Fabian Kessl

Erziehungswissenschaftliche Forschung zu Raum und Räumlichkeit

Eine Verortung des Thementeils „Raum und Räumlichkeit in der erziehungswissenschaftlichen Forschung“

Zusammenfassung: Raum und Räumlichkeit sind konstitutive Dimensionen des pädagogischen Tuns. Diese Einsicht ist weder überraschend noch innovativ. Umso erstaunlicher ist der Sachverhalt, dass die erziehungswissenschaftliche Forschung sich dennoch bis in die jüngste Vergangenheit weitgehend der systematischen Analyse von Raum und Räumlichkeit enthalten hat. Der Beitrag geht diesem Paradox der gleichzeitigen Gegebenheit des Räumlichen im Pädagogischen und dessen weitgehend fehlender raumtheoretischer Reflexion nach. Verortet man diese paradoxe Situation im Kontext der raumtheoretischen Wende in den Sozial- und Kulturwissenschaften insgesamt, zeigen sich zwei prägende Engführungen im erziehungswissenschaftlichen Denken, die eine erforderliche und wünschenswerte erziehungswissenschaftliche Forschung zu Raum und Räumlichkeit in Zukunft berücksichtigen sollte: eine Reduktion des Raumes auf formale Bedingungen und eine Reduktion des Raumes auf soziale Interaktionen und fluide Strukturen. Erst bei Einsicht in diese Engführungen und möglichst deren Vermeidung ist eine angemessene erziehungswissenschaftliche Raumforschung als empirische oder historisch-systematische Analyse von Raum und Räumlichkeit pädagogischer Prozesse, Praktiken und Denkweisen realisierbar.

Schlagworte: Raumforschung, Erziehungswissenschaft, Raumtheorie, pädagogisches Tun, Räumlichkeit

1. Hinführung[1]: Erziehungswissenschaftliche Raumblindheit oder Raum als konstitutives Moment pädagogischen Tuns?

Zwei Einsätze sind denkbar für diesen Einstieg in den Thementeil „Raum und Räumlichkeit in der erziehungswissenschaftlichen Forschung“: Der eine attestiert im Anschluss an die sozialwissenschaftliche Diagnose von deren „Raumblindheit“ (Läpple, 1991, S. 163) eine verspätete Rezeption dieser Einsicht in der Erziehungswissenschaft.

1 Teile der nachfolgenden Überlegungen basieren auf dem Vortrag „Raum und Räumlichkeit als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung“, den ich auf Einladung der Forschergruppe 1612 am 24. April 2015 im Rahmen eines Methodenworkshops an der Universität Halle gehalten habe. Für die hilfreichen Hinweise der Teilnehmer_innen des Workshops sei an dieser Stelle ausdrücklich gedankt. Für weitere hilfreiche Anmerkungen zu einer ersten Version des Textes danke ich Martina Richter (Duisburg-Essen) und den beiden anonymen Reviewer_innen der *Zeitschrift für Pädagogik.*

Die andere Option verweist dagegen auf die Selbstverständlichkeit des Räumlichen im Pädagogischen an sich.

Martin Nugel (2014, S. 15; vgl. Hummrich, 2011, S. 8) formuliert in seiner Studie in kritischer Abgrenzung gegen Versuche, die Erziehungswissenschaft bereits raumwissenschaftlich auszuweisen (vgl. Reutlinger, 2009): „‚Raum' bzw. ‚Architektur' [stellen] keine pädagogischen Grundbegriffe dar." Nugel geht also davon aus, dass raumtheoretische Vergewisserungen in der Erziehungswissenschaft noch immer weitgehend ausstehen. Damit legt Nugel ein Argument wieder auf, dem seit den 1990er-Jahren an einzelnen Stellen innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Debatten bereits einige Aufmerksamkeit geschenkt wurde (vgl. Liebau, Miller-Kipp & Wulf, 1999). Folgt man dieser Argumentation, ist die räumliche Wende, der *spatial turn* (Lossau, 2012), der in anderen Sozial- und Kulturwissenschaften (vgl. Döring & Thielmann, 2008) bereits mehr oder weniger vollzogen wurde, in der erziehungswissenschaftlichen Forschung erst noch nachzuvollziehen.

Im Unterschied zur Diagnose eines generellen raumtheoretischen und -forscherischen Defizits der Erziehungswissenschaft verweisen Lothar Böhnisch und Richard Münchmeier (1990, S. 42) bereits vor knapp 25 Jahren in ihrer *Pädagogik des Jugendraums* auf die „übergangene[] Geschichte sozialräumlicher Pädagogik". Einige Jahre später vermerken Martina Löw und Jutta Ecarius (1997, S. 9) in analoger Weise in ihren Überlegungen zur Verräumlichung sozialer Prozesse: „Während über Bildung und Bildungsprozesse eine Vielzahl von Forschungsergebnissen sowie Theorieansätzen vorliegen, wird der Raumbegriff in erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Diskussionen gerne vernachlässigt. Die Erziehungswissenschaft vergißt oft, daß Erziehung und Bildung immer einen räumlichen Bezug haben" (vgl. dazu auch Kessl & Maurer, 2005; Priem, 2004). Raum und Räumlichkeit erweisen sich somit als selbstverständliche Bestandteile pädagogischen Tuns, die entsprechend auch in der Sprache von Pädagog_innen vielfach Verwendung finden – als Klassenraum, als Raum jugendlicher Aneignung, als Lern- oder Bildungsort. Aber auch die Vertreter_innen dieser zweiten Lesart kommen mit Blick auf deren (erziehungs)wissenschaftliche Reflexion zu der Einschätzung, dass eine angemessene systematische und explizite Inblicknahme dieser konstitutiven Dimension des Pädagogischen bisher nicht unternommen wird. Das zeigt bereits die häufig eher metaphorische denn systematische Nutzung der Rede von Raum, Ort oder anderen raumbezogenen Termini.

