

Martin Nugel

Erziehungswissenschaftliche Diskurse über Räume der Pädagogik

Eine kritische Analyse

Erziehungswissenschaftliche Diskurse über Räume der Pädagogik

Martin Nugel

Erziehungswissenschaftliche Diskurse über Räume der Pädagogik

Eine kritische Analyse

Martin Nugel
Bamberg, Deutschland

Dissertation Universität Bamberg, 2013

ISBN 978-3-658-05202-7

ISBN 978-3-658-05203-4 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-658-05203-4

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

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2014

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist eine Marke von Springer DE. Springer DE ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.
www.springer-vs.de

Dank

Die hier vorliegende Arbeit wäre ohne eine Reihe von Menschen, die mich auf dem Weg zur Klärung meiner Gedanken begleitet haben, nicht zustande gekommen.

Mit Prof. Dr. mult. Georg Hörmann hatte ich einen Doktorvater, dem es auf die Reflexion dessen ankam, was die erziehungswissenschaftliche Theorie mit mir selbst und meinem Denken, meiner Wahrnehmung der Welt, meiner forschenden und Wissen schaffenden Perspektive zu tun hat. Insofern stellten unzählige Seminare, Vorlesungen und Gespräche den Versuch dar, gewissermaßen *praktische* Genealogie zu betreiben und den kritischen Blick auf die Erziehungswissenschaft zu schärfen. Dies hat mich sicherlich vor der Gefahr bewahrt, die Themen ‚Raum‘ und ‚Architektur‘ als Selbstzweck zu verstehen. Es führte vielmehr dazu, gewissermaßen ‚hinter‘ die Diskurse zu gelangen, um das aufzufinden, was man eine „Machttechnologie“ (Foucault 2005c, S. 234) nennen kann.

Bedanken möchte ich mich bei Prof. Dr. Christian Illies für den intensiven und fruchtbaren Gedankenaustausch, der mich über Jahre hinweg mit seiner dezidiert ‚gegen Foucault‘ bzw. die kritische Perspektive gerichteten Argumentation immer wieder neu zu einer Klärung meines eigenen Standpunktes bewegt hat. Insbesondere für die kritische Lektüre meiner Textentwürfe, seine Anregungen dazu und die konstruktive Atmosphäre unserer ‚Raum-Gespräche‘ danke ich ihm von Herzen!

Mein besonderer Dank gilt auch Prof. Dr. Annette Scheunpflug, die mich in der Publikationsphase dieser Arbeit sehr unterstützt hat. Darüber hinaus standen mir die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen¹ des Lehrstuhls für Allgemeine Pädagogik der Universität Bamberg hilfreich zur Seite, insbesondere Dr. Monika Rapold und Sieglinde Lang, die mich bei meiner Lehrtätigkeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter nach Kräften unterstützt haben. Gedankt sei auch Sarah Lange, Dr. Julia Franz, Michael Schmitt und Manfred Weidinger sowie Christian Bernhard, Dr. Sebastian Lerch und Thomas Lang vom Lehrstuhl Erwachse-

¹ Die männliche bzw. weibliche Schreibweise verwende ich im Folgenden uneinheitlich, entsprechend der Tatsache, dass uns auch im Alltagsleben regelmäßig Menschen unterschiedlichen Geschlechts begegnen.

nenbildung/ Weiterbildung (Bamberg) für inspirierenden Gedankenaustausch in den unterschiedlichsten Phasen dieser Arbeit.

Meinen langjährigen Freunden Jon De Noell und Dr. Johannes Haeffner danke ich für weiterführende ‚Hintergrundgespräche‘ am ‚virtuellen Kamin‘. Hilfreich erwiesen sich diese Unterhaltungen, weil ich mit dieser Arbeit ja implizit den Versuch unternommen hatte, den eigenen Umgang mit Raum (meinen eigenen als forschendes Individuum selbst bzw. als Mitglied einer disziplinären Forschungsgemeinschaft sowie im Blick auf diese Forschungsgemeinschaft) selbst zum Gegenstand der Analyse zu machen.

Für Paul,
der während der entscheidenden Phase dieser Arbeit mit mir ein Baumhaus baute.
Für Susanne und Johann,
denen meine gedanklichen Räume viel Zeit schuldig geblieben sind.

Inhaltsverzeichnis

Eingang	9
1. Erziehungswissenschaft und Raum - ein subtiles Beziehungsgeflecht ...	11
1.1. Zum Stand erziehungswissenschaftlicher Raumforschung.....	17
1.2. Zur Begründung der Forschungsperspektive	29
1.3. Zu Vorgehensweise und Aufbau	37
Teil 1 – Epilogie	49
2. Erziehungswissenschaftliche Raumforschung als Diskursanalyse.....	51
2.1. Diskursanalyse als Wissensanalytik	51
2.2. Raumtheoretische Fundierung	65
2.3. Methodologische Überlegungen	82
2.3.1. Nicht-reaktive Beobachtung und Exploration	86
2.3.2. Korpusbildung und Forschungsverlauf	90
2.3.3. Sagbarkeit und Sichtbarkeit.....	95
3. Erziehungswissenschaftliches Raumwissen.....	101
3.1. Elementardiskurs: ‚Aufstieg durch Bildung‘ – Raummetaphoriken als Modus pädagogischer Gegenstandskonstituierung	101
3.2. Interdiskurs: ‚Das Unbehagliche des Anfangs‘ – Autobiographische Raum(re)konstruktionen	111
3.3. Spezialdiskurse: Raumwissen als Element pädagogischer Programmatik	135
3.3.1. ‚Der Raum als dritter Erzieher‘	135
3.3.2. ‚Die Konstruktion von Lernumgebungen‘	142
3.3.3. ‚Pädagogische Architektur‘	148
3.3.4. ‚Die Verortung des unternehmerischen Selbst‘	152
4. Archivieren und Verorten: Diskursive Topographien als Formationen erziehungswissenschaftlicher Raumdiskurse	161
4.1. Archivieren	161
4.2. Verorten	163

TEIL 2 - GENEALOGIE.....	173
5. Kritik erziehungswissenschaftlichen Raumwissens.....	175
5.1. Kritik als soziale Praxis	178
5.2. Genealogie als Kritik.....	188
5.3. Skeptische Vorbehalte: Erziehungswissenschaftliches Raumwissen als gouvernemental-hegemoniales Verfügungswissen.....	197
TEIL 3 - PROLOGIE	209
6. Räume bilden! – Bilden Räume?.....	211
6.1. Pädagogische Anthropologie: Der lernende Mensch als räumliches Wesen.....	214
6.2. Pädagogische Bildungstheorie: Räumlichkeit als Element von Bildungsprozessen	228
AUSGANG.....	245
7. Die pädagogische Produktion des Raums – Kategorien
pädagogischer Raumpraxis	247
7.1. Räume bilden! – die erziehungswissenschaftliche Konstitution von Räumen als <i>orientierende</i> Praxis	249
7.2. Räume <i>bilden</i> – die pädagogische Produktion von Räumen als <i>diskursive</i> Praxis.....	260
7.3. <i>Bildende</i> Räume – Subjektives (sich) Entwerfen in, mit und durch Raum als <i>emanzipatorische</i> Praxis	267
7.3.1. ‚Entunterwerfung‘	272
7.3.2. Die profanierende ‚Sorge um sich‘	273
7.3.3. Gegen-Narrative: Räume erzählen!	277
NACHWORT	281
LITERATURVERZEICHNIS	285
ABBILDUNGSVERZEICHNIS UND BILDNACHWEISE	311

Eingang

1. Erziehungswissenschaft und Raum - ein subtiles Beziehungsgeflecht

„Genug wäre gewonnen, wenn Wohnen und Bauen in das *Fragwürdige* gelangten und so etwas *Denkwürdiges* blieben.“²

