



Constanze Berndt  
Claudia Kalisch  
Anja Krüger  
(Hrsg.)

# Räume bilden – pädagogische Perspektiven auf den Raum

Constanze Berndt  
Claudia Kalisch  
Anja Krüger  
(Hrsg.)

# Räume bilden – pädagogische Perspektiven auf den Raum

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2016

**k**

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2016.h. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlagmotiv: Au pèlerin (Wanderer am Weltenrand), erstmals erschienen 1888  
im Kapitel La forme du ciel (Die Form des Himmels) in „L'atmosphère. Météorologie populaire”  
von Camille Flammarion.

Satz: Dr.in Anika Strobach, Berlin, 2016.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2016.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2072-1

# Inhalt

*Vorwort von Kristin Westphal*  
Raum: eine zentrale Bildungskategorie ..... 9

*Constanze Berndt, Claudia Kalisch und Anja Krüger*  
Einführung ..... 15

## **Teil I Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf den Raum: Facetten des Diskurses**

*Martin Nügel*  
Erziehungswissenschaftliche Diskurse über Räume der Pädagogik ..... 25

*Michael Göhlich*  
Raum als pädagogische Dimension.  
Theoretische und historische Perspektiven ..... 36

*Daniel Burghardt und Jörg Zirfas*  
Anthropologie und Raum: Pädagogische Zugänge ..... 51

*Wolfgang Nieke*  
Redeweisen über Raum aus kulturtheoretischer Perspektive  
in ihrer Relevanz für die Erziehungswissenschaft ..... 63

*Jürgen Hasse*  
Zur Explikation subjektiven „Ergehens“ in Räumen –  
eine phänomenologisch-bildungstheoretische Reflexionsaufgabe ..... 75

## **Teil II Raumwahrnehmung und Raumaneignung: Leben – Lernen – Arbeiten in wirkmächtigen Räumen**

*Martin Viehhauser*  
Räume des Möglichen:  
Betrachtungen zur erzieherischen Wirkmacht von Raum ..... 91

<i>Markus Rieger-Ladich und Christian Grabau</i> Räume und Selbstachtung. Acht Thesen und ein Verdacht .....	104
<i>Viktoria Flasche</i> Der Schulraum in der Zukunftswerkstatt. Perspektiven einer empirisch fundierten Theorie des Schulraums .....	116
<i>Anja Krüger, Katja Ninnemann und Thomas Häcker</i> Containerraum der Lehre? Raum(be)deutungen im universitären Kontext .....	129
<i>Jörg Hagedorn</i> Körper und Raum. Raumerschließungs- und Raumaneignungsprozesse Jugendlicher in narrativen Selbstpraxen .....	147
<i>Franz Josef Röhl</i> Kinder und Jugendliche im Spannungsverhältnis zwischen realen und virtuellen Lebenswelten .....	157
<i>Joachim Ludwig</i> Bildungsprozesse im Sozialraum. Reflexionen zum empirischen Zugang mit der Kategorie expansives Lernen .....	168
<i>Wolfgang Wittwer</i> Lernräume in der beruflichen Weiterbildung – Arbeitsort als Lernraum .....	180
 <b>Teil III Bildungslandschaften gestalten: regionale und globale Denk-, Handlungs- und Möglichkeitsräume</b>	
<i>Horst Weishaupt</i> Bildung für alle? Regionale Bildungsstrukturen und Bildungschancen .....	193
<i>Rudolf Tippelt und Barbara Lindemann</i> Lernende Regionen und Kooperation: Organische Solidarität als Herausforderung .....	203
<i>Gabriele Diersen und Martina Flath</i> Regionales Lernen 21+. Konzept, Wirkung und Anwendung .....	214

*Gregor Lang-Wojtasik*

Der globale Raum als Referenzrahmen schulischer Bildung ..... 225

*Constanze Berndt und Claudia Kalisch*

Globales Lernen und Regionales Lernen –  
Raumbezüge und Verhältnisbestimmungen ..... 239

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren ..... 254

*Kristin Westphal*

## **Vorwort**

### **Raum: eine zentrale Bildungskategorie**

„Die Räumlichkeit und die Zeitlichkeit des menschlichen Körpers bedingen, daß Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozesse an Räume und Zeiten gebunden sind. Diese ihre anthropologische Bedingung hat bisher noch keine gebührende Aufmerksamkeit gefunden. Dabei legen es die heutigen Veränderungen des Verhältnisses der Menschen zum Raum und zur Zeit nahe, ihr verstärkt nachzugehen“ (Liebau u.a. 1999, 9).