Die beiden möglichen Einsätze in den Thementeil „Raum und Räumlichkeit in der erziehungswissenschaftlichen Forschung" der *Zeitschrift für Pädagogik* verweisen somit auf zwei differente Aspekte: die erziehungswissenschaftliche Blindstelle in Sachen Raumtheorie und Raumforschung und die gleichzeitige Selbstverständlichkeit der räumlichen Dimensionierung pädagogischen Tuns, die Pädagog_innen historisch wie gegenwärtig ebenso präsent war und ist wie denjenigen, die diese Alltagspraktiken handlungskonzeptionell reflektier(t)en.[2] Jene Differenz ist es aber auch, die verdeut-

2 An dieser Stelle sei für die Frühgeschichte der öffentlich verfassten außerschulischen Pädagogik an die Jugendheime am Beginn des 20. Jahrhunderts (vgl. Gängler, 2000) oder aber

licht, dass die beiden Diagnosen keine alternativen Lesarten darstellen, sondern Verweise auf differente Ebenen, mit denen auf zwei relevante Aspekte für die Frage nach einer erziehungswissenschaftlichen Raumforschung aufmerksam gemacht wird. Daher ist es auch nicht überraschend, dass sich die Protagonist_innen beider Lesarten in einem zentralen Punkt einig sind: Eine erziehungswissenschaftliche Raumforschung im Sinne expliziter raumtheoretischer Vergewisserungen war bisher Mangelware, ist aber unerlässlich. Die damit verbundene notwendige raumforscherische, aber auch raumtheoretische Sensibilität innerhalb der gegenwärtigen und zukünftigen Erziehungswissenschaft ist aber nur unter Berücksichtigung der konstitutiven Bezogenheit des pädagogischen Tuns auf Raum und Räumlichkeit zu realisieren – gerade, weil diese an sich eine systematische raumtheoretische Reflexion nahelegen würde.

Die vorliegende Verortung des Thementeils geht daher im ersten Schritt (2.) der Frage nach, weshalb die konstitutive Dimension von Raum und Räumlichkeit im erziehungswissenschaftlichen Kontext zumeist dethematisiert bleibt. Die dominanten Container- und Behältervorstellungen von Raum lassen sich hier als ein erster Grund identifizieren. Diese vorausgesetzten Vorstellungen eines Containerraums verweisen zugleich auf eine raumtheoretische Verkürzung der erziehungswissenschaftlichen Debatten, der daher im Folgenden (3.) nachgegangen wird: der Reduktion von Raum und Räumlichkeit auf formale Bedingungen. Diese auch in der allgemeinen sozial- und kulturwissenschaftlichen Diskussion immer wieder reproduzierte Engführung ist für Erziehungswissenschaft mit Blick auf die konstitutive Dimensionierung von Raum und Räumlichkeit noch einmal spezifisch einzuordnen (4.). Vergewissert man sich dieser, zeigt sich eine zweite raumtheoretische Engführung. Raum und Räumlichkeit werden gerade in der systematischen Reflexion pädagogischen Tuns immer wieder konstruktivistisch aufgelöst, also nur als soziale Interaktion oder fluide Struktur übersetzt (5.). Erst die Einsicht in diese beiden raumtheoretischen Engführungen lässt die Verortung einer angemessenen erziehungswissenschaftlichen Raumforschung zu (6.).

2. Dethematisierung von Raum und Räumlichkeit

Dieter Läpples (1991) berühmt gewordenes Essay über den Raum ist zu einem Diskursmarker hinsichtlich der Fragen nach der (Ir)Relevanz von Raum und Räumlichkeit innerhalb der sozial- und kulturwissenschaftlichen Felder geworden: Läpple (S. 163) weist in seinen Überlegungen darauf hin, dass die „dominanten Gesellschaftswissenschaften […] bis heute mit einer offensichtlichen Raumblindheit konfrontiert [sind]“ (vgl. Bollnow, 1963), weil zumeist nur ein Behälter- oder Containermodell des Raumes angenommen werde. Dieser Hinweis ist für die erziehungswissenschaftliche Diskussion dahingehend grundlegend, dass er verdeutlicht, warum raumtheoretische Reflexionen in

an die Tatsache erinnert, dass in pädagogischen Ausbildungsstätten in der zweiten Hälfte des zweiten 20. Jahrhunderts architekturbezogene Professuren u. a. für die Lehramtsausbildung vorgehalten wurden. Diese Hinweise verdanke ich Werner Thole (Kassel).

der erziehungswissenschaftlichen Diskussion bis vor Kurzem höchstens marginal vorgenommen wurden. Mit der Reduktion von Raum und Räumlichkeit auf (s)eine territoriale und örtliche Dimension wird Raum – in der Erziehungswissenschaft, wie den sozial- und kulturwissenschaftlichen Debatten insgesamt – als fixe und vorgegebene Struktur pädagogischen Tuns nur vorausgesetzt. Unterstellt man eine solche formalistische Raumvorstellung, erscheint seine erziehungswissenschaftliche Thematisierung auch gar nicht erforderlich. Schließlich kann eine solche, eben: fixe und vorgegebene, Bedingung sozialer Konstellationen zwar zur Kenntnis genommen werden; interessiert man sich aber für pädagogische Prozesse, Logiken und Praktiken, reicht ihre Inkenntnisnahme als deren Vorbedingung aus. Ihre Reflexion als relevante Prozessgröße drängt sich dagegen nicht auf. Raum und Räumlichkeit als fixe wie vorgegebene Strukturen als Container zu denken, führt somit tendenziell zu deren erziehungswissenschaftlichen Dethematisierung. Doch nicht nur das. Ein solches formalistisches Raumdenken kann auch raumtheoretisch nicht überzeugen.

3. Raumtheoretische Engführung Nr. 1: Reduktion des Raumes auf formale Bedingungen

„Es gehört zu den häufigsten Ausartungen des menschlichen Kausaltriebes, formale Bedingungen, ohne die bestimmte Ereignisse nicht stattfinden können, für positive, produktive Ursachen derselben zu halten“ – mit diesen Worten eröffnet Georg Simmel (1992a, S. 687) seinen 1903 publizierten Aufsatz zu einer *Soziologie des Raumes* und formuliert damit die Programmformel, mit der auf die erste raumtheoretische Engführung verwiesen werden kann: auf die Reduktion des Raumes auf formale Bedingungen. Zwar bleibt Simmel als Neukantianer der Idee des Allgemeinen des Raumes erkenntnistheoretisch verhaftet, doch er überführt diese Perspektive in ein raumtheoretisches Verständnis, das sich darin ausdrückt, dass er den Raum als „an sich wirkungslose Form“ fasst, „in deren Modifikationen die realen Energien sich offenbaren“ (ebd.). Der Raum als Form ist für Simmel also gerade nicht nur fixe Vorgabe, wie Kant selbst ja auch bereits argumentiert hatte, aber für Simmel auch nicht nur a priori. Vielmehr kann er, so seine Überzeugung, als Form modifiziert werden – und genau diese Modifikationen sind von forscherischem Interesse.