Die architektonische Gestaltung des Raums³ hat pädagogisches Denken und Handeln schon immer herausgefordert. Mit der *Erfindung des Pädagogischen* (vgl. Schäfer 2009) im Zuge der Aufklärung entstand neben einer differenzierten pädagogischen Theorie, einer institutionalisierten Organisationsstruktur und der Expansion pädagogischer Berufe sukzessive auch ein konkret-materialer, physisch erfahrbarer, psychisch wahrnehmbarer, sozial bedeutsamer und funktionaler „erzieherische[r] Lebensraum“ (Flitner 1963, S. 260)⁴ – eine spezifische architektonische Struktur, mit der sowohl die pädagogischen Grundvorgänge (lernen, lehren, erziehen, bilden, ausbilden, beraten usw.) wie auch die pädagogischen Subjekte (Lernende und Lehrende; Erziehende und Zu-Erziehende; sich Bildende und Ausbildende) an einen bestimmten und nur für diesen Zweck konstruierten Ort gebunden sind. Im Zuge der gesellschaftlich gestiegenen Anforderungen an strukturierte, systematische und professionalisierte Lehr-/Lernprozesse hat sich dieser architektonische Lern- bzw. Lehrraum in seinen Formen und Funktionen bis heute erheblich ausdifferenziert:⁵ Von der Wiege bis zur Bahre, von der Krippe bis zum Hospiz, von der Bau-Ecke bis zum Büro – kaum ein Artefakt umgibt uns in der

² Heidegger 1952, S. 83. In den Fließtext eingebundene Nennungen von Originaltiteln werden im Folgenden kursiv abgedruckt, Hervorhebungen im Original unkommentiert übernommen. Von mir vorgenommene Hervorhebungen sind als solche am Ende des Zitats kenntlich gemacht, grammatikalische Veränderungen in eckigen Klammern gekennzeichnet, sinnverändernde Ergänzungen von Zitaten erfolgen ebenfalls in eckigen Klammern und sind mit meinen Initialen (M.N.) gezeichnet.

³ Trotz der Fokussierung auf die Wissensstrukturen und –ordnungen geht es im Folgenden implizit immer um diese gebauten, konkreten und sinnlich erfahrbaren Räume. Das Referenzobjekt – der gebaute pädagogische Raum – wird in der Literatur dabei sehr unterschiedlich bezeichnet. Je nach wissenschaftsdisziplinärem und professionellem Hintergrund ist etwa von *Lernarchitektur*, *Bildungsarchitektur* oder der *Architektur des Lernens* die Rede.

⁴ Flitner denkt diese Lebensraum-Ordnung allerdings nicht als *materialisierten architektonischen Raum*, sondern quasi als kulturellen Rahmen, in dem Erziehung geschieht.

⁵ Zur Geschichte solcher institutionalisierter pädagogischer Räume liegen inzwischen eine Reihe höchst informativer Arbeiten vor: für den pädagogischen Raum der Schule etwa Göhlich (1993), für Kindergärten Cuadra (1996), für die Universität (Frieze; Wagner (1993) u.a.m.

modernen Lernwelt so umfassend wie der ge- bzw. bebaute Raum. Dieser Vorgang wurde als Verräumlichung pädagogischer Prozesse beschrieben, der in der Moderne an Vehemenz zugenommen zu haben scheint (vgl. Ecarius; Löw 1997). Bei dieser Architektonisierung des modernen Lebens handelt es sich um einen Vorgang, der unumkehrbar zu sein scheint. Ein *retours à la nature* (vgl. Christ 1998), ein Zurück zum vormodernen a-topischen geographischen ‚Überall‘ der Erziehung in Rousseau’scher Prägung scheint heute jedenfalls nur mehr in Verbindung mit einer apokalyptischen Naturkatastrophe vorstellbar zu sein. Die Pädagogik der Moderne muss daher als eine soziale und kulturelle Erscheinung beschrieben werden, die ihr Handeln an einen spezifischen Umgang mit Raum bindet (vgl. Schäfers 2006, S. 34). Pädagogik als professionalisierte Praxis ist also räumlich oder – man könnte es so apodiktisch formulieren – eben nicht. In der modernen Lerngesellschaft ist die gebaute Pädagogik – neben dem eigentlichen ‚Zuhause‘, der ‚Heimat‘, die wir bewohnen – längst zum räumlichen Lebensmittelpunkt geworden (vgl. Hahn 2008a, 2008b, 2008c), in und an dem zunehmend mehr Menschen ihre Lebens(Lern)Zeit verbringen.

Pädagogisches Handeln setzt Architektur als „sinnlich-leibliche Fundierungsdimension“ (Krüger 1999, S. 123) also unmittelbar voraus. Lernen und Lehren haben im modernen Erziehungs und Bildungssystem ihren lokalisierbaren „Ort, an dem ... [es] stattfind[et]“ (Schlögel 2003, S. 9). Die moderne Pädagogik ist unmittelbar auf die Architektur angewiesen, weil sie ihre gesellschaftlich bedingten Funktionen (Erziehung und Bildung) auch und gerade räumlich erfüllen und bearbeiten muss.⁶ Auf die Architektur des Lernens und Erziehens treffen wir in modernen Gesellschaften nahezu überall, jeder Spaziergang ‚um die Ecke‘ wird der aufmerksamen Beobachterin vor Augen führen, wie sehr die Pädagogik generell ein architektonisches Ereignis ist.

Architektur und Pädagogik sind damit in einem eigentümlichen Zusammenhang miteinander verwoben. Ohne Architektur keine Bildung; ohne Bildung keine Subjekte; ohne Subjekte keine Architektur.⁷ Ohne Zweifel ist die Architektur ein Phänomen, dessen Bedeutung für die Pädagogik kaum zu überschätzen ist: Erst die Architektur bietet den Lernenden und Lehrenden Schutz vor den Naturgewalten. Erst die Architektur ermöglicht die Fokussierung auf bestimmte Tätigkeiten.

⁶ Im Übrigen bedarf umgekehrt die Architektur ganz ohne Zweifel der Pädagogik, steht sie doch immer vor der Aufgabe, ihr fachspezifisches Wissen weiter zu vermitteln, Kompetenzen und Qualifikationen ihrer Professionalität auszubilden und auch die gesellschaftlichen Entwicklungen aufmerksam zu verfolgen, um adäquat bauen zu können, was ein Mindestmaß an Reflexivität und Kritikfähigkeit und damit Bildung voraussetzt. Dieser Aspekt wird hier nicht weiter vertieft, wäre aber einer eigenen Untersuchung wert.

⁷ Damit soll nicht behauptet werden, dass es keine Formen des Lernens gäbe, die nicht an institutionalisierte Lernorte gebunden sind. Gleichwohl sind aber auch Formen informellen Lernens an räumliche Strukturen geknüpft. Letztere stehen im Rahmen dieser Arbeit aber nicht im Fokus, da sie i.d.R. immer ohne die erziehungswissenschaftlich-pädagogische Expertise entstanden sind.

Erst die Architektur erlaubt die Standardisierung und Serialität von Lehr- und Lernprozessen, die für moderne Gesellschaften so zentral sind. Und erst die Architektur gibt dem pädagogischen Tun eine besondere symbolische Form und schafft dadurch Identität bei den Beteiligten. Was wäre eine Professorin ohne Hörsaal? Was wäre ein Schüler ohne Klassenzimmer? Was wäre eine Erzieherin ohne Kindergarten? Was wäre die Erwachsenenbildung ohne eigene Häuser des Lernens? Kurz: In der gebauten Pädagogik zeigt sich etwas davon, wie wir uns als Menschen verstehen (können und sollen) (vgl. Illies 2009). Bauwerke verkörpern eine bestimmte Deutung der Welt und eine bestimmte Vorstellung von der Stellung des Menschen in der Welt. Im Bauen und in der Weise, wie wir dem gebauten Raum Bedeutung verleihen, spiegeln sich unsere Welt- und Menschenbilder (vgl. Heidegger 1952). In der Architektur ‚versteckt‘ sich ‚ein Verständnis vom Menschen und seinem gesellschaftlichen Zusammenleben‘ (Illies 2009, S. 3). Indem sie ‚flüssiges‘ Denken (etwa in Form von Entwurfs- und Planungs-ideen) gleichsam fest und auf Dauer stellen, kommunizieren Architekten und Raumplanerinnen diese Deutungen – und zwar u.U. über Generationen hinweg (vgl. Eco 2002, S. 28-44; Gella 1997; Fischer 2009). Damit ist die Architektur eine der ‚stärkste[n] Formel[n], in der sich der Gestaltungswille einer Gegenwart sedimentiert; und zugleich ist sie einer der mächtigsten Faktoren, durch welche die Vergangenheit die Gegenwart festlegt‘ (Böhme 2005, S. XIV). Dieser Umstand macht die Reflexion über Architektur und ihre Bedeutung so wichtig. Denn jede Generation legt neu fest, welches architektonische – und damit die Generationen kollektiv übergreifende – Erbe sie der Nachwelt hinterlassen will.

