

*Constanze Berndt, Claudia Kalisch und Anja Krüger*

## **Einführung**

Seit der Einschätzung Martina Löws und Jutta Ecarius<sup>1</sup> vor nahezu 20 Jahren, der Raum sei eine vernachlässigte Dimension erziehungswissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung, sind eine Vielzahl an Publikationen mit bemerkenswerter inhaltlicher Diversität zu diesem Themenfeld erschienen. In etlichen Veröffentlichungen wird der Versuch unternommen, das Verhältnis von Pädagogik und Raum zu beschreiben, pädagogisch relevante Räume zu charakterisieren sowie Diskurslinien zu systematisieren. Zudem liegen inzwischen zahlreiche Publikationen zur architektonischen und partizipativen Gestaltung von Schulbauten und anderen pädagogischen Einrichtungen vor. Ferner finden sich u.a. Studien zur Raumwahrnehmung und Raumeignung von Kindern und Jugendlichen sowie Veröffentlichungen zu ‚neuen Bildungsräumen‘.

Warum erscheint nun mit dieser Publikation ein weiterer Sammelband? Wir sind unseren Fragestellungen nachgegangen und haben, ausgehend von der Ringvorlesung „Räume bilden?! Pädagogische Perspektiven auf den Raum“ im Sommersemester 2014 an der Universität Rostock, Autorinnen und Autoren eingeladen, mit ihren vielfältigen Arbeitsschwerpunkten die Multiperspektivität des Raumdiskurses in der Pädagogik exemplarisch abzubilden und damit das inhaltliche Œuvre bereits vorhandener Publikationen zu ergänzen. Welchen Verständnissen vom Raum folgen wir, wenn wir von dessen pädagogischer Relevanz ausgehen? In welchem Verhältnis zum Raum wurde und wird das Subjekt in seinen Lebenszusammenhängen gedacht? Welche Wirkmacht wird der Pädagogik zugeschrieben, Räume für Bildung zu eröffnen, zu gestalten und zu verteidigen? Und welche Rolle spielt der Raum innerhalb disziplinärer Selbstvergewisserungsprozesse und pädagogischer Konzepte? Diesen wohl nicht abschließend zu beantwortenden Fragen wollen wir uns mit der Vorlage dieses Sammelbandes nähern. Unser Anliegen ist es, einen Ein- und Überblick über verschiedene raumbezogene Begrifflichkeiten, thematische Zugänge sowie unterschiedliche konzeptionelle Überlegungen zu geben. Es wird sich – so denken wir – zeigen, dass verschiedene Verständnisse vom und Perspektiven auf den Raum aus unterschiedlichen Diskursfeldern sich ergänzende Potenziale für erziehungswissenschaftliche Forschung und pädagogisches

Handeln aufweisen. Deutlich werden wird zudem, dass Bildungs- und Lernräume in unterschiedlicher Hinsicht und vor dem Hintergrund unterschiedlicher Semantiken und Topologien erschlossen und gestaltet werden, jedoch ebenso als ge- bzw. verschlossen wahrgenommen werden können.

Wir sind uns durchaus bewusst, dass nur eine Auswahl von verschiedenen diskursrelevanten Perspektiven in diesem Sammelband zusammengeführt wurde. Bewusst haben wir uns für Themen entschieden, die aus unserer Sicht im Raumdiskurs bisher nur wenig Berücksichtigung fanden.

Der Band ist in drei Teile untergliedert. Der *Teil I Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf den Raum* ist einzelnen Facetten des inter- und intradisziplinären Fachdiskurses gewidmet. Es sind insbesondere historische, anthropologische, kulturtheoretische, phänomenologische sowie bildungstheoretische Perspektiven, aus denen heraus (pädagogische) Räume betrachtet und erziehungswissenschaftliche Diskurse analysiert werden.

*Martin Nugel* verfolgt in seinem Beitrag eine metatheoretische Perspektive und untersucht mittels der wissenssoziologischen Diskursanalyse die (kommunikative) Produktion und Vermittlung pädagogischer Raumvorstellungen und Raumgestaltungen. Als Ergebnis seiner Analysen identifiziert Martin Nugel elementardiskursive Ruummethaphoriken und spezialdiskursives Raumwissen. Zudem benennt er zwei wesentliche Funktionen dieser Raumdiskurse: das Archivieren sowie das Verorten. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion des prekären Charakters erziehungswissenschaftlichen Raumwissens sowie mit der Forderung nach einer reflexiven Erziehungswissenschaft, die sich ihrer Rolle als zentraler Akteurin bei der Planung, Gestaltung und Aneignung gesellschaftlicher Raumverhältnisse und Raumproduktionen bewusst ist.