Diese Diagnose aus dem Jahre 1999 anlässlich eines Tagungsbandes der Pädagogischen Anthropologie zum Thema *Metamorphosen des Raums* dürfte im 21. Jahrhundert unter neuen Vorzeichen wie z.B. der Globalisierung, Digitalisierung und einer Migrationsbewegung im großen Ausmaß kaum an Bedeutung verloren haben. Denn – wie uns dieser Sammelband eindrücklich zeigt – hat sich der erziehungswissenschaftliche Raumdiskurs seither doch um einiges weiter ausdifferenziert.

Eine Vielzahl an Veröffentlichungen belegt derzeit ein erhöhtes Interesse an einem Nachdenken über Raum, an räumlichen Konzeptionen und an Beobachtungen von Raumpraktiken nicht nur in den Erziehungswissenschaften, sondern ebenso in den Medien-, Geografie- und Kulturwissenschaften, in der Schulbau- und Stadtforschung und kommt nicht zuletzt in der Auseinandersetzung mit Kunstformen wie urban performances, urban hacking, Interventionen im Raum etc. zum Ausdruck. Die Besonderheit des vorliegenden Bandes nun liegt darin, einen intradisziplinären Diskurs zu stärken und Desiderate innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Diskurse aufzugreifen. Unter pädagogischer Perspektive werden die Fragen verfolgt, inwiefern einerseits Raumerfahrungen als Anstoß für Bildungs- und Lernprozesse produktiv gemacht werden können, und andererseits welche methodologischen Herausforderungen sich für die Forschung und Theoriebildung daraus ergeben. Entfaltet werden Ansätze im erziehungswissenschaftlichen Diskurs, die vor dem Hintergrund der vornehmlich im 20. Jahrhundert entwickelten Erkenntnisse für den pädagogischen Diskurs fruchtbar gemacht werden.

So wurde das 20. Jahrhundert von Michel Foucault einmal als das Jahrhundert des Raumes bezeichnet, da sich insbesondere innerhalb der Naturwissenschaften die Vorstellungen von Raum und Zeit vor dem Hintergrund technologischer, politischer und sozialräumlicher Veränderungen und Erkenntnisse grundlegend verändert haben. So sind der Raum und die Vielfalt an Orten, wie es z.B. die Raumsoziologie verfolgt, nicht nur als ein bloßes Resultat von Platzierungen zu verstehen. Hinterfragt werden traditionelle Raumvorstellungen, die Raum im Sinne einer Dichotomie und Hierarchie bestimmen und die Vorstellung eines absoluten Raums bzw. Raum als einen unveränderlichen Behälter von Körpern definieren. Aktuelle soziologische Raumtheorien, die wie Martina Löw mit dem Begriff der Relationalität arbeiten, verfolgen die These, dass sich Raum und Gesellschaft gegenseitig konstituieren, indem das soziale Zusammenleben einerseits Räume hervorbringt und andererseits umgekehrt Räume das Verhalten der Menschen beeinflussen. Menschen prägen so gesehen durch ihr Handeln Räume, bilden also Relationen und damit Raum.