* * * * *

Als Disziplinen bzw. Professionen sind die Architektur und Pädagogik auf ambivalente Weise miteinander verbunden: In der Lern- oder Bildungsarchitektur spiegeln sich einerseits bestimmte ‚Bildungsphilosophien‘⁸, andererseits generiert eine solche Bildungsarchitektur – in einem weiten Sinne von Baukultur verstanden – selbst wiederum bestimmte gesellschaftliche und pädagogische Ordnungen. Das ‚gebaute ‚Gesicht‘‘ (Fischer; Delitz 2009, S. 10) der Lerngesellschaft ist damit nicht nur eine quantitative Größe, die sich an der räumlich-architektonischen Expansion des Erziehungs und Bildungswesens festmachen lässt.⁹ Die Architektur der (lernenden) Gesellschaft hat vielmehr eine qualitative

⁸ Zum Stellenwert einer *Philosophie der Architektur* vgl. Illies 2009, S. 3.

⁹ Dies zeigt sich daran, dass die Architektur des Erziehungs- und Bildungssystems heute neben dem *wohnen*, dem *arbeiten*, der *Versorgung*, der *Erholung*, der *Mobilität* und der *Gemeinschaft* einer der zentrale Bereiche des Baubedarfs in modernen Gesellschaften ist (vgl. Leimböck; Iding 2005).

Dimension, die sich in Fragen nach den sozialen Strukturen und Rollen, der Planungs- und Produktionsweise, den gesellschaftlichen und systembezogenen Funktionen, den wissensbasierten Adressierungen und Positionierungen der Subjekte, der symbolischen Bedeutungsproduktion, der Konstituierung von Machtverhältnissen und sozialen Abhängigkeiten und nicht zuletzt nach den mit Architektur bzw. Baukultur verbundenen Fragen von Bildung äußert (vgl. Schubert 2005).

Architektur ist in diesem Sinne nicht nur Hülle für Bildungsprozesse. Vielmehr ist von einer vielfältigen Effektivität von Architektur auszugehen (vgl. Delitz 2009). So vermittelt sie Botschaften aller Art, erfüllt repräsentative Funktionen oder evoziert Gefühle und Gedanken. Sie macht in ihrer materiellen Widerständigkeit bestimmte Handlungen und Bewegungen attraktiv, erschwert andere oder lässt sie gar nicht erst zu.¹⁰ Architektur hat zudem ernst zu nehmende Folgen für menschliches Leben und Lernen und zwar insofern sie den „subjektiven Innenraum des Wahrnehmens und des Denkens, des Fühlens und der Träume so nachhaltig erfass[t], dass sich die individuellen Akteure dem auf Dauer kaum entziehen“ (Alkemeyer; Rieger-Ladich 2008, S. 113) können. Weil Architektur immer da und omnipräsent ist und unser Verhalten zumindest mitprägt bzw. Kognitionen, Emotionen bzw. Handlungen evoziert – gerade deshalb ist die Architektur pädagogisch relevant (vgl. Delitz 2010; Rittelmeyer 1994a, 1994b). Insofern besitzt die Gestaltung und Konstruktion des architektonischen Raums eine immense pädagogische Bedeutung, lassen sich mit ihr doch „*absichtlich Situationen funktionaler Erziehung arrangieren*“ (Geißler 1975, S. 22). Treml spricht von „extensionalen“ Erziehungsmitteln, d.h. im Gegensatz zu „intentionalen“ Mitteln (direkt und absichtsvoll) bzw. „funktionalen“ (indirekt und unabsichtlich) ist ein „extensionaler“ Mitteleinsatz indirekt, aber absichtlich (vgl. Treml 2000, S. 74ff.). Architektur kann dementsprechend als indirektes Erziehungsmittel verstanden werden, mit denen pädagogische Ziele erreicht werden (sollen) (vgl. ebd., Göhlich; Zirfas 2007, Reutlinger 2009). Auf dieser Grundannahme basiert eine *erziehungswissenschaftliche* Raumforschung.

So interdependent das Verhältnis von Architektur und Pädagogik aber auch sein dürfte, kann man dennoch nicht umhin, auf die Ambivalenz dieses Verhältnisses zu verweisen. Diese tritt dort zu Tage, wo architektonische Raumpraxis und pädagogische Bildungspraxis unmittelbar aufeinander bezogen werden sollen. Denn wenn man auch davon ausgehen mag, dass die architektonische Raumpraxis in der Regel um der (legitimen und legalen) pädagogischen Ziele willen geschieht, lässt sich doch weder mit Sicherheit sagen noch technologisch (im Sinne eines Einwirkungsverhältnisses von A nach B) erfassen (vgl. Brezinka 1989, S. 14f.), ob die räumliche Handlungspraxis geeignet ist, diese Ziele zu

¹⁰ Dieser Einfluss auf menschliches Verhalten kann ausdrücklich sein, wie etwa in der Anordnung von Küchen in Wohnungen oder auch subtil als Lenkung von Wegen durch eine Stadt (vgl. Illies 2008, S. 87).

erreichen. Möglicherweise wären ja unter bestimmten gegebenen Umständen andere (architektonische bzw. räumliche) Handlungsformen geeigneter oder zweckmäßiger. Was prinzipiell für alle erzieherischen Mittel gilt, trifft vor allem für die Architektur zu. Sie ist eher eine Art *geheimer Miterzieher* (vgl. Weber 1999, S. 225), dessen Bedeutung in der „Erziehungsbedeutsamkeit des ‚an sich‘ Nicht-Erzieherischen“ (Heid 2000, S. 46) zu suchen ist. Die Architektur lässt sich damit zwar nicht als erzieherisch-intentionaler Faktor rekonstruieren, aber durchaus als pädagogisch-bedeutsame Art der ‚Beeinflussung‘ des lernenden (und im Übrigen auch der lehrenden) Menschen.¹¹

Die Beobachtung der tatsächlichen Wirkungen im Hinblick auf die Ziele ist jedoch ohne die Reflexion der Ziele selbst unvollständig. Die Problematik des Verhältnisses von Architektur und Pädagogik zeigt sich daher dann, wenn es um die konkrete Konstitution bzw. Produktion von Architektur geht, in der professionelle und institutionalisierte pädagogische Prozesse ablaufen sollen. Der Entwurf, die Planung und die Ausführung solcher Bauvorhaben unterliegen ja einem durch das Baurecht geregelten Verfahren, in dem Bauherren, Auftraggeber_innen und Auftragnehmer_innen zusammenwirken in und einen Bauplan erstellen.¹² Das entsprechende Verfahren sieht zuerst die (Raum)-Bedarfsermittlung der Auftrag gebenden Verwaltung(sbehörde) vor, – unter Umständen – in enger Absprache mit der jeweiligen Einrichtung bzw. den späteren Nutzern. Aufgrund dieser internen Kommunikationsprozesse wird ein Raumfunktionsprogramm aufgelegt, zumeist ein Architektenwettbewerb ausgeschrieben bzw. Angebote eingeholt. Interne Entscheidungsprozeduren der Auftrag gebenden Verwaltung(sbehörde) führen zur Beauftragung der Ausführungsplanung durch ein Architekturbüro (wiederum – hoffentlich – in Rücksprache mit der entsprechenden Einrichtung bzw. den späteren Nutzern). Den Abschluss dieser Phase bildet die eigentliche Konstrukti-

¹¹ Bei dieser Betrachtungsweise überschneiden sich die Perspektive einer funktionalen Enkulturation (die auch ohne erzieherische Absichten und Maßnahmen passiert) und der intentionalen Erziehung (als absichtliche, planmäßige Hilfe) (vgl. dazu Weber 1999, S. 228 mit Bezug auf Werner Loch). Generell ist zu beachten, dass auch die indirekte Erziehung intentional sein kann, „wenn erzieherisch bedeutsame Erziehungssituationen, -faktoren und -inhalte mit pädagogischer Absicht arrangiert, offeriert und kontrolliert werden“ (ebd., S. 231). Zugleich können indirekte Erziehungsmittel aber auch funktional sein, wenn bestimmte Arrangements oder Umwelten zu einem *beiläufigen* Lernen führen (was aus pädagogischer Sicht wiederum positiv oder negativ bewertet werden kann).