*Michael Göhlich* legt in seinem Beitrag dar, dass der Raum eine zentrale pädagogische Dimension ist. Seine Überlegungen basieren hierbei zum einen auf anthropologischen Theorien, die das menschliche Sein als räumliches Sein beschreiben. Zum anderen skizziert er die Geschichte pädagogischer Raumkonzeptionen, die durch das Wechselspiel von Öffnung und Schließung pädagogischer Räume zur Welt charakterisiert sind. Wesentliche Aspekte, die den Raum als pädagogische Kategorie erscheinen lassen, fasst Michael Göhlich in seinem Fazit zusammen und verweist an dieser Stelle auch auf Chancen sowie Risiken der pädagogischen Gestaltung von Räumen.

Ebenfalls aus einer anthropologischen Perspektive heraus gehen *Daniel Burghardt* und *Jörg Zirfas* Fragen einer pädagogischen Raumtheorie nach. In dem hier vorliegenden Artikel skizzieren sie pädagogisch-anthropologische Zugänge zur Erschließung des Raumes und führen aus, dass der pädagogische Raum unter verschiedenen anthropologischen Gesichtspunkten untersucht werden kann. Am Beispiel der drei anthropologischen Dimensionen Körperlichkeit, Zeitlichkeit und Liminalität beschreiben sie Verknüpfungen zwischen raumwissenschaftli-

chen, anthropologischen und pädagogischen Überlegungen und zeigen exemplarisch auf, welche Bedeutungen u.a. dem leiblichen Körper, den Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftsräumen sowie Grenzen zuteilwerden.

Aus einer kulturtheoretischen Perspektive blickt *Wolfgang Nieke* auf den gegenwärtigen Raumdiskurs. Er unterzieht erziehungs- und bildungswissenschaftliche Redeweisen über den Raum einer Diskursanalyse und untersucht u.a. die selten hinterfragten Begriffe des Lebens-, Kultur- und Sozialraums ideengeschichtlich und ideologiekritisch. Aufgezeigt wird zudem die Metaphorik der Sprachbilder von Denk-, Möglichkeits-, Spiel- und Bildungsräumen. Anhand dieser Ausführungen wird deutlich, dass Raum eine Kognition des Menschen darstellt, die ihm zur Weltorientierung dient. Den Erziehungswissenschaften attestiert Wolfgang Nieke eine spezifische Verwendung von Raumbegriffen und Raummetaphern und konstatiert deren kulturelle Konstruktion.

*Jürgen Hasse* beschäftigt sich mit phänomenologischen Fragen zu Raum und Gesellschaft und wendet sich in seinem Beitrag dem subjektiven Ergehen in Räumen zu. Er beschreibt, dass leiblich spürende Personen Räume affektiv erleben, indem sie mitweltliche Beziehungen wahrnehmen und situativ mit Bedeutungen verbinden. Jürgen Hasse macht darauf aufmerksam, dass im öffentlichen Raum Atmosphären des Ergehens inszeniert werden, um auf unsichtbare, aber leiblich spürbare Weise das Stadterleben zu stimmen. Die Aufgabe kritischer Bildung sei es, auf die Gefahr der Kolonialisierung des Ergehens aufmerksam zu machen und zu einer differenzierten Wahrnehmung beizutragen. In einer phänomenologisch-kritischen Schulung der Wahrnehmung sowie in der darauf aufbauenden Artikulation eigener Erfahrungen sieht er notwendige Schritte auf dem Weg zu aufgeklärten und emanzipierten Individuen.

Im *Teil II Raumwahrnehmung und Raumaneignung: Leben – Lernen – Arbeiten in wirkmächtigen Räumen* führen wir zunächst Beiträge zusammen, die Fragen zur Wirkung architektonisch gestalteter Räume auf das menschliche Empfinden und Handeln nachgehen und somit insbesondere die subjektive bzw. kollektive Raumwahrnehmung in den Blick nehmen. Es folgen Aufsätze, die Prozesse der individuellen bzw. gruppenspezifischen Raumaneignung thematisieren sowie abschließend zwei Beiträge, die Fragen der Verortung von Lern- und Bildungsprozessen in den Blick nehmen.