In den 1990er Jahren hat sich in der soziologischen Theoriebildung im Anschluss an Foucaults Untersuchungen zur Mikrophysik der Macht in Institutionen die Erkenntnis durchgesetzt, dass gesellschaftliche Praktiken und Diskurse an räumlich-soziale Strukturen wie Anstalten, Kliniken, Schulen usw. gebunden sind, die die Subjekte oder Klienten formieren, bevor sich diese damit reflexiv auseinandersetzen können. Sie werfen somit grundlegend die Frage nach dem Verhältnis von Leib und Reflexion in von Macht strukturierten Räumen auf. Ebenso erhellend sind die Zeitstudien von Norbert Elias, dessen Erkenntnisse auf Raum zu übertragen sind. Er versteht das Zeitbestimmen als eine menschliche Aktivität im Sinne einer Syntheseleistung, die Geschehnisse, Situationen, vergangene und mögliche zukünftige Ereignisse in Beziehung zu setzen vermag (Elias 1984, 113). Der Gewinn dieses Zugriffs liegt darin, dass der Mensch als ein Mitglied einer bestimmten Gesellschaft zu sehen ist, die durch einen langen Evolutions- und Zivilisationsprozess Wissen gesammelt und weitergegeben hat. Aus dieser Sicht lässt sich somit auch Raumwissen als ein Ergebnis eines langen Lernprozesses betrachten. Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang außerdem eine andere Tradition: die der Phänomenologie. Sie hat an einem Umdenken von Raum einen besonderen Anteil. Ihren Ausgangspunkt bestimmt sie von der Lebenswelt, in der jeder von uns leiblich verankert ist und die sich uns durch unsere leiblichen Bewegungen hindurch erschließt. Raum als er- und gelebter Raum hebt sich von den Konstruktionen des geometrischen und des physikalischen Raumes ab, insofern sich in ihm die ganze Vielfalt der leiblichen Sinne und Bewegung, aber auch Imagination, Symbolik und Erinnerung spiegelt. So können wir unterscheiden zwischen einem Raum der Wahrnehmung als einem Raum des Gewahrens, einem pathisch geprägten Raum der Widerfahrnisse, einem atmosphärischen Raum der Gestimmt-



heit, einem Bewegungs- und Handlungsraum als dem Raum des Wirkens, aber auch einem Phantasie- und Medienraum als Spielraum von Möglichkeiten.

Die reichhaltige Theorie der Phänomenologie erlaubt, Raumerfahrungen als spezifische Erfahrung zu reflektieren, indem sie danach fragt, wie die Erfahrungen von Räumen organisiert und strukturiert sind. Bernhard Waldenfels entwickelt darüber hinaus die Vorstellung einer Differenz von Raum und Ort, wie sie auf die Differenz von Leib und Körper zurückzuführen ist. Mit der Doppelfigur eines *Ortsraumes* wird eine situative Örtlichkeit und eine messbare Räumlichkeit zusammen gedacht, die sich Waldenfels zufolge ineinander schieben wie die Leiblichkeit des Leibes, der wir sind, und die Körperlichkeit des Körpers, den wir haben. Das Verhältnis von Ortsgefühl und Raumwissen kann sich dabei in vielen Nuancierungen bewegen: Es kann zum einen weit auseinanderfallen und als Gefühl der Deplatzierung erlebt werden, wenn ich hier, aber doch nicht an meinem Ort bin, und umgekehrt kann es als ein Verbundensein empfunden werden, wenn beides zusammenfällt (Waldenfels 2009, 32).

Als eine mittlerweile gesicherte Erkenntnis finden wir in den Diskursen innerhalb der Pädagogik heute, dass Räume und Orte weit mehr sind als die Resultate von architektonischen Entscheidungen, sozialen und kulturellen Grenzziehungen. Die Diskurse weisen auch aus, dass die Pädagogik in allen ihren wissenschaftlichen und praktischen Perspektiven – theoretisch, empirisch, historisch, interkulturell und institutionell – auf eine Reflexion von Räumlichkeiten und den damit verbundenen Zeitlichkeiten wie auch Grenzverhältnissen zentral angewiesen ist (Brinkmann & Westphal 2015; Westphal & Jörissen 2013).