¹² Das entsprechende Bau(planungs)verfahren ist im Baugesetzbuch (BauGB) (vgl. <http://bundesrecht.juris.de/bbaug/>) geregelt. Zwingend erforderlich ist demnach ein Flächennutzungs- sowie ein Bebauungsplan (§ 1). Diese sollen eine nachhaltige städtebauliche Entwicklung, die die sozialen, wirtschaftlichen und umweltschützenden Anforderungen auch in Verantwortung gegenüber künftigen Generationen miteinander in Einklang bringt, und eine dem Wohl der Allgemeinheit dienende sozialgerechte Bodennutzung gewährleisten. Weitere Ziele sind, eine menschenwürdige Umwelt zu sichern und die natürlichen Lebensgrundlagen zu schützen und zu entwickeln, auch in Verantwortung für den allgemeinen Klimaschutz, sowie die städtebauliche Gestalt und das Orts- und Landschaftsbild baukulturell zu erhalten und zu entwickeln (ebd.).

ons-, d.h. Bauphase (entweder Neubau oder Umbau, Sanierung, Renovierung). An deren Ende wird in einer feierlichen Zeremonie der Grundstein gelegt, das Richtfest gefeiert, das Gebäude schließlich eingeweiht und seiner Nutzung übergeben. *Wie* gebaut wird, nach welchen Verfahrensregeln Gebäude konstruiert werden, das ist also im Wesentlichen durch den Gesetzgeber bzw. entsprechende Verwaltungsvorschriften geregelt.

Weitgehend unklar bleibt aber, *wozu*, *was* und *warum* Auftraggeber und Auftragnehmer, Planer und Nutzer, Architektur und Pädagogik entwerfen und planen. Außer den eher allgemein gehaltenen Zieldimensionen findet sich zu diesen Fragen in den gesetzlichen Regelungen dazu kaum ein Hinweis. Die Klärung dieser Fragen speist sich nicht aus baurechtlichen Regelungen, sondern ist dem komplexen Feld aus öffentlichen und fachlichen Diskursen¹³, Theorien und Werten geschuldet.

Kurz gesagt: *Welche* Gestalt gebende Idee verwirklicht wird, ist vor allem eine Frage diskursiver Praktiken, in denen die unterschiedlichen sozialen Akteure bzw. Diskursproduzenten um die ‚beste‘ Gestalt(ung) des Raums ringen. Pädagogischer Raum oder genauer gesagt, die Konstitution und Produktion des pädagogischen Raums, ist damit immer umkämpft (vgl. Belina; Michel 2007). In der Entwurfs- und Planungsphase prallen in der Regel doch recht heterogene Vorstellungen und Interessen aufeinander. Aus architektonischer Sicht müssen bestimmte technische, statische, aber auch ästhetische Standards eingehalten werden, aus ökonomischer Sicht müssen Planung und Durchführung von Bauvorhaben im Hinblick auf den Umgang mit allen Materialien, Ressourcen und dem Arbeitsaufwand so gestaltet sein, dass das optimale Verhältnis zwischen Aufwand und Ergebnis erzielt werden kann, aus ästhetischer Sicht sollen Form und Gestalt von Gebäuden ansprechend sein, aus (kommunal)politischer Sicht muss Architektur gewollt und demokratisch legitimiert sein, aus planungs- und verwaltungswissenschaftlicher Sicht müssen Gebäude effizient sein – und aus pädagogischer Sicht müssen die entsprechenden Räume den pädagogischen Zielen und Methoden dienlich sein.

Vor dem Hintergrund dieser vielfältig ineinander verschobenen Raumdiskurse der verschiedenen an der Konstitution und Produktion des pädagogischen Raums beteiligten Wissenschaftsdisziplinen bzw. Professionen, frage ich erstens danach, wie die Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik¹⁴ selbst in ihren Raumdiskursen und –theorien an der Konstitution und Produktion von Räumen und

¹³ Der Diskursbegriff wird im Folgenden zunächst im Sinne Foucaults verwendet (vgl. *Teil 1*) und am Ende der Arbeit mit dem Begriff des *Diskurses* bei Habermas in Beziehung gebracht (vgl. *Ausgang*).

¹⁴ Ich verwende die Begriffe im Folgenden pragmatisch als Bezeichnung der eher an der Forschung bzw. am kognitiven Wissenserwerb angelehnten wissenschaftlichen Disziplin (Erziehungswissenschaft) bzw. als Bezeichnung der an der Praxis und dem Handlungswissen orientierten Profession (Pädagogik).

damit vor allem der lernenden (und lehrenden) Subjekten beteiligt ist. Zweitens ist damit die Frage verbunden, wie eigentlich Bildung als Raumpraxis bzw. umgekehrt wie eine Raumpraxis als Bildungspraxis möglich ist. Während die erste Fragerichtung also auf eine Beschreibung, Analyse und Interpretation des erziehungswissenschaftlichen Raumwissens gerichtet ist, intendiert die zweite Frageperspektive dessen Kritik im Hinblick auf die Legitimität der aus den Raumdiskursen entstehenden pädagogischen Räumen sowie normative Überlegungen zu einer bildungstheoretisch begründbaren pädagogischen Raumpraxis. Mit diesem Perspektivwechsel sollen zum Einen Anregungen gegeben werden für eine bildungstheoretische Reformulierung pädagogischer Raumpraxis, zum anderen geht es darum, (selbst)kritischer auf die Rolle und den Stellenwert des eigenen disziplinären und professionellen Raumwissens zu blicken, als dies bislang m.E. nach der Fall ist.

Gerade weil die Pädagogik also in ihrem Handeln unlösbar mit Architektur verbunden ist, um Lehr-/Lernprozesse sinnvoll zu strukturieren, wird eine erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung nicht umhin können, die Verwendungsweisen von Raum und Architektur im erziehungswissenschaftlichen Diskurs und pädagogischen Kontext zu beobachten. Folgt man dem eingangs zitierten Gedanken Heideggers, dann ist die Auseinandersetzung mit Raum und Architektur erziehungswissenschaftlich also höchst frag- und denkwürdig, entscheidet sich mit ihr doch die Frage nach der räumlichen Bedingung der Möglichkeit der Menschwerdung des Menschen (vgl. (Kant 1966) [Orig. 1788], S. 85f.; (Kant 1982)[Orig. 1806], S. 11], der (räumlichen) Strukturierung pädagogischer Interaktion und Kommunikation (vgl. Hamm; Neumann 1996, S. 53) und der Konstitution von Räumen als Grunderfahrung menschlichen Lernens und Lebens. Raum fungiert in diesem Sinne als deskriptive Beobachtungsformel, mit der sich die ‚Stellung des Menschen‘ in der (pädagogischen) Welt rekonstruiert lässt.

1.1. Zum Stand erziehungswissenschaftlicher Raumforschung

Entgegen den Versuchen, die Erziehungswissenschaft als *Raumwissenschaft* zu charakterisieren (vgl. Günzel 2009)¹⁵, stellen ‚Raum‘ bzw. ‚Architektur‘ keine pädagogischen Grundbegriffe dar. Im Kerncurriculum der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft für das Hauptfach Erziehungswissenschaft tauchen

¹⁵ Der Terminus der Raumwissenschaft selbst taucht bereits 1989 bei Wolfgang Lippitz auf (vgl. Lippitz 1989, S. 94) und wird von Günzel in offensichtlicher Unkenntnis der erziehungswissenschaftlichen Theorietradition erneut aufgegriffen. Schon Lippitz verweist darauf, dass (soziale) Räume immer material und kulturell geformt sind, „soziohistorisch bedingte komplexe Verhältnisse“ (ebd., S. 94), die einem stetigen Wandel unterliegen. Die Raumwissenschaften beschreiben diesen Wandel nicht nur, sie verursachen ihn zugleich durch ihre Diskursproduktion wesentlich mit.

die Themen ‚Raum‘ und ‚Architektur‘ beispielsweise überhaupt nicht auf.¹⁶ Und in den allermeisten Lexika, Überblicksdarstellungen und Einführungen zur Pädagogik fehlen nach wie vor entsprechende Hinweise.¹⁷

Erst im Zuge der jüngsten Hinwendung der Erziehungswissenschaft zum Raum im Gefolge des spatial turn¹⁸ sind Forschungsarbeiten entstanden, die ‚Raum‘ explizit aus erziehungswissenschaftlicher Sicht in den Blick nehmen. In der aktuellen Diskussion lassen sich m.E. drei Stränge einer solchen Forschungsperspektive unterscheiden. Im Fokus stehen dabei Fragen nach Ausmaß und Reichweite der Wirksamkeit von räumlichen Einflüssen auf die lernenden (und lehrenden) Subjekte. Um – in Abgrenzung zu diesen Forschungsheuristiken – meine eigene Forschungsperspektive deutlicher herausarbeiten zu können, stelle ich im Folgenden diese drei Stränge erziehungswissenschaftlicher Raumforschung dar. Ich skizziere dabei die jeweiligen Positionen, dann die jeweils bestimmenden sozialwissenschaftlichen bzw. philosophischen Raummodelle und diskutiere abschließend typische Forschungsarbeiten.