Simmel bereitet damit zum ersten Mal im deutschsprachigen Raum eine explizite Soziologisierung des Raumdenkens vor. Eine Raumsoziologie (vgl. auch Löw, 2001; Schroer, 2006) lässt sich vor diesem Hintergrund als die analytische Perspektive fassen, die sich – erstens – der „Ergründung der Vergesellschaftungsformen“ widmet (S. 690) – als solche erweist sie sich mit Simmel als *soziologische* Perspektive; und – zweitens – in diesem Interesse an der Ergründung der Vergesellschaftungsformen „nach der Bedeutung, die die Raumbedingungen einer Vergesellschaftung für ihre sonstige Bestimmtheit und Entwicklungen […] besitzen“, (ebd.; Hervorh. F. K.) fragt. Insofern wird aus der soziologischen Perspektive eine *raum*soziologische. Für die Frage nach einer erziehungswissenschaftlichen Raumforschung ist diese Qualifizierung der Soziologie als

Raumsoziologie nun insofern von Interesse, da Simmel hier auf den Verweisungszusammenhang von Vergesellschaftungsformen und Raum, also auf den Verweisungszusammenhang zwischen den bestehenden Erfahrungskontexten und den in diesem eingelagerten Erfahrungsmustern, verweist. Damit ist bereits die Analysespur ausgelegt, die Räumlichkeit – z. B. in Form eines pädagogischen Raumes – als Bedingung *und* Ausdruck menschlichen Tuns (Kessl & Reutlinger, 2010) auch im erziehungswissenschaftlichen Denken begreifbar macht.

Trotz dieser neo-kantianischen Aufklärungsversuche sind formalistische Raumvorstellungen – Raum nur als vorausgesetztes Gebilde des Sozialen zu denken – keineswegs verschwunden. Das zeigen z. B. empirische Zugriffe, die Raum nur als das (ver) messbare Schulgebäude oder als den zwar material spürbaren und ästhetisch bearbeitbaren, aber eben als gegeben definierten Aufenthaltsraum der sozialpädagogischen Wohngruppe konzipieren. In derartigen Fällen bleibt der Raum ein bereits vorausgesetzter Container, ein leeres Behältnis für das entsprechende, hier zu lokalisierende und bereits lokalisierte pädagogische Tun.

Mit Blick auf erziehungswissenschaftliche Forschungsarbeiten haben wir es damit aber, im besten Fall, (1) mit einer Reduktion von Raum und Räumlichkeit auf nur *eine* empirische Dimension zu tun – auf die physikalische als territorial-materiale Dimension, z. B. in ihrer geografischen oder baulichen Ausprägung: Das zeigen u. a. Arbeiten zur Regionalisierung von Bildung (vgl. Lohre, 2004; kritisch: Emmerich, 2015; Lindner & Mattern, 2015) oder zu einer sozialraumorientierten Kinder- und Jugendhilfe, die auf ihre Verortung im städtischen Quartier konzentriert wird (vgl. Hinte, 2001; kritisch: Reutlinger, 2005). Wird Raum in einer solchen Art und Weise formalistisch nur als vorausgesetztes, vorliegendes Gebilde des Sozialen konzipiert, wird aber (2) die Bezugnahme von Raum auf Erfahrung und umgekehrt ausgeschlossen, oder höchstens beides unverbunden aufaddiert. Auch im letztgenannten Fall, wie er in der sozialraumorientierten Kinder- und Jugendhilfe vorzufinden ist, kommt die Raumvorstellung damit nicht weiter über die Position einer euklidischen Geometrie oder eben Newtons (1704) Überlegungen hinaus. In diesem Sinne schien es lange Zeit konsequent, den Raum als das „Behältnis alles Stofflichen“ (Newton, zit. nach Werlen, 2009, S. 148) zu fassen – und eben nur als das, als dessen Behältnis, das Behältnis des Sozialen.

Dieses Denken bestimmte trotz Kants Intervention systematische Reflexionen bis ins 19. Jahrhundert – und tut es eben teilweise noch immer: Als Nationalstaaten werden staatliche Gebilde im 19. Jahrhundert wie Behältnisse der darin eingelagerten ökonomischen, kulturellen oder sozialen Lebensformen konzipiert. Konsequenterweise können Kartograf_innen dann als die Vermessenden und Verzeichnenden dieser Staatsräume gedacht werden und als solche auftreten. Der Raum als Behältnis alles Stofflichen meint in diesem Denken eine natürliche Einheit, insofern ist sie absolut – daher die Rede von einem absoluten Raumbegriff in Bezug auf ein formalistisches Verständnis in der Raumtheorie. Bei Newton begründet sich dieses aus der Annahme, Raum stelle eine gottbezogene Einheit dar („Sensorium Gottes“). In den späteren Entwürfen des 19. und frühen 20. Jahrhunderts, wie dem des Anthropogeografen Friedrich Ratzel (1986, zit. nach Werlen, 2009, S. 149), der immer wieder als Begründer der Humangeografie auf-

gerufen wird, ist die Rede vom „Lebensraum“. Spätestens an dieser Stelle wird auch der diskurspolitische Hintergrund, weshalb Raum im deutschsprachigen Kontext des 20. Jahrhunderts eine hoch aufgeladene Kategorie darstellt, deren Verwendung lange Zeit ethisch extrem problematisch schien, sichtbar: Von anthropogeografischen Annahmen des als natürlich gefassten Lebensraums zur Legitimation rassenhygienischer Programme ist der argumentative Sprung nicht sehr weit (vgl. Schroer, 2006).[3]

Formalistische Begriffe vom Raum erweisen sich also in vielfacher Weise als unangemessene Reduktionen eines Raumverständnisses: Raum und Räumlichkeit sind als gegebene Voraussetzung menschlichen Tuns nicht angemessen zu fassen – und somit auch nicht als fixer und vorgegebener Behälter pädagogischen Tuns.

Genau in diesem Sinne kritisierten seit Ende des 20. Jahrhunderts vor allem raumsoziologische Arbeiten diese (sozial- und kultur)wissenschaftliche Raumblindheit. Sie führe dazu, dass der konstitutive Aspekt der Raumkonstitution übersehen werde, so am prominentesten wohl Martina Löw (2001, S. 12; analog bereits Dangschat, 1994) im Anschluss an Läpple in der Einleitung ihrer gerade in der jüngeren erziehungswissenschaftlichen Debatte sehr einflussreichen *Raumsoziologie* (vgl. Breidenstein, 2004, 2006; Nolda, 2006; Wittwer, Diettrich & Walber, 2015). Wie sich die Raumblindheit angesichts unterstellter räumlicher Vorbedingungen und damit verbunden der fehlenden Analyse der Konstitution von Raum und Räumlichkeit zeigt, wird in Bezug auf den zentralen Gegenstand soziologischer Betrachtungen besonders markant: ‚Gesellschaft‘ resp. ‚das Soziale‘ konnten lange Zeit als räumlich fixiert vorausgesetzt werden, was analog zur erziehungswissenschaftlichen Dethematisierung von Raum und Räumlichkeit in der Soziologie und Politologie dazu beigetragen hat, dass deren raumtheoretische Reflexion nicht als notwendig erschien (Schroer, 2006, S. 19 ff.). Die Annahme war stattdessen: „Gesellschaft gleicht einem Container, in dem sich Soziales abspielt“ (ebd.). Welche analytischen Blindstellen eine solche ‚Raumblindheit‘ erzeugen kann, spiegelt sich in der nachträglichen selbstkritischen Diskussion um den eigenen „methodologischen Nationalismus“ in den Sozial- und Kulturwissenschaften (Beck & Grande, 2010; für die Erziehungswissenschaft: Wimmer & Glick Schiller, 2002).