*Martin Viehauser* stellt die erzieherische Wirkmacht von Räumen in den Mittelpunkt seiner Überlegungen und wählt einen erziehungsphilosophischen Zugang zur Beantwortung der Frage nach dem Wesen einer Pädagogik des Raumes. Architektonisch gestaltete Räume werden, so Viehauser, kontinuierlich über die Zeit erfahren. Am Beispiel der Frankfurter Küche – als Ausdruck einer rationalisierten, sozialtechnologischen Gesellschaftsplanung – verdeutlicht der Autor, wie architektonisch gestaltete Räume Botschaften zu den in diesen Räumen lebenden Menschen transportieren, auf deren Lebensweise Einfluss nehmen und versuchen,

diese in Hinblick auf für ‚gut‘ befundene Verhaltensweisen zu erziehen. Martin Viehauer versteht unter einer ‚Pädagogik des Raumes‘ die (subtil-moralische) erzieherische Wirkmacht von Raum, die vom Gestaltungswunsch nach einer ‚besseren‘ Zukunft bestimmt wird.

Auch *Markus Rieger-Ladich* und *Christian Grabau* widmen sich in ihrem Beitrag der Wirkmacht von architektonisch gestalteten Räumen. In acht Thesen und den jeweils dazugehörigen Abschnitten führen sie ihre Gedanken bezüglich der Funktionen und Botschaften von gestalteten Räumen einerseits sowie dem Konzept der Selbststachtung andererseits aus. Mit Blick auf eine Reihe pädagogischer sowie kultureller Einrichtungen kritisieren sie exklusive Praxen, die einzelnen sozialen Gruppen gesellschaftliche Teilhabe erschweren oder unmöglich machen. Sie äußern den Verdacht, dass neben Schulen auch Museen und Bibliotheken – aufgrund ihrer spezifisch räumlich-dinglichen Arrangements – bei bestimmten Gruppen und Milieus Gefühle von Unterlegenheit und Scham hervorrufen.

Auf die Wirkmächtigkeit von Schularchitekturen verweist *Viktoria Flasche*. In ihrem Beitrag untersucht sie die Wechselwirkungen zwischen dem architektonischen bzw. grafisch gestalteten Raum einerseits und dem sozialen, in Sprache und Praktiken erfassbaren, Interaktionsraum andererseits. Die Autorin legt die Ergebnisse einer Studie dar, in der sowohl Schularchitekturen als auch Schullogos einer differenzierten Analyse unterzogen wurden. Darüber hinaus beschreibt Viktoria Flasche, wie Schülerinnen und Schüler Schulräume wahrnehmen und stellt die Methode der Zukunftswerkstatt als einen Weg zur Rekonstruktion jugendlicher Deutungsmuster bezüglich des Schulraums dar.

Der universitäre Raum steht im Zentrum der Betrachtungen von *Anja Krüger*, *Katja Ninnemann* und *Thomas Häcker*. Einführend führen sie in Form eines historischen Rückblicks aus, inwiefern sich universitäre Denk-, Lern- und Arbeitsräume im Laufe der Jahrhunderte gewandelt haben. Sie zeigen auf, dass handlungsorientierte Raumkonstitutionen, die kennzeichnend für die Phase der Entstehung der Universitäten sind, im Zuge fortschreitender Institutionalisierung in den Hintergrund getreten sind. In einem zweiten Teil stellen die Autorinnen und der Autor eine qualitative Studie vor, in der die Raumwahrnehmungen von Studierenden sowie deren Bedeutungszuschreibungen untersucht wurden. Vorgestellt werden das methodologische Vorgehen sowie erste Ergebnisse, die auf verschiedenen wahrgenommene Botschaften universitärer Räume und subjektive Raumkonstitutionen hinweisen.

*Jörg Hagedorn* gibt in seinem Beitrag einen Einblick in ein Forschungsprojekt, welches an der Schnittstelle von Medien- und Jugendforschung angesiedelt ist. In einer qualitativ angelegten Studie dienen dem Autor Online-Tagebücher dazu, jugendliche Raumaneignungsprozesse im Schreiben über sich selbst zu rekonstruieren. Jörg Hagedorn untersuchte u.a. Raumbezüge und Raumstrukturen, die in narrativen Selbstpraxen verwandt wurden. Anhand eines Fallbeispiels zeigt er auf,

wie sich die identitätsbildende Frage „Wer bin ich?“ mit der Frage „Wo bin ich?“ verbindet und wie sich die Vorstellung vom eigenen Selbst an den Ordnungen, Strukturen und Gesetzen sozialer Kontexte und räumlicher Umwelten orientiert. Für den vorgestellten Fall kann der Autor mittels der Objektiven Hermeneutik rekonstruieren, dass sowohl der eigene Körper als auch die Schule als jeweils geschlossener Raum wahrgenommen werden.