(1) Deterministische Positionen gehen von einer direkten Beeinflussung des menschlichen Verhaltens durch die räumliche Umwelt aus (‚architectural‘ bzw. ‚environmental determinism‘, vgl. Petmecky 2008, S. 53). Thematisiert werden die „Bedingungen, Kräfte und äußeren Reize, die auf das Individuum einwirken“ (Bloom 1974, S. 206). Die gebaute Umwelt wird in diesem an das behavioristische Reiz-Reaktion-Schema angelehnten Modell als physikalisch-materieller Außenweltreiz verstanden (vgl. Edelmann 2000, S. 29ff.). Gefragt wird danach, welche Wirkungen die gebaute Umwelt auf die Menschen hat, die in Gebäuden wohnen, arbeiten, lernen und lehren. Westmeyer hat das zugrunde liegende Menschen- bzw. Gesellschaftsbild folgendermaßen beschrieben: „Wer die Umgebung ändert, ändert das Verhalten, wer das Verhalten ändern will, muss die Umwelt ändern“ (Westmeyer 1973, S. 139).¹⁹

¹⁶ Vgl. http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2004_01_KC_HF_EW.pdf

¹⁷ Vgl. Lenzen 1989, Köck; Ott 1997, Hierdeis; Hug 1996, Andresen u.a. 2009, Reinhold, Pollak; Heim 1999, Tenorth; Tippelt 2007, Mertens 2008; eine frühe, dann aber nicht weitergeführte Thematisierung findet sich bei (Rombach 1954) im Lexikon der Pädagogik unter dem Stichwort Raumerleben, Bd. III, bzw. in Bd. IV zum Stichwort Schulbau; als Ausnahme vgl. Göhlich; Zirfas 2007, S. 98-105 sowie einige didaktische Theorie- und Modellentwürfe, z.B. Scheunflug 2001; Tremel 2004; Terhart 2009 (dort allerdings ohne Bezug auf bildungstheoretische bzw. machtkritische Fragen).

¹⁸ Zur Perspektive des spatial turn vgl. Bachmann-Medik 2006, Günzel 2008, Hard 2008, Harvey 1973, 2007, 2008, Schlögel 2003; Soja 1989, 1996, 2005, 2007, 2008.

¹⁹ Ein breiter Strang der gegenwärtigen Raumdebatte in der Erziehungswissenschaft/Pädagogik beschäftigt sich vor diesem Hintergrund mit den Auswirkungen von Architektur auf Motivation, Kognition und Emotion als individuellen Voraussetzungen des Lernens, aber auch mit den Einflüssen von Raumgrößen, Sitzordnungen, Farbgestaltung auf individuelle und kollektive Lehr/Lernprozesse. Als Beispiel seien die Arbeiten von Rittelmeyer (z.B. Rittelmeyer 1994b) genannt. Von Interesse sind hier insbesondere physiologische und emotionale Reaktionen auf die

Im Mittelpunkt dieser Position steht daher die Analyse der (reaktiven) Verhaltenssets, mit der der einzelne Mensch auf – als vorgängig gedachte – Raumordnungen (Architektur) reagiert (vgl. Richter 2004, S. 20). Anhand konkreter, operationalisierbarer Variablen wird der Nachweis nach *konkreten* Wirkungen des Räumlichen auf das Verhalten und Handeln, vielleicht sogar die Wahrnehmung und Kognition der Lernenden unternommen.²⁰ Solche Ansätze untersuchen also das von Architektur abhängige reaktive Verhalten des Individuums in seiner Rolle als Nutzer (z.B. in seiner Rolle als Schüler/in; Lehrer/in; Kindergartenkind usw.).

Aus dieser Perspektive heraus werden dann mitunter Strategien der Anpassung der gebauten Umwelt an menschliche Bedürfnisse formuliert. Objekte und Gebäude sollen dementsprechend auf ein ‚anthropologisches Maß‘ bezogen werden, mit dem Ziel, den Interessen und Bedürfnissen der (zukünftigen) Nutzer stärker zu entsprechen. Diese ergonomische Kongruenz wird in zahlreichen Evaluationsstudien auch empirisch untersucht.²¹ Räume rücken daher aufgrund ihrer Funktion für Lern- und Erziehungsprozesse in den Aufmerksamkeitsfokus der Pädagogik (vgl. Jelich; Kemnitz 2003). Insofern werden Räume vermehrt als (indirektes) Mittel bzw. situative Bedingung in ihrer Bedeutung und Funktion für pädagogische Prozesse dahingehend analysiert und reflektiert, ob und wie solche räumlichen Arrangements die Lernenden bzw. Lehrenden und ihr Handeln und Tun förderlich oder hemmend beeinflussen (vgl. Geißler 1975). Die erziehungswissenschaftliche Reflexion zielt daher vor allem auf die Rekonstruktion erzieherischer Intentionen und bzw. der Wirkungen (pädagogischer) Raumarrangements.

Einem solchen Modell liegt die Vorstellung eines quasi absoluten Container- bzw. Behälter-Raums zu Grunde, der ‚losgelöst‘ vom Subjekt bzw. dem Sozialen als ‚an sich‘ existierend betrachtet wird (vgl. Heuner 2007a).²² Raum erscheint so

gebauter Umwelt bzw. bestimmte proxemische Verhaltensweisen. Diese Reaktionen können entlang den Dimensionen angenehm – unangenehm bzw. erregend – beruhigend ausfallen. Aus den Beobachtungen der entsprechenden empirischen Forschung lassen sich wiederum Rückschlüsse über das Erleben der gebauten Umwelt ziehen. So beeinträchtigen etwa Umwelten, die als unangenehm und übermäßig erregend erlebt werden, die Mensch-Umwelt-Beziehung (vgl. Flade; Dieckmann 2008, S. 57).

²⁰ Vgl. dazu Flade; Dieckmann 2008; Gifford 2007; Rittelmeyer 1994a, 1994b; Petmecky 2003, 2008; Walden; Preiser 2008; Walden 2011.

²¹ Evaluationsstudien der Architektur im Sozialbereich gibt es zahlreiche. Ein frühes Beispiel für den Schulbau findet sich bei Gollnow und Petersen (1976, die (damals) neue Gebäude- und Raumstrukturen der in 1960er Jahren errichteten Schulen auf ihre technische Ausstattung und Nutzung aus Sicht der Nutzer untersuchen. Die Notwendigkeit nutzerorientierter Qualitätskriterien ergibt sich vor allem im Hinblick auf spezielle Zielgruppen. Insbesondere die (Wohn-)Umwelten von Menschen mit Einschränkungen oder Behinderungen sind aus dieser Perspektive von Interesse. Ein neueres Beispiel bieten Heeg und Seiler (2001) mit der *Evaluationsstudie Betretetes Wohnen*. Im Vordergrund stehen in den aktuelleren Studien vor allem die konkreten Erfahrungen und Bewertungen der Nutzer.

²² Absolute Raumsemantiken haben eine lange philosophische Tradition, sie finden sich bei Ptolemäus, Kopernikus, Kepler, Galilei, Newton u.a. (vgl. Heuner 2007b). Ein derartiges Raumver-

„als eine gewissermaßen der Körperwelt übergeordnete Realität“ (Einstein 1960, S. XIV).

Als typisches Beispiel einer solchen Raumforschung pädagogischer Provenienz kann die Studie *Schule als pädagogischer Machtraum* von Jeanette Böhme und Ina Herrmann gelten (vgl. Böhme; Herrmann 2011). Die Autorinnen folgen dabei der impliziten Logik der Wirkmächtigkeit des Containerraums und entwerfen entlang der empirischen Analyse von Schullogos eine *Typologie schulischer Raumentwürfe*. Mit den Konzeptionen eines Schutz- und Schonraums bzw. eines Kontroll- und Steuerungsraumes präsentieren sie zwei pädagogische Begründungsmuster solcher Raumentwürfe.