Ein wichtiger qualitativ empirischer Zugang liegt uns schon mit den Raumstudien von Martha Muchow von 1930 vor, die jüngst anlässlich ihres 100. Geburtstags erneut Anlass gaben, sich ihrer Bedeutung nicht nur rückblickend zu vergewissern, sondern auf die Perspektiven für das 21. Jahrhundert zu befragen. Möglichkeiten von Anschlussforschungen werden von Jürgen Zinnecker mit der Wiederauflage der Lebensraumstudie von Großstadtkindern 1978 formuliert, von Wilfried Lippitz 1990 mit Blick auf die phänomenologische Perspektive behandelt, aktuell von Günter Mey (2015) aus entwicklungspsychologischer, von Imbke Behnken und Sebastian Honig (2012) aus sozialwissenschaftlicher Sicht weiter formuliert. Die Beobachtungen von Martha Muchow von 1930 zeigen uns, dass die Raumerfahrungen von Kindern in vielfältiger sinnlich-leiblich vermittelter Weise geschehen: als Auseinandersetzung, aktive Aneignung, Umgestaltung und Umleben von Räumen und Gegenständen. Raumerfahrungen machen wir nicht in einem abstrakten Raum, sondern immer in einer räumlichen *Situation*. Sie haben einen szenischen Charakter und zeigen sich darin als sinnlich-gestisch vermittelte Erfahrung. Wir entwerfen uns nicht nur auf Welt hin durch Körper, Bewegung, Stimme oder Architektur, sondern umgekehrt mutet Raum auch an und affiziert uns. Er ergreift uns einerseits und fordert andererseits zu etwas auf

(Westphal 2012, 9). Raumbildung nicht nur als eine aktivische, sondern auch passivische Erfahrung zu betrachten, rüttelt an der Vorstellung eines Bildungsverständnisses, das Raumbildung als bloßen Aneignungsprozess begreift, der dem Subjekt mehr oder weniger äußerlich bleibt. Als Subjekt ist es aktiv, soweit es den Raumbildungsprozess hervorbringt, in dem es sich konkret befindet und zugleich ist es Teil eines Kontextes, dem es sich erfahrend überlässt und über den es nicht vollständig verfügt. Eine der Herausforderungen innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Raumforschung ist es nun zu beschreiben, zu analysieren und zu rekontextualisieren, *was sich wie* in den Zwischenräumen zwischen Mensch und Raum vollzieht.

In dem vorliegenden Band entfaltet sich eine Fülle an Zugängen innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Raumdiskurses, die uns verdeutlichen, dass die Rede über Räumlichkeiten in ihrer Komplexität nicht nur unter einer Perspektive allein – etwa einer architektonischen, historischen, geografischen, partizipatorischen, virtuellen oder ästhetischen – zu fassen ist. Die exemplarische Zusammenstellung der Beiträge in dem vorliegenden Band macht deutlich, wie sehr diese Perspektiven ineinandergreifen, auch wenn sie nicht deckungsgleich sind.

Ein wichtiger Ertrag dieses Bandes für den erziehungswissenschaftlichen Raumdiskurs liegt zum einen darin, dass theoretisch fundierte und systematische Erkenntnisse bspw. aus der Anthropologie, Phänomenologie, Kritischen Theorie mit bildungstheoretischen und pädagogischen Überlegungen zusammengeführt werden. Ein weiterer Ertrag für den Diskurs liegt in der Behandlung von Architektur unter machttheoretischer Perspektive. Und nicht zuletzt wird an dem hier geführten Diskurs auch deutlich, dass Räume des Lernens bzw. Bildungsräume nicht nur auf den Unterrichtsraum zu reduzieren sind – darauf beschränkt sich meist der Diskurs innerhalb der Schulpädagogik –, sondern einer viel weitreichenderen Befragung zu folgen hat und Inklusions- sowie Exklusionsverhältnisse genauso aufnimmt wie regionale und zugleich globale Verhältnisse oder Schulentwicklung als Raumentwicklung denkt. In den Beiträgen – so heterogen sie auch sein mögen – werden Möglichkeitsräume deutlich, die Horizonte öffnen für ein Denken *anderer* Räume. Sie zeigen uns die Notwendigkeit auf, dass Bildungstheorie um eine Raumbildungstheorie zu erweitern ist.

