
- Stern, William. 1918. *Grundgedanken der personalistischen Philosophie*. Berlin: Reuther & Reichard.
- Werner, Heinz. 1928. Über magische Verhaltensweisen im Kindesalter. In *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde* 29: 465–476.