Vor dem Hintergrund dieser Raumblindheit(en) lässt sich die Konjunktur der jüngeren raumtheoretischen Vergewisserungen lesen, die für die sozial- und kulturwissenschaftlichen Diskussionen im Allgemeinen, aber auch die erziehungswissenschaftliche im Besonderen seit einigen Jahren zu vermerken sind. Diese weisen (1) aus staatstheoretischer Perspektive (vgl. grundlegend: Brenner, Jessop, Jones & Mac Leod, 2003; für die deutschsprachige Erziehungswissenschaft Beiträge in Kessl & Otto, 2007) auf die veränderte Skalierung staatlicher Ordnung hin: Der englische Regulationstheoreti-

3 Aber nicht nur der deutsche Faschismus ist ein Grund für die Marginalisierung von raumtheoretischen und raumforscherischen Zugängen im deutschsprachigen Kontext des 20. Jahrhunderts, sondern auch koloniale und imperiale Praktiken markieren diesen historischen Hintergrund: Koloniale und imperiale Begründungsmuster beriefen sich ebenfalls häufig auf Konzepte des Lebensraums, den es via Landnahme zu erobern, missionieren und ‚entbarbarisieren‘ gelte. Auch diese Vorstellungen desavourierten die Rede vom Raum.

ker Bob Jessop (2002, S. 112, zit. nach Mahon & Keil, 2008, S. 42) diagnostiziert eine Relativierung der Regulationsebenen *(scales):* „die nationale räumliche Dimension hat ihre bislang als selbstverständlich angesehene Vorrangstellung verloren, welche sie bei der ökonomischen und politischen Ausgestaltung des Atlantischen Fordismus einnahm; aber dies heißt nicht, dass andere scales […] eine ähnliche Vorrangstellung erlangt haben". Die nationalstaatliche Regulationsebene ist demnach inzwischen eingebunden in ein multidimensionales Ebenensystem, ohne dass sie selbst ihre Einflussmächtigkeit verloren hätte. Angesichts der Einsicht in dieses transformierte Regulationssystem sei eine Analyse der „vielschichtige[n] Kombination zahlreicher unterschiedlicher Dimensionen der Räumlichkeit sozialer Prozesse" notwendig, so folgert Neil Brenner (2008, S. 58);[4] sie heben (2) von einer modernisierungs- und migrationstheoretischen Position aus die transnationalen Dimensionen sozialer Prozesse und Einheiten hervor, die zu einer Pluralisierung von Beziehungen und Sozialräumen führen (vgl. Pries & Kurtenbach, 2015; für die Erziehungswissenschaft u. a. Chambon, Schröer & Schweppe, 2012). Entgegen der Annahme einer Enträumlichung komme es in der transnationalisierten Welt zu einer differenten Aufwertung der Orte, da sich die Akteur_innen in Diaspora-Gemeinschaften zwischen bestimmten Orten sozialräumlich verbinden, Migrant_innen sich spezifische Orte als Ziel auswählen, die seit Langem durch Migration geprägt sind, und nicht zuletzt die herrschenden Klassen global analoge Orte als Anker in ihren Mobilitätsstrukturen aufbauen und nutzen. Korrespondierend dazu weisen jüngere wissenstheoretische Überlegungen auf die Prozesslogiken eines einflussreichen transnationalen Wissenstransfers hin *(knowledge transfer)* (vgl. für die Sozialpädagogik die Beiträge in EJSW, 2015); und widmen sich (3), gerade auch im Rückgriff auf Hinweise zur Veränderung der Skalierungsprozesse und zur Ausbildung transnationaler Sozialräume, den räumlichen Konstitutionsprozessen des Sozialen selbst. Ethnografische Arbeiten (vgl. Köngeter & Wolff, 2012) nehmen im Sinne der *multi-sited ethnography* (Marcus, 1995) die Ausbildung und Gestaltung von transnationalen Sorge- und Bildungsräumen in den Blick, stadtsoziologische und kriminologische Studien haben die soziale Ordnung und die soziale Konstruktion von öffentlichen Räumen zum Thema (Wehrheim, 2009; vgl. dazu den Beitrag von Dirks et al. für die erziehungswissenschaftliche Jugendhilfeforschung; auch: Kemper & Reutlinger, 2015), und praxis- wie alltagstheoretische Arbeiten rekonstruieren Segregationspraktiken resp. Nutzungspraktiken unter den Bedingungen segregierter Urbanität (vgl. Fölker, Hertel & Pfaff, 2015; Bareis, 2007). Von einer raumtheoretischen Sensibilisierung der Erziehungswissenschaft kann daher 25 Jahre nach Läpples Diagnose der Raumblindheit gesprochen werden, von einer angemessenen systematischen Thematisierung von Raum und Räumlichkeit noch keineswegs.

4 Eine erziehungswissenschaftliche Rezeption dieser staatstheoretischen Überlegungen steht noch weitgehend aus, was einmal mehr auf die staatstheoretische Schwäche erziehungswissenschaftlicher Diskussionen verweist (vgl. als Ausnahme: Schaarschuch, 2003).