*Franz Josef Röhl* wendet sich in seinem Beitrag den virealen Raumerfahrungen von Jugendlichen zu. Der Autor führt aus, wie sich jugendliche Lebenswelten durch eine Verbindung von virtuellen Medienwelten und sozialökologischen Lebenswelten sowie fließenden Übergängen zwischen Realität und Virtualität auszeichnen. Am Beispiel der Heimat-Metapher beschreibt Röhl die sich verändernden Raumeignungsprozesse: Heimat finden Jugendliche heute nicht nur an einem konkreten Ort in der ‚realen‘ Welt, sondern auch im virtuellen Raum. Hier finden sie gleichermaßen Orientierung, Stimulierung und Sicherheit sowie identitätsstiftende und gemeinschaftsbildende Erfahrungen.

Inwiefern sich Bildungsprozesse mittels der Kategorien ‚Sozialraum‘ und ‚expansives Lernen‘ beschreiben und erfassen lassen stellt *Joachim Ludwig* in seinem Aufsatz dar. Er konstatiert, dass Räume sowohl Rahmenbedingungen von Bildung als auch Gegenstand von Bildungsprozessen sind. Lern- und Bildungsprozesse, so Ludwig, stellen eine reflektierte Form der Aneignung von Sozialräumen dar. Ludwig kritisiert die territoriale Verortung formalen Lernens und institutionalisierter Bildungsprozesse in Bildungsinstitutionen, die mit einer Abwertung des Lernens einhergeht, welches außerhalb von Bildungsinstitutionen stattfindet und als informell bezeichnet wird. Vor diesem Hintergrund formuliert der Autor Chancen und Herausforderungen für die Bildungsprozessforschung.

*Wolfgang Wittwer* geht in seinen Beitrag der Frage nach, wie Alltags- und Arbeitsorte zu Lernorten bzw. Lernräumen werden können. Aufbauend auf einer Beschreibung der gegenwärtigen Neuausrichtung der beruflichen Weiterbildung, die in zunehmendem Maße Formen des informellen Lernens berücksichtigt, erscheint die bislang übliche Trennung von Arbeits- und Lernräumen fraglich. Angesichts der Interdependenz von Arbeiten und Lernen erscheint es ratsam, nach Möglichkeiten zu suchen, wie die vorhandene Arbeitsinfrastruktur durch eine Lerninfrastruktur ergänzt werden kann, sodass Arbeiten und Lernen gleichermaßen möglich werden. Hierfür beschreibt Wittwer Voraussetzungen, (didaktische) Elemente sowie Vorteile betrieblicher Erfahrungsräume.

Im *Teil III* des Sammelbandes, *Bildungslandschaften gestalten: regionale und globale Denk-, Handlungs- und Möglichkeitsräume*, haben wir Aufsätze zusammengestellt, die einen explizit regionalen bzw. globalen Fokus aufweisen, der im gegenwärtigen intradisziplinären Raumdiskurs bisher weniger thematisiert wird.

Im Zentrum des Beitrags von *Horst Weishaupt* stehen räumlich-soziale Bedingungen im Bildungswesen. Ausgehend von einer historischen Einordnung beschreibt

der Autor, dass es eine Aufgabe der Raumplanung sei, für alle Bildungsbereiche – Vorschule, Schule, Hochschule, berufliche Ausbildung, allgemeine und berufliche Weiterbildung – die erforderliche Bildungsinfrastruktur bereitzuhalten. In den folgenden Ausführungen werden für jeden Bildungsbereich zentrale Befunde der Regionalen Bildungsforschung zusammengefasst, wodurch der Blick auf regionale Disparitäten im Bildungsangebot sowie auf unterschiedliche Angebot-Nachfrage-Relationen gelenkt wird. Exemplarisch geht Horst Weishaupt auf ungleiche Zugangs- und Teilhabechancen und mögliche Ursachen ein und verdeutlicht darüber hinaus den enormen Bedarf an Bildungsforschung in diesem Bereich.