Ihrer Analyse zufolge spiegeln sich in dieser Differenz die unterschiedlichen Raumentwürfe der Grundschule und der Schul(bau)typen der Sekundarstufen. Zielen erstere auf die „Entfaltung eines naturgemäß angelegten Entwicklungspotentials“ (ebd., S. 155), so vollzögen letztere die kulturelle Fortschrittsidee von Zivilisation nach. Böhme&Herrmann differenzieren im weiteren Verlauf der Studie die Ordnung, Komposition und Sozialtypologie dieser schulpädagogischen Räume in vier Bereiche: Disziplinar- bzw. Formationsräume, Integrations- bzw. Zuweisungsräume, Widerstands- bzw. Emanzipationsräume sowie Verknüpfungsräume. Netzwerkräume.

Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass sich „Schulen dominant als pädagogischer Machtbehälter entwerfen, der material und interaktiv verwirklicht werden soll“ (ebd., S. 156) (Herv. M.N.). Sie bestätigt damit die bekannte These von Anthony Giddens vom Schulraum als „Behälter“ in dem disziplinierende Macht generiert wird“ (Giddens 1997, S. 188).

Neben der Frage nach der Plausibilität der Forschungsmethode im Hinblick auf Aussagen über sozialräumliche Prozesse der Positionierung, scheint eine solche Sichtweise die Machthierarchien aber eher zu nivellieren als sie bildungstheoretisch bzw. empirisch zu reflektierten oder gar zu kritisieren. Zwar bieten die dialektisch gedachten Räume von Disziplinierung und Formierung, Widerstand und Emanzipation bzw. Integration und Zuweisung durchaus Spielräume auch für eine bildungstheoretische Sicht auf mögliche Aneignungspraktiken der Schüler/innen selbst.

Unklar bleibt allerdings, welche Interessen bzw. Diskurse sich ‚hinter‘ ‚den Schulen‘ bzw. ihren Logos verbergen. Die Analyse des Machtbehälters ‚Schule‘ erfolgt rein aus Sicht der ohnehin schon verobjektivierten Sinnstruktur von Schullogos, die als „machtstrategische Technik[en]“ (Böhme; Herrmann 2011, S. 45)

ständnis ruft allerdings auch Kritik hervor, führe es doch „nahezu unweigerlich zur Ausklammerung von räumlichen Kategorien“ (Latka 2008) aus der human- bzw. sozialwissenschaftlichen Diskussion. Ein Modell, das Raum als leeren Behälter versteht ist demzufolge für eine Betrachtung, die sich mit dem genuin Sozialen, d.h. insbesondere dem Pädagogischen als sozialer, d.h. kommunikativer und interaktiver Praxis auseinandersetzt, kaum interessant.

gekennzeichnet werden. Das Schullogo und entsprechende räumliche Praktiken zielen auf die „Verräumlichung eines pädagogischen Sinns ... , der durch das Logo gleichsam selbst zum Ausdruck gebracht wird“ (ebd.). Ob das Bild-Logo aber als Abbild für den gesamten Schulraum – gerade auch für den architektonischen Raum – valide Aussagekraft hat, erscheint m.E. zumindest zweifelhaft. Oder anders ausgedrückt: Durch die Fokussierung auf das höchst abstrakte Logo einer Schule bleiben die konkret-realen Praktiken und Inkorporierungen im sozialen Raum und insbesondere das diese Praktiken tragende Wissen weitgehend unberücksichtigt.

(2) Auf der anderen Seite des Spektrums empirischer Raum- bzw. Architekturforschung steht die Untersuchung des auf Architektur gerichteten proaktiven Verhaltens. Der Mensch wird hier stärker in seiner Rolle des aneignenden Gestaltens der gebauten Umwelt wahrgenommen (als Nutzer).²³ Dies entspricht der Perspektive des bewussten, auf die Umwelt von Gestaltungszielen aus-gerichteten Handelns. Eine solche possibilistische Perspektive (‘environmental possibilism’, vgl. Petmecky 2008, S. 53) fokussiert stärker auf die Möglichkeiten von Räumen für die individuelle Entwicklung.

Im Gegensatz zu behavioristisch-deterministischen Modellen wird das individuelle Tun nicht auf die bloße Reaktion auf vorgängige Reize reduziert. Vielmehr wird der Mensch als ein Subjekt verstanden, das handlungs- und entscheidungsfähig ist und somit in der Lage, sich Räume mehr oder weniger selbsttätig anzueignen. „Welches Verhalten in dem durch die gestaltete Umwelt gegebenen Rahmen ausgeübt wird“ (ebd.), ist also abhängig von den raumbezogenen Fähigkeiten und Fertigkeiten des Individuums, im Bereich volitionaler, affektiv-emotionaler und sozial-ethischer Handlungsmöglichkeiten. Fokussiert wird daher weniger auf objektive Umweltverhältnisse als vielmehr auf das subjektive Erleben und Erfahren in und von Raum, das letztlich als wissensbasierend und handlungssteuernd postuliert wird (vgl. Dreesmann 1986, S. 449). Ist das erste Forschungsparadigma des environmental determinism stark behavioristisch-lerntheoretisch orientiert, so spielen im environmental possibilism vor allem subjektorientierte Raumtheorien eine Rolle.

Dieser Vorstellung liegt das Raum-Modell einer „Relationsordnung“ (Latka 2008, o.S.) zu Grunde. In Absetzung von Newtons absolutem Raummodell und in Hinwendung zu Leibniz wird Raum als Inbegriff aller erfahrbaren relationalen Lagebeziehungen des gleichzeitigen Nebeneinanders möglicher materieller Stellen begründet. Räume können dementsprechend über die „Bestimmung der Relationen von Körpern oder Beziehungspunkten“ (Günzel 2007b, S. 22) beschrieben werden. Generell werden dabei die kreativen Möglichkeiten und die Chancen der

²³ Diese Perspektive ist allerdings einseitig, denn Untersuchungen zum Handeln von Architekten bzw. den Einstellungen von Bauherren im pädagogischen Bereich gibt es meines Wissens bislang nicht!

Akteure bei der Konstituierung, dem Aufbau und der Gestaltung von Räumen betont (vgl. Schroer 2007, S. 175; Redepenning 2008, S. 318). Im Gegensatz zum Containerraummodell wird Raum hier als konstitutive Bedingung sozialen Handelns und nicht als ein ‚außerhalb‘ liegender ‚Gegenstand‘ betrachtet. Die Perspektivierung des Raumes als homogener, leerer Behälter, in dem sich soziale Strukturen und Prozesse auf Koordinaten anordnen und vermessen lassen, wird als „wesentliches Defizit einer sozialwissenschaftlichen Theoretisierung des Raumes zurückgewiesen“ (Kuhn 1994, S. 10).

Raum wird dementsprechend „nicht länger [als] ein eigenständiger und unabhängiger Seinsbereich“ (Strüver 2005, S. 88) betrachtet, sondern vielmehr als gesellschaftliches Phänomen und fundamentale Kategorie des Sozialen und der Kultur. Räumliche Strukturen sind damit auch mehr als Abbilder sozialen Geschehens. Sie stellen eine „spezifische Ausdrucksform und ein Medium sozialer Systemzusammenhänge“ (ebd.) dar. Damit geht auch eine andere Einstellung zur Körperlichkeit bzw. Subjektivität der Menschen ‚im‘ Raum einher. Denn Raum ist nicht mehr nur der „Funktionsrahmen der Körper, sondern Raum und Körper w[e]rden als gleichberechtigt und sich gegenseitig über das Feld bestimmend betrachtet“ (ebd., S. 87).

Ein typisches Beispiel für eine erziehungswissenschaftliche Raum- bzw. Architekturforschung im Licht eines solchen Raummodells stellt die Arbeit von Andrea Petmecky dar, die Kindertagesstätten als Entwicklungsumwelten charakterisiert und die Bedeutung der räumlich-materialen Lernumgebung hervorhebt (vgl. Petmecky 2003, 2008). Bei deren Rekonstruktion bezieht sie sich auf umweltpsychologische Konzepte zur Analyse von Person-Umwelt-Beziehungen. Aufgrund dessen spezifiziert Petmecky den Einfluss der gebauten Entwicklungsumwelt der Kindertagesstätte auf das Erleben und Verhalten von Kindern (und Erzieher_inn_en) als vierfache Verschränkung folgender Faktoren (vgl. ebd., S. 52f.): Architektur ermöglicht oder behindert bestimmte Handlungen; sie fördert oder gefährdet die körperliche, seelische, geistige Gesundheit bzw. ermöglicht oder verhindert physiologische Prozesse; sie signalisiert Handlungsmöglichkeiten und bietet Aneignungsmöglichkeiten und optimiert durch Feedback-Prozesse Handlungen und Verhalten.