4. Zur konstitutiven Verortung pädagogischen Tuns

Im Unterschied zu anderen disziplinären Feldern, insbesondere dem soziologischen, waren Raum und Räumlichkeit in der Erziehungswissenschaft aber insofern seit jeher auch explizites Thema, als erziehungs- und bildungstheoretische Überlegungen dieses konstitutive Moment des Pädagogischen in bildungsprogrammatischer und -konzeptioneller Hinsicht häufig schon mit aufriefen. Insbesondere der Aspekt der Wirkmächtigkeit und der Relevanz des pädagogischen Ortes (Müller, 1992; Winkler, 1988; beide im Anschluss an Bernfeld, 1925/1967; vgl. Honig, 2002) und/oder dessen Gestaltung und Regulierung ist Thema pädagogischer Konzeptionen und Reflexionen. Das belegt bereits die Struktur des Plots von Jean-Jacques Rousseaus (1762/1995) Erziehungsroman *Émile:* Der Zögling wird vom Erzieher aus dem urbanen Raum herausgeführt, um das Zusammenspiel von Natur, Dingen und Menschen wieder zu ermöglichen, das die städtische Vergesellschaftung behindert. Erst die räumliche Verlagerung des Entwicklungsprozesses des Educandus in die „pädagogische Provinz" gibt demnach der „ursprünglichen Veranlagung" des Zöglings jenseits der Stadt wieder ihren notwendigen Raum (S. 12). Der Prozess der menschlichen Vervollkommnung, wie Rousseau, und im Anschluss an ihn Kant, den Bildungsprozess bestimmt, wird demnach erst durch ein spezifisches räumliches Arrangement ermöglicht. „[W]ie ein Ort beschaffen sein muss, damit ein Subjekt als Subjekt an ihm leben und sich entwickeln kann" (Winkler, 1988, S. 278–279), ist somit eine konstitutive Frage des pädagogischen Geschäfts und damit verbunden der erziehungswissenschaftlichen Reflexion. Die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung ist demnach per se mit dem Sachverhalt konfrontiert, dass die Frage, wie das pädagogische Tun verortet werden soll, wie es durch bestimmte räumliche Ordnungen beeinflusst, ermöglicht oder verhindert wird (vgl. von der Beek, 2001) und wie es diese mit (re)produziert, zu bearbeiten ist: Unabhängig davon, wie unterschiedlich sich das Ergebnis der Überlegungen, wie die jeweilige Ortsgestaltung ausfallen soll, darstellt – ob nun als Raum, der „erzieht" (Steiger, 1925, S. XI, zit. nach Bilstein, 2003, S. 36), als urbane Konstellation, die angeeignet werden muss (Muchow & Muchow, 1935/1978; vgl. Deinet, 1992; May, 2004), oder als räumliches Arrangement, das eine angemessene „pädagogische Atmosphäre" (Bollnow, 1964) erzeugen soll: Pädagogisches Tun ist notwendigerweise verortet und zu verorten, und insofern immer in räumliche Ordnungen eingebunden, die von den beteiligten Akteur_innen kontinuierlich mit (re)produziert werden. Vergewissert man sich dieses Sachverhalts, wird nun deutlich, dass die erziehungswissenschaftliche Forschung zu Raum und Räumlichkeit eine paradoxale Gestalt aufweist. Sie hat ihren – empirischen, historisch- oder theoriesystematischen – Ausgangspunkt in der konstitutiven Präsenz von Raum und Räumlichkeit. Diese Tatsache hat allerdings erst in jüngerer Zeit ihren verstärkten Widerhall in entsprechenden (raum)forscherischen Aktivitäten gefunden, also einer systematischen Betrachtung von Raum und Räumlichkeit.

Raum und Räumlichkeit sind also immer schon Thema des Pädagogischen, ja dessen Konstitutivum. Bis vor Kurzem waren sie aber nur selten explizit Gegenstand einer raumtheoretischen Reflexion in der erziehungswissenschaftlichen Forschung und Theo-

riebildung. Vergewissert man sich der pädagogischen Rede vom Raum, und damit verbundenen erziehungswissenschaftlichen Reflexionen, so zeigt sich, dass neben der Reduktion auf formale Bedingungen die Rede vom Raum häufig auch nur metaphorisch gemeint ist (vgl. Münch, 2001; Lüders & Behr, 2002). Im Anschluss an Hinweise auf den Konstitutions- und Konstruktionsprozess von Raum und Räumlichkeit münden derartige Überlegungen in einer Konzentration auf soziale Interaktionsmuster oder auch in Vorstellungen nur fluider Strukturen des Räumlichen ein. So überzeugend und notwendig die Inblicknahme räumlicher Praktiken und Prozesse im pädagogischen Kontext ist, so schnell tritt man aus einer solchen Perspektive in die nächste Falle, und produziert ggf. eine weitere, die zweite raumtheoretische Engführung.[5]

5. Raumtheoretische Engführung Nr. 2: Reduktion des Raumes auf soziale Interaktion und fluide Strukturen

Historisch werden absolute Raumvorstellungen im philosophischen und frühen sozialwissenschaftlichen Denken zu einem Zeitpunkt angezweifelt, als der – nicht zuletzt phänomenologische – Fokus auf die Erscheinung der Dinge gewendet wird. Fragen, wie die Dinge z. B. als kulturelle Form erscheinen, rücken den Blick auch in veränderter Weise auf Raum und Räumlichkeit, auch wenn entsprechende Reflexionen häufig noch implizit geblieben sind. Dennoch sehen sich absolute Modellierungen von Raum seit Beginn des 20. Jahrhunderts auch systematischen Zweifeln ausgesetzt – nicht nur sozial- und geisteswissenschaftlich, sondern fast zeitgleich auch naturwissenschaftlich, wie die relativistische Raumzeitlehre, die vor allem mit dem Namen Albert Einstein verbunden ist, zeigt.

Um noch einmal bei dem bereits zitierten Simmel zu bleiben, wird der phänomenologische Überschlag dieser ersten sozialwissenschaftlichen Raumlehre (Günzel, 2010) bei dem neukantianischen Denker deutlich, der zwar die Erkenntnisgröße Raum, wie gezeigt, durchaus weiterführt, aber diese aus ihrer Verabsolutierung herausführt: „Erst nachdem man sich von dem vulgären Vorurteil losgemacht hat, dass der Raum eine im absoluten Sinne ausser uns befindliche objective Gegebenheit ist, wird die Vorstellung, dass er die Form der Anschauung ist, überhaupt denkbar“ (Simmel, 1992b, S. 73; vgl. Schroer, 2006, S. 64).

Die Bedeutung der Raumbedingungen für die Ergründung der Vergesellschaftungsform materialisiert sich hiermit nun zu einer empirisch nutzbaren Forschungsperspektive. Simmel verweist bereits auf die relevante Dimension der Raumkonstitution als Genese im Prozess „menschliche[r] Konstruktionsleistung“, wie Martina Löw (2001, S. 66) schreibt. Raumforschung heiße demnach eine Analyse der „Komplexität der

5 Beide genannten Engführungen prägen die erziehungswissenschaftliche Diskussion, erweisen sich aber auch als Kennzeichen von Forschungsarbeiten in den soziologischen und human- bzw. sozialgeografischen Feldern.

Konstitution von Raum“ (S. 57), was Löw als Empirie menschlicher Konstruktionsprozesse übersetzt (vgl. Löw & Ruhne, 2011).