Regionale pädagogische Räume stehen auch im Fokus des Beitrages von *Rudolf Tippelt* und *Barbara Lindemann*, in dem sie die Kooperationsbereitschaft sowie Kooperationsformen von Bildungsinstitutionen auf regionaler Ebene untersuchen. Sie führen auf der Basis empirischer Studien aus, dass unterschiedliche Bildungsinstitutionen unterschiedliche Kooperationsprofile aufweisen und horizontale Kooperationen (Kooperationen mit Institutionen des gleichen Typs) häufiger als vertikale Kooperationen (Kooperationen mit Institutionen aus vor- und nachgelagerten Bildungssegmenten) nachgewiesen werden können. Vor dem von der Autorin und dem Autor skizzierten Hintergrund, dass in regionalen Bildungslandschaften ein kontinuierliches Lernen über den Lebenslauf ermöglicht werden soll, sind vertikale Kooperationen sowie organische Solidarität unerlässlich. Wie diese zu erreichen sind, schildern Rudolf Tippelt und Barbara Lindemann in ihrem Ausblick.

*Martina Flath* und *Gabriele Diersen* stellen in ihrem Beitrag das Regionale Lernen als ein Bildungskonzept für das außerschulische und handlungsorientierte Lernen in der Region vor. Ausgehend von einer Definition von ‚Region‘ legen sie dar, dass die Region ein unverzichtbarer Bezugsraum für (außer)schulisches Lernen ist. Die Autorinnen führen ferner aus, inwiefern das Osnabrücker Modell des Regionalen Lernens an der Universität Vechta aufgegriffen, konzeptionell weiterentwickelt sowie empirisch untersucht wurde. Der Beitrag schließt mit einer Zusammenstellung der Bildungsangebote, die im Kompetenzzentrum „Regionales Lernen“ entwickelt wurden.

*Gregor Lang-Wojtasik* richtet seine analytische Perspektive auf den globalen Raum und verfolgt die Frage, wie Schule die Heranwachsenden auf das Leben in der Weltgesellschaft vorbereiten kann. Hierfür benennt der Autor gegenwärtige weltgesellschaftliche Herausforderungen sowie Lernherausforderungen für den Einzelnen, um in der Weltgesellschaft verantwortungsbewusst agieren zu können. Lang-Wojtasik entwirft eine Schultheorie zur Weltgesellschaft, in der Schule zum ‚Ermöglichungsort‘ wird, indem räumliche, sachliche, zeitliche und soziale Begrenzungen aufgebrochen werden und differenzensible Lernangebote auf ein Leben im globalen Raum vorbereiten sollen.

*Constanze Berndt* und *Claudia Kalisch* setzen sich in ihrem Beitrag mit der Frage nach Raumbezügen der Konzepte des Globalen und des Regionalen Lernens auseinander. Aufbauend auf einer begrifflichen Annäherung an verschiedene interdisziplinäre Raumkonzepte aus erziehungswissenschaftlicher Sicht, werden raumtheoretische Begründungsansätze der beiden pädagogischen Konzepte herausgearbeitet. Die Autorinnen bieten eine analytische Folie für die Beantwortung der Frage nach dem Verhältnis des Globalen und Regionalen Lernens sowie für die Frage nach didaktischen Rahmungen von Lern-Lehr-Prozessen.

An dieser Stelle möchten wir uns sehr herzlich bei allen Autorinnen und Autoren für ihre Beiträge und die Ermöglichung sowie Mitgestaltung dieses Sammelbandes bedanken. Ein herzlicher Dank gilt ebenfalls dem Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung der Universität Rostock – insbesondere Frau Prof. Carolin Retzlaff-Fürst, Frau Katrin Bartel und Frau Kristina Peters. Ohne die finanzielle und ideelle Unterstützung wären die Durchführung der diesem Sammelband vorausgegangenen Ringvorlesung sowie die Drucklegung dieser Publikation nicht möglich gewesen. Für das akribische Lektorat und die verbindliche Zusammenarbeit danken wir Frau Dr. Anika Strobach. Schließlich bedanken wir uns bei Andreas Klinkhardt und Thomas Tilsner vom Verlag Julius Klinkhardt für ihre hilfreichen Anregungen, unterstützenden Hinweise und die wohlwollende Realisierung dieses Publikationsprojektes.

Wir Herausgeberinnen wünschen Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, eine anregende Lektüre.

Constanze Berndt, Claudia Kalisch und Anja Krüger  
Rostock, im Januar 2016