## Literatur

- Behnken, Imbke & Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.) (2012): Muchow, Martha & Muchow, Hans Heinrich: Der Lebensraum des Großstadtkindes. Neuausgabe. Weinheim und Basel: Beltz/Juventa.
- Brinkmann, Malte & Westphal, Kristin (Hrsg.) (2015): Grenzerfahrungen: Phänomenologie und Anthropologie pädagogischer Räume. Weinheim und Basel: Beltz.
- Elias, Norbert (1984): *Zeit*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Liebau, Eckart, Miller-Kipp, Gisela & Wulf, Christoph (Hrsg.) (1999): *Metamorphosen des Raums – Erziehungswissenschaftliche Forschungen zur Chronotopologie*. Weinheim: Beltz.
- Lippitz, Wilfried (1990): Räume – von Kindern erlebt und gelebt. In: Lippitz, Wilfried & Rittelmeyer, Christian (Hrsg.): *Phänomene des Kinderlebens. Beispiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 93–106.
- Mey, Günter & Günther, Harmut (Hrsg.) (2015): *Muchow's Mark. The Life Space of Urban Child. Perspectives on a Classic Study*. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Transaction Publishers.
- Waldenfels, Bernhard: (2009): *Ortsverschiebungen/Zeitverschiebungen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Westphal, Kristin (Hrsg.) (2012): *Räume der Unterbrechung. Theater. Performance. Pädagogik*. Oberhausen: Athena.
- Westphal, Kristin & Jörissen, Benjamin (Hrsg.) (2013): *Vom Straßenkind zum Medienkind – Raum- und Medienforschung im 21. Jahrhundert*. Weinheim und Basel: Beltz.

*Constanze Berndt, Claudia Kalisch und Anja Krüger*

## **Einführung**

Seit der Einschätzung Martina Löws und Jutta Ecarius' 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 differenzsensible 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

**Lebenserfahrungen von Frauen und Männern gelten als Ausgangs- und Orientierungspunkt für die Erwachsenenbildung. Die vorliegende Studie widmet sich den Bildungsbiographien von Frauen und Teilnehmerinnen eines Weiterbildungsangebots, die geprägt waren von Erfahrungen der Nicht-Stetigkeit.** Eine wesentliche Erkenntnis dieser Arbeit ist, welche hohen Stellenwert autobiographische Erzählungen in der Gruppe für Erwachsene haben können und zwar zur reflexiven Verarbeitung von Erfahrungen der Nicht-Stetigkeit im Lebensverlauf sowie als besonders tragfähiges Bildungsmoment.

Grundlage der vorliegenden Arbeit bilden Gruppendiskussionen sowie ein Einzelinterview von Frauen aus zwei Generationen. Die Frauen interessierten sich für ein langfristiges zugeschnittenes Weiterbildungsangebot, an dem auch die Autorin als Dozentin mitwirkte. Gestützt auf eine längere Phase der intensiven Arbeit mit den Frauen gelang es, die Teilnehmerinnen in Gruppendiskussionen zu intensiven, gemeinsamen (Selbst-)Reflexionen ihrer weiblichen Bildungsbiographien anzuregen. Die Autorin nutzt ihr umfangreiches empirisches Material zu vertieften theoriegeleiteten Interpretationen in Hinsicht auf philosophisch-pädagogische, sozialphänomenologische, biographietheoretische, psychoanalytische und geschlechtertheoretische Deutungsebenen weiblicher Lebens- und Bildungsverläufe.



#### **Die Autorin**

**Renate Elli Horak**, Jahrgang 1963, ist Diplom-Pädagogin und Professorin an der Evangelischen Hochschule in Ludwigsburg. Sie studierte Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung an der PH Ludwigsburg

und absolvierte eine berufsbegleitende Ausbildung zur Supervisorin an einem Institut für analytische Supervision.