Derartige Analysen sind nicht nur einsichtig, sondern gerade für die erziehungswissenschaftliche Forschung von größter Bedeutung, geht es dieser doch um die Analyse pädagogischer Prozesse, Praktiken und Denkweisen. Zugleich ist derartigen konstruktivistischen Lesarten aber eine latente Tendenz zur Überhöhung des menschlichen Konstruktionsmomentes inne. Der Forschungsgegenstand Raum und Räumlichkeit rückt in diesen Fällen – wie in einer radikalen Gegenbewegung gegen den früheren raumtheoretischen Formalismus – nur noch hinsichtlich seiner Konstruktion in den Fokus, also des Moments seiner „aktiven Hervorbringung“ (Schroer, 2006, S. 78). Wenn aber Raum, zumeist in metaphorischer Verwendung, z. B. erwachsenenpädagogisch ausschließlich als „unspezifischer Lernraum“ (Wittwer & Rose, 2015, S. 63–64) konzipiert wird, ist dieser mit situativen Mustern sozialer Interaktion weitgehend gleichgesetzt. Doch Raum, so hat es Doreen Massey einmal formuliert, verweist uns gerade nicht auf den Moment der Interaktion alleine, sondern immer zugleich auf die Konstellation, die bereits im Moment vor der Interaktion vorliegt. Raumtheorie und -forschung ist demnach nur materialistisch zu haben, ohne die sozialkonstruktivistischen Einsichten zu vergessen, die uns daran hindern, wieder in die formalistische Falle zu tappen. Nicht mehr und nicht weniger beansprucht eine relationale Raumtheorie und -forschung, wie sie zum Beispiel der empirischen Inblicknahme von sozialpädagogischen Raum(re)produktionsprozessen zugrunde gelegt wird (Dirks, Kessl, Lippelt & Wienand, 2015).

Eine alternative raumtheoretische Lesart bieten Deutungen an, die Räume nur mehr als virtuell-fluide Zusammenhänge verstehen – am eindrucksvollsten ist diese Perspektive wohl in Vilém Flussers (1991) raumtheoretischen Überlegungen zu finden: Demnach sind wir dabei, Bewohner_innen einer virtuellen und nicht mehr vermessbaren Raumzeit zu werden, die sich angesichts der Digitalisierung des Sozialen wie der Erschließung nicht vermessbarer Räume in Nanosphären und im Weltraum quer zu den bisher angenommenen Grenzen etabliert, unabhängig also von Ort, Zeit, Familie usw. Zwar wird damit eine explizite raumtheoretische Modellierung einer akteursorientierten Perspektive angeboten: Das Subjekt wird zum Erzeuger seines eigenen digitalen Raumes, wie z. B. Grabowski und Krauß (2005) aus medienpädagogischer Perspektive argumentieren. So bedeutend, wie sich eine akteurstheoretische Reflexion erweist, so ist ihr doch die Gefahr inhärent, eine Vorstellung der materiellen Raumlosigkeit zu suggerieren. Dies wäre aber gerade für die erziehungswissenschaftliche Diskussion unzureichend, erweist sich die Einsicht in die konstitutive Verortung pädagogischen Tuns gerade auch als Einsicht in dessen materiale Verortung.

Fasst man an dieser Stelle zusammen, so lässt sich feststellen, dass die jüngste Entdeckung von Raum und Räumlichkeit als systematischer Reflexionsgegenstand der erziehungswissenschaftlichen Forschung eine notwendige, ja dringend erforderliche Reflexionsbewegung markiert. In ihrer bisherigen Form ist sie aber immer wieder von Tendenzen der Re-Etablierung einer reduzierten Materialitätsperspektive geprägt (vgl. Abschn. 2 und 3), die den pädagogischen Ort auf seine bauliche oder territoriale, also seine formale Dimensionierung reduziert, oder von einer Relativierung von Räumlich-

keit auf deren Konstruktionsmoment (vgl. Abschn. 5), also der Reduzierung von Raum und Räumlichkeit auf soziale Interaktions- resp. fluide Strukturen.

6. Perspektive: erziehungswissenschaftliche Forschung(en) zu Raum und Räumlichkeit

Eine erziehungswissenschaftliche Raumforschung als raumtheoretisch informierte und engagierte wissenschaftliche Praxis hat die spezifischen erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Denktraditionen zu berücksichtigen, die durch die Gleichzeitigkeit einer konstitutiven Präsenz von Raum und Räumlichkeit als fachlich-konzeptionelles Moment *und* der nur marginalen historisch-systematischen wie empirischen Inblicknahme dieses Konstitutionsmoments des Pädagogischen entstehen. Denn pädagogischen Fachkräften in der Schule, in der Kinder- und Jugendhilfe oder in der Erwachsenen- und außerschulischen Jugendbildung ist seit jeher klar, dass Räume bilden, aber trotz der auch erziehungswissenschaftlichen Thematisierung dieser Dimension „ist bei weitem nicht geklärt", wie sich dieser Bildungsprozess vollzieht (Jelich & Kemnitz, 2003, S. 12). Zugleich kann eine entsprechende erziehungswissenschaftliche Raumforschung nur in Korrespondenz und im kritischen Anschluss an die allgemeine sozial- und kulturwissenschaftliche Diskussion der vergangenen Jahre angemessen realisiert werden. Vergewissert man sich dieser Auseinandersetzungen, lassen sich die beiden raumtheoretischen Engführungen – der Reduktion von Raum auf seine formale Dimension oder der Verkürzung von Raum und Räumlichkeit auf ein nur soziales Interaktionsmuster resp. eine nur fluide Struktur – im Blick behalten und möglichst vermeiden.

Eine solchermaßen theoretisch justierte erziehungswissenschaftliche Raumforschung erweist sich als disziplinär spezifische, wenn sie (1) an diese eigenständigen Denktraditionen – v. a. die Thematisierung von Raum und Räumlichkeit mit Blick auf deren handlungskonzeptionelle und alltagspraktische Relevanz, aber auch in kritischem Anschluss an deren bisherige enggeführte Reflexion – anknüpft; und wenn sie (2) ihr Erkenntnisinteresse erkennbar von einem soziologischen oder humangeografischen unterscheidet – und zwar dahingehend, dass eine erziehungswissenschaftliche Raumforschung sich empirisch wie historisch-systematisch mit pädagogischen Prozessen, Praktiken und Denkweisen beschäftigt, ihren Fokus also auf Bildungs-, Erziehungs- und Sorgeverhältnisse richtet, und nicht nur auf die Gesellschaft resp. kulturelle Kontexte an sich.

Der Anschluss an die sozial- und kulturwissenschaftliche Raumforschung ist in der Erziehungswissenschaft noch nicht ganz geschafft, aber die nachholende Konjunktur der vergangenen Jahre macht Hoffnung. Sie materialisiert sich in Themenschwerpunkten einschlägiger Fachzeitschriften, wie dem vorliegenden, oder dem Kongressthema des 25. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) 2016 in Kassel, zu dem korrespondierend dieser Thementeil der *Zeitschrift für Pädagogik* erscheint. Raum und Räumlichkeit sind kein neues, sondern ein uraltes Thema pädagogischer Debatten und deren wissenschaftlichen Reflexion. Es harrte aber lange Zeit

seiner systematischen raumtheoretischen Bearbeitung. Gut, dass dies seit einigen Jahren zunehmend verstanden wird.