Die Art der architektonischen Gestaltung bzw. der Qualität der jeweiligen Architektur untersucht Petmecky mit dem hypothetischen Konstrukt der *Entwurfsqualität*. Dieses Konstrukt gewinnt sie aus einem Experten-Rating zur Architektur, in dem fünf Experten der Architektenkammer Nordrhein-Westfalen insgesamt 16 Kindertageseinrichtungen auf fünf Dimensionen bewertet haben (vgl. ebd., S. 133ff.). Diese fünf Dimensionen sind die Materialität des Gebäudes, die Individualität des Entwurfs, die Sichtbeziehungen, die farbliche Differenzierung und die räumliche Komplexität. Gefragt war nun nach dem Zusammenhang zwischen der Entwurfsqualität von Architektur im Kindergarten und den entsprechenden Aneignungsprozessen im Lebenszyklus eines Gebäudes. Petmecky unter-

scheidet dabei sieben Modalitäten der Aneignung von Architektur (Manipulieren, Machen und Produzieren von Raum; Bewegung und Fortbewegung; Erforschung des Raumes mit Hilfe der Sinne; Kognitiv-sprachliches Beherrschen von Raum; Inbesitznahme und Verfügung; Personalisierung von Räumen; Raum als Kommunikationsmittel). Ausgegangen wird dabei davon, dass nutzungsoffene Räume die Voraussetzung für Aneignungsprozesse darstellen. Aneignung werde dementsprechend dort verhindert, wo monofunktionelle Räume in ihrer Nutzung von anderen Personen vorbestimmt wird, weil „kein eigenmotiviertes Tätigwerden (mehr) möglich ist“ (ebd., S. 102) bzw. dadurch der Aufbau einer positiven Ortsidentität verhindert wird. Aufgrund statistischer Analysen kommt Petmecky zu dem Ergebnis, dass „Kinder aus Tageseinrichtungen mit einer ambitionierten Architektur - Einrichtungen, deren Entwurfsqualität von Experten als hoch bezeichnet wurde - (...) sich ihre räumlich-materiale Umwelt im Kindergarten stärker aneignen als Kinder aus Tageseinrichtungen mit einer geringeren Entwurfsqualität“ (ebd., S. 172). Weiterhin eignen sich Mitarbeiterinnen aus Einrichtungen mit geringer Entwurfsqualität die räumliche Umwelt weitaus stärker an als solche Erzieherinnen in Einrichtungen mit höherer Entwurfsqualität. Erklärt werden kann dies damit, dass sich die Mitarbeiterinnen im ersten Fall stärker auf die Veränderung der räumlichen Bedingungen konzentrierten und sich deswegen auch ihre Aneignungsperspektive gewissermaßen ‚schärft‘. Das positive Erleben von Architektur hängt allerdings – zumindest in der statistischen Analyse – nicht generell mit der Entwurfsqualität zusammen. Weder führt also eine höhere Entwurfsqualität zu einem positiveren Erleben noch umgekehrt eine niedrige Entwurfsqualität zu einem negativeren Erleben. Insgesamt kommt Petmecky zu dem Ergebnis, dass allein zwischen der (kindlichen) Umweltaneignung und der Entwurfsqualität ein signifikanter Zusammenhang besteht, während andere Faktoren wie das pädagogische Konzept der Einrichtung oder das Alter der Kinder eine geringere Bedeutung haben.

Das von Petmecky vorgelegte Konstrukt der *Entwurfsqualität* ist sicherlich insofern eine sinnvolle Forschungsheuristik, als es eine differenziertere Betrachtung darüber ermöglicht, wie die Aneignung von Entwicklungsumwelten und vor allem von konkreter Architektur funktioniert. Allerdings werden dabei doch relevante pädagogische Fragen allzu schnell übergangen: Denn der fehlende Zusammenhang zwischen Einrichtungen mit pädagogischen Konzeptionen, „in de[nen] der räumlich-materialen Umwelt in der Früherziehung eine besondere Bedeutung eingeräumt wird“ (ebd., S. 180) und einem höheren Ausmaß an kindlicher Aneignung, sagt ja noch nichts über die Qualität solcher Ansätze aus. Weiterhin führt die Überprüfung von Hypothesen – wie es Petmecky in ihrer Untersuchung tut – letztlich nur zur Verifikation oder zur Falsifikation von Aussagen, weiterführende Fragen nach der Normativität und Legitimität der jeweiligen räumlichen Ordnung des pädagogischen Raums und vor allem nach den Subjektivierungsweisen, die diese räumliche Ordnung hervorruft, bleiben ungestellt und damit auch unbeant-

wortet. Und schließlich reproduziert eine solche Forschung im Grunde nur die Bewertungsmaßstäbe der so genannten Experten. Zwar wurden erfreulicherweise auch die Nutzer_innen in die Untersuchung mit einbezogen, den Maßstab für *Entwurfsqualität* bestimmten jedoch ausschließlich die Experten (im Übrigen allesamt Architekten!).

Ebenfalls in diese Kategorie – wenngleich auch mit einer anderen theoretischen und forschungsmethodischen Ausrichtung – gehört die Arbeit von Ulla Klingovsky, die subjektivierende Effekte räumlicher Anordnungen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als Transformationen von Macht thematisiert (vgl. Klingovsky 2009). Mit der Etablierung von variablen Lehr-Lern-Arrangements verbindet sie in ihrer an Foucaults Gouvernementalitätstheorie angelehnten Analyse solche (pädagogischen) Subjektivierungspraktiken, die das lernende Subjekt in neue, räumlich manipulierte Abhängigkeiten hinein manövrieren, ohne dass dies den Lernenden bewusst ist. Dabei spielen neben den diskursiven Praktiken vor allem solche räumlich-technologische Arrangements eine entscheidende Rolle, die potenziell Machteffekte entfalten. Ihre Analyse bezieht sich dabei auf die Anordnungen der Lernenden und Lehrenden im konkreten Raum und fokussiert auf mikrodidaktische Raumarrangements. Im Anschluss an die bekannte Foucault'sche Systematik von souveräner Macht, Disziplinarmacht und gouvernementaler Macht unterscheidet Klingovsky zwischen so genannten souveränen bzw. panoptischen und entwicklungs-offenen bzw. flexiblen Räumen (vgl. ebd., S. 157ff.) (vgl. dazu *Kapitel 2*).

Die souveräne bzw. panoptische Raumgestaltung knüpft die Anordnung der lernenden und lehrenden Subjekte an das seit Comenius bekannte Frontal-Schema. Die Gegenüberstellung von Lehrer und Lernenden symbolisiert die Ungleichheit beider Gruppen. Die Lernenden sind hier ganz auf die Rolle der Aneignung und (passiven) Rezeption von Wissen reduziert, das ihnen der lehrende Souverän vermittelt. Lehr- und Lernraum fallen so in eins. Abgrenzbar wird dieser Raum durch Mauern, Fenstern und Tür(en) nach oben und unten bzw. nach außen. Der souveräne Raum bildet dadurch eine Art Schachtel, die beliebig aneinandergereiht bzw. gestapelt werden kann. Nach Innen erfolgt durch die Gegenüberstellung und andere räumlich-mobiliare Maßnahmen – etwa der Fixierung der Lernenden als immobile, die der Lehrenden als mobile Menschen im Klassenzimmer bzw. Seminarraum – ebenfalls eine machstrategische Grenzziehung und zwar im Hinblick auf die hervorgehobene Positionierung der lehrenden Person. Im Rückgriff auf Foucault beschreibt Klingovsky den Lehrenden bzw. Dozierenden daher als Raum-Souverän, „der im Inneren eines Territoriums wohlplatziert ist“ (Foucault 2004a, S. 32). In dieser souveränen Raumordnung „wird die Macht des Dozierenden bzw. dessen Gewalt- und Entscheidungsmonopol offen transportiert bzw. zelebriert, um sich dem Gehorsam der Lernenden zu sichern“ (Klingovsky 2009, S. 159).