Literatur

Bareis, E. (2007). Urbane Shoppingmalls und Subjektivitäten. Konzeptionen der Shoppingmall als Narrativ und alltägliches Handeln im postfordistischen Städtischen. In J. Wehrheim (Hrsg.), *Shopping Malls: Interdisziplinäre Betrachtungen eines neuen Raumtyps* (S. 153–171). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Beck, U., & Grande, E. (2010). Jenseits des methodologischen Nationalismus: Außereuropäische und europäische Variationen der Zweiten Moderne. *Soziale Welt, 61*, 187–216.

Bernfeld, S. (1925/1967). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bilstein, J. (2003). Ästhetische und bildungsgeschichtliche Dimensionen des Raumbegriffs. In F.-J. Jelich & H. Kemnitz (Hrsg.), *Die pädagogische Gestaltung des Raums: Geschichte und Modernität* (S. 31–54). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bollnow, O. F. (1963). *Mensch und Raum*. Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer.

Böhnisch, L., & Münchmeier, R. (1990). *Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik*. Weinheim/München: Juventa.

Breidenstein, G. (2004). KlassenRäume – eine Analyse räumlicher Bedingungen und Effekte des Schülerhandelns. *ZBBS, 5*(1), 87–107.

Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Brenner, N. (2008). Tausend Blätter: Bemerkungen zu den Geographien ungleicher räumlicher Entwicklungen. In M. Wissen, B. Röttger & S. Heeg (Hrsg.), *Politics of Scale: Räume der Globalisierung und Perspektiven emanzipatorischer Politik* (S. 57–84). Münster: Westfälisches Dampfboot.

Brenner, N., Jessop, B., Jones, M., & Mac Leod, G. (Hrsg.) (2003). *State/Space. A Reader*. Cambridge: Blackwell.

Chambon, A., Schröer, W., & Schweppe, C. (2012). *Transnational Social Support*. New York/London: Routledge.

Dangschat, J. (1994). Lebensstile in der Stadt. Raumbezug und konkreter Ort von Lebensstilen und Lebensstilisierungen. In ders. (Hrsg.), *Lebensstile in den Städten: Konzepte und Methoden* (S. 335–354). Opladen: Leske + Budrich.

Deinet, U. (1992). *Das Konzept Aneignung im Jugendhaus. Neue Impulse fuer die offene Kinder- und Jugendarbeit*. Opladen: Leske + Budrich.

Dirks, S., Kessl, F., Lippelt, M., & Wienand, C. (Hrsg.) (2015). *Urbane Raum(re)produktion – Soziale Arbeit macht Stadt*. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Döring, J., & Thielmann, T. (Hrsg.) (2008). *Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Bielefeld: transcript.

Emmerich, M. (2015). Regionalisierung von Bildung. In Th. Coelen, A. J. Heinrich & A. Million (Hrsg.), *Stadtbaustein Bildung* (S. 297–306). Wiesbaden: Springer VS.

European Journal of Social Work (2015). Travelling knowledge in social work. *European Journal of Social Work, 18*(4) [EJSW 2015].

Flusser, V. (1991/2006). Räume. In J. Dünne & S. Günzel (Hrsg.), *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften* (S. 274–283). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Fölker, L., Hertel, Th., & Pfaff, N. (Hrsg.) (2015). *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation*. Leverkusen: Barbara Budrich.

Gängler, H. (2000). Geschichte der Jugendarbeit auf dem Lande. In U. Deinet & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Jugendarbeit auf dem Land: Ideen, Bausteine und Reflexionen für eine Konzeptentwicklung* (S. 23–45). Opladen: Leske + Budrich.

Grabowski, S., & Krauß, M. (2005). Vom Anschauen zum Hinschauen – Zum Lernen mit digitalen Medien am Beispiel der Computerkunst. In B. Bachmair, P. Diepold & C. de Witt (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 4* (S. 255–275). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Günzel, S. (Hrsg.) (2010). *Raum: ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: Metzler.

Hinte, W. (2001). Stadtteilbezogene Soziale Arbeit im ASD – Chancen und Grenzen in struktureller und personeller Hinsicht. In W. Hinte, M. Lüttringhaus & D. Oelschlägel (Hrsg.), *Grundlagen und Standards der Gemeinwesenarbeit. Ein Reader für Studium, Lehre und Praxis* (S. 234–261). Münster: Votum.

Honig, M.-S. (2002). *Ethnographische Qualitätsforschung in der Frühpädagogik* (Arbeitspapier II – 08; Arbeitspapiere der Universität Trier). http://www.uni-trier.de/index.php?id=44726 [12. 08. 2015].

Hummrich, M. (2011). *Jugend und Raum. Exklusive Zugehörigkeitsordnungen in Familie und Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Jelich, F.-J., & Kemnitz, H. (Hrsg.) (2003). *Die pädagogische Gestaltung des Raums: Geschichte und Modernität*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kemper, R., & Reutlinger, Ch. (Hrsg.) (2015). *Umkämpfter öffentlicher Raum: Herausforderungen für Planung und Jugendarbeit*. Wiesbaden: Springer VS.

Kessl, F., & Maurer, S. (2005). Soziale Arbeit. In F. Kessl, Ch. Reutlinger, S. Maurer & O. Frey (Hrsg.), *Handbuch Sozialraum* (S. 111–128). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kessl, F., & Otto, H.-U. (Hrsg.) (2007). *Territorialisierung des Sozialen. Regieren über soziale Nahräume*. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.

Kessl, F., & Reutlinger, Ch. (2010). *Sozialraum: eine Einführung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Köngeter, S., & Wolff, S. (2012). Doing Ethnographical Research on Transnationalism. *Transnational Social Review: A Social Work Journal, 2*(1), 47–64.

Läpple, D. (1991). Essay über den Raum: Für ein gesellschaftswissenschaftliches Raumkonzept. In H. Häußermann (Hrsg.), *Stadt und Raum. Soziologische Analysen* (157–207). Pfaffenweiler: Centaurus.

Liebau, E., Miller-Kipp, G., & Wulf, Ch. (Hrsg.) (1999). *Metamorphosen des Raumes. Erziehungswissenschaftliche Studien zur Chronotopologie*. Weinheim/Basel: Beltz.

Lindner, M., & Mattern, Ph. (2015). Warum Bildungslandschaften? Einige Überlegungen zu Form und Funktion einer eigenartigen Figur. *Widersprüche, 35*(135), 81–95.

Lohre, W. (2004). „Selbstständige Schule“: Konzept und Profil eines gemeinsamen Projekts des Landes Nordrhein-Westfalen und der Bertelsmann Stiftung. In S. Koch & R. Fisch (Hrsg.), *Schulen für die Zukunft, Neue Steuerung im Bildungswesen* (S. 141–152). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Lossau, J. (2012). Spatial Turn. In F. Eckhardt (Hrsg.), *Handbuch Stadtsoziologie* (S. 185–198). Wiesbaden: Springer VS.

Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Löw, M., & Ecarius, J. (1997). *Raumbildung – Bildungsräume. Über die Verräumlichung sozialer Prozesse*. Opladen: Leske + Budrich.

Löw, M., & Ruhne, R. (2011). *Prostitution. Herstellungsweisen einer anderen Welt*. Berlin: Suhrkamp.

Lüders, Ch., & Behr, A. (2002). Außerschulische Jugendbildung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (2. Aufl., S. 445–466). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mahon, R., & Keil, R. (2008). Space, Place, Scale. Zur politischen Ökonomie räumlich-gesellschaftlicher Redimensionierung – ein Überblick. In M. Wissen, B. Röttger & S. Heeg (Hrsg.), *Politics of Scale: Räume der Globalisierung und Perspektiven emanzipatorischer Politik* (S. 34–56). Münster: Westfälisches Dampfboot.

Marcus, G. E. (1995). Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. *Annual Review of Anthropology, 24*, 95–117.

May, M. (2004). Aneignung und menschliche Verwirklichung. In U. Deinet & Ch. Reutlinger (Hrsg.), *„Aneignung" als Bildungskonzept der Sozialpädagogik* (S. 49–69). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Muchow, M., & Muchow, H. (Hrsg.) (1935/1978). *Der Lebensraum des Großstadtkindes*. Weinheim/Basel: Beltz.

Müller, B. (1992). Sisyphos und Tantalus – Bernfelds Konzept des „Sozialen Ortes" und seine Bedeutung für die Sozialpädagogik. In R. Hörster & B. Müller (Hrsg.), *Jugend, Erziehung und Psychoanalyse. Zur Sozialpädagogik Siegfried Bernfelds* (S. 59–74). Neuwied: Luchterhand.

Münch, J. (2001). Lernorte. In S. Nolda, R. Arnold & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik* (S. 201–203). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Nolda, S. (2006). Pädagogische Raumaneignung: Zur Pädagogik von Räumen und ihrer Aneignung. Beispiele aus der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 7*(2), 313–334.

Nugel, M. (2014). *Erziehungswissenschaftliche Diskurse über Räume der Pädagogik: Eine Kritische Analyse*. Wiesbaden: Springer VS.

Priem, K. (2004). Pädagogische Räume – Räume der Pädagogik. Ein Versuch über das Dickicht. In M. Rieger-Ladich & G. Mein (Hrsg.), *Soziale Räume und kulturelle Praktiken. Über den strategischen Gebrauch von Medien* (S. 27–45). Bielefeld: transcript.

Pries, L., & Kurtenbach, S. (2015). Transnationalität. In F. Kessl & Ch. Reutlinger (Hrsg.), *Handbuch Sozialraum. Grundlagen für den Bildungs- und Sozialbereich*. Wiesbaden: Springer VS [im Erscheinen].

Reutlinger, Ch. (2005). Gespaltene Stadt und die Gefahr der Verdinglichung des Sozialraums – eine sozialgeografische Betrachtung. In Projekt „Netzwerke im Stadtteil" (Hrsg.), *Grenzen des Sozialraums. Kritik eines Konzepts – Perspektiven für die Soziale Arbeit* (S. 87–108). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Reutlinger, Ch. (2009). Erziehungswissenschaft. In S. Günzel (Hrsg.), *Raumwissenschaften* (S. 93–108). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Rousseau, J.-J. (1762/1995). *Emil oder Über die Erziehung* (12. Aufl.). Paderborn: Schöningh.

Schaarschuch, A. (2003). Am langen Arm. Formwandel des Staates, Staatstheorie und Soziale Arbeit im entwickelten Kapitalismus. In H. G. Homfeld & J. Schulze-Krüdener (Hrsg.), *Akteure und Settings Sozialer Arbeit* (S. 36–65). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Schroer, M. (2006). *Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Simmel, G. (1992a). *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung* (Gesamtausgabe, Bd. 11). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Simmel, G. (1992b). Über eine Beziehung der Selektionslehre zur Erkenntnistheorie. In ders. (Hrsg.), *Aufsätze und Abhandlungen 1894–1900* (Gesamtausgabe, Bd. 5). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

von der Beek, A. (2001). Der Raum als 3. Erzieher. *PÄD Forum, 29*(3), 197–202.

Wehrheim, J. (2009). *Der Fremde und die Ordnung der Räume*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.

Werlen, B. (2009). *Gesellschaftliche Räumlichkeit. Bd. 1: Orte der Geographie*. Stuttgart: Franz Steiner.

Wimmer, A., & Glick Schiller, N. (2002). Methodological nationalism and beyond: nation-state building, migration and the social sciences. *Global Networks, 2*(4), 301–334.

Winkler, M. (1988). *Eine Theorie der Sozialpädagogik*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Wittwer, W., Diettrich, A., & Walber, M. (2015). *Lernräume: Gestaltung von Lernumgebungen für Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS.

Wittwer, W., & Rose, P. (2015). Raum als sozialer (Erfahrungs)Raum. In W. Wittwer, A. Diettrich & M. Walber (2015), *Lernräume: Gestaltung von Lernumgebungen für Weiterbildung* (S. 83–105). Wiesbaden: Springer VS.

Abstract: Space and spatiality represent constitutive dimensions of pedagogical action. This insight is neither surprising nor innovative. The more astounding, thus, is the fact that, up until very recently, educational research still mostly eschewed the systematic analysis of space and spatiality. The author inquires into this paradox of the simultaneous existence of the spatial in pedagogics and the extensive lack of its theoretical reflection. When trying to localize this paradoxical situation within the context of the change in spatial theories in social and cultural science as a whole, two formative reductions in educational-scientific thinking become apparent which need to be taken into account by future desirable and necessary educational research on space and spatiality: a reduction of space to formal conditions and a reduction of space to social interaction and fluid structures. Only if this reduction is recognized and hopefully avoided, appropriate educational research on space as the empirical or historical-systematic analysis of pedagogical processes, practices, and mindsets can be realized.

Keywords: Research, Educational Sciences, Space in Social Theory, Education, Spatiality

Anschrift des Autors

Dr. Fabian Kessl, Universität Duisburg-Essen,
Fakultät für Bildungswissenschaften,
Institut für Soziale Arbeit und Sozialpolitik,
Berliner Platz 6–8, 45117 Essen, Deutschland
E-Mail: fabian.kessl@uni-due.de