Mit dem panoptischen Raummodell des Stuhlkreises sind nun ebenfalls machtvolle Strukturelemente, Techniken und Prozeduren verbunden, allerdings nicht mehr im Blick auf eine souveräne Raummacht, sondern im Hinblick auf die Disziplinarmacht. Zwar erscheint diese Anordnung der Lernenden und Lehrenden im Raum als Hinwendung zu den Interessen der Teilnehmenden und als scheinbare Auflösung der bipolaren Machtverteilung im Frontal-Schema, werden doch alle – Lehrende und Lernende – im Raum scheinbar gleich verteilt. Betrachtet man jedoch die Möglichkeiten der Sichtbarkeit, d.h. des Sichtbarmachens und Sichtbarwerdens im Raum des Stuhlkreises, dann wird dieser Raum eben panoptisch, weil „die Individuen in feste Plätze eingespannt sind, die geringsten Bewegungen kontrolliert und sämtliche Ereignisse registriert werden“ (Foucault 1976, S. 253) können. Jeder ist jeder sichtbar und angehalten, sich selbst sichtbar zu machen. Diese Disziplinierung bzw. Diszipliniertheit erfolgt nun wesentlich effektiver als im souveränen Raum, der doch vielfältige Möglichkeiten des ‚sich-unsichtbarmachens‘ erlaubt (wir alle kennen diese Möglichkeiten aus der Schulzeit). Es ist daher nicht mehr nur die räumliche Anordnung, sondern vermehrt das soziale Handeln bzw. die sozialen Praktiken, welches die Subjekte parzelliert. Der pädagogische Raum ist nicht mehr nur ‚materialer Raum‘, sondern sozialer bzw. symbolischer Raum. Erst durch diese (soziale) Produktion des Raums werden die Subjekte im Raum verteilt und ihrem Platz zugewiesen (vgl. Lefebvre 1974; Foucault 1976, S. 181ff.).²⁴ Mit Bourdieu könnte man davon sprechen, dass der „inkorporierte Habitus von Lernenden“ (Klingovsky 2009, S. 160) erst durch die Verschränkung dieser unterschiedlichen Räume zustande kommt (vgl. Bourdieu 1982, S. 25ff.). Sie entfaltet sich aber auch dann erst als machtvoll, wenn die Subjekte sich diesen physischen und sozialen Raum auch physisch-sozial aneignen, d.h. sich auch entsprechend den Vorstrukturierungen verhalten.

Was nun im souveränen Raum tendenziell als passives *angeordnet Werden* erscheint, wird im panoptischen Raum potenziell zum aktiven *sich selbst anordnen*. Einschränkend konstatiert Klingovsky allerdings, dass „hinter dem Schein formeller Gleichheit (...) faktische Ungleichheiten sichtbar gemacht, reproduziert und erneut installiert“ (Klingovsky 2009, S. 161) werden. Die Durchsetzung der Disziplinarmacht erfordert zudem auch „die Einrichtung des zwingenden Blicks: eine Anlage, in der die Techniken des Sehens Machteffekte herbeiführen und in der umgekehrt die Zwangsmittel die Gezwungenen deutlich sichtbar machen“ (Foucault 1976, S. 221). Der panoptische Raum ist also keineswegs nur ein freilassender Raum. Vielmehr sind die Lernenden „Gefangene einer Machtsituation, die sie selber stützen. Das Prinzip der Macht liegt weniger in einer Person (der Dozentin oder dem Dozenten) als vielmehr in einer konzertierten (vereinbarten) Anordnung von Körpern, Gesten, Blicken und Sichtbarkeiten. Es ist die Ordnung

²⁴ Das arrangierende (An)Ordnen der Subjekte im Raum ist in der Regel also ein kommunikativer Akt.

des Raumes, in der sich fiktiv Mechanismen entfalten, die die Individuen gefangen nehmen“ (Klingovsky 2009, S. 161f.). Auch die so genannten entwicklungs-offenen bzw. flexiblen Selbstlernarchitekturen ermöglichen eine solche manipulative Führung der anderen im Sinne ihrer Regierbarkeit. Solche gouvernementalen Regierungspraktiken bewirken also gerade keine Steigerung von Freiheitsgraden, sondern gehen vielmehr mit einer Transformation von Subjektivität einher, in der die Subjekte „sich auf eine bestimmte Art und Weise selbst objektivieren“ (ebd., S. 169).²⁵

So plausibel die possibilistische Perspektive im Hinblick auf die Perspektive der ‚gewöhnlichen Akteure‘ bzw. potenzieller Machtpraktiken ist, so kritisch ist an diesem Modell allerdings zu bemerken, dass sich die gesellschaftlichen Entwicklungs- und Bedingungsbeziehungen, die jeweilige Raumstrukturen hervorbringen und sie (re-)produzieren, insbesondere deren Wissensstruktur, nicht erfasst werden. Und zudem ist auch in diesem Modell – ähnlich wie im deterministischen Raummodell – die materiell-physische Raumstruktur lediglich „*passives Abbild* der Ortsgebundenheit menschlichen Lebens sowie der erdräumlichen Standorte“ (Strüver 2005, S. 87). Die Vorgängigkeit diskursiver Strukturen bleibt daher auch in dieser Forschungsprogrammatisierung unberücksichtigt.

(3) Schließlich lässt sich von den deterministischen Positionen, die auf die Bestimmtheit des individuellen Erlebens und Verhaltens durch Raum bzw. den possibilistischen Positionen, die auf die aneignenden Möglichkeiten im Raum zielen, eine dritte Position unterscheiden. So genannte umweltprobabilistische Positionen („environmental probabilism“, vgl. Petmecky 2008, S. 53) postulieren bestimmte „Wahrscheinlichkeitsverknüpfungen zwischen Aspekten der gebauten Umwelt und dem Verhalten von Individuen“ (ebd.). Die Frage lautet hier, wie wahrscheinlich bestimmte individuelle Verhaltensweisen angesichts bestimmter Umwelten sind? Architektur bzw. Raum wird damit als „Möglichkeitsraum mit mehreren Handlungsoptionen“ (Flade; Dieckmann 2008, S. 62) verstanden. Gefragt wird nach den Bedingungen, unter denen aus dem passiven Nutzer der aktive Rezipient bzw. Produzent werden kann, der sich eine individuell passende gebaute Umwelt schafft.²⁶ Die sich daran anschließenden Fragen, sind insbesondere für eine pädagogische Entwurfstheorie des Raums bedeutsam: Was machen bestimmte soziale Gruppen (Planer, Architekten, Pädagogen, Nutzer) mit dem Raum? Wie nutzen sie ihn? Wie produzieren sie ihn, wie nehmen sie Einfluss auf Entwurf, Planung und Realisation? Somit kann nach Entscheidungsbedingungen für das

²⁵ Von hieraus wird der doppelbödig-ironische Titel der Gesamtstudie, *Schöne Neue Lernkultur*, mit seiner Anspielung auf Aldous Huxleys *Schöne neue Welt* plausibel.

²⁶ Beispielhaft für die empirische Untersuchung dieser Möglichkeitsräume vgl. Herlyn (2003) *Jugendliche in öffentlichen Räumen der Stadt*. Hier werden mittels nicht-teilnehmender Beobachtung, Interviews und Experimenten 6 typische öffentliche Räume (Wohnumfeld, grünbestimmte Freiräume, Infrastruktureinrichtungen, Straßen, zentrale Stadtplätze und Brachen) auf ihre Gestaltung durch und Nutzungsregeln für Jugendliche hin untersucht.

Raumhandeln gefragt werden. In den Mittelpunkt rückt damit die Art und Qualität der Beziehung zwischen den Subjekten und der Architektur (vgl. Martensen; Gelderblom 2009).

Zurückgegriffen wird in solchen Vorstellungen auf das Raummodell, das Pierre Bourdieu entworfen hat. Er beschreibt Raum als „eine Art *Sozialtopologie*“ (Bourdieu 1985, S. 9). Die soziale Welt lasse sich „in Form eines – mehrdimensionalen – Raums darstellen, dem bestimmte Unterscheidungs- bzw. Verteilungsprinzipien zugrunde liegen; und zwar die Gesamtheit der Eigenschaften (bzw. Merkmale), die innerhalb eines fraglichen sozialen Universums wirksam sind, das heißt darin ihrem Träger Stärke bzw. Macht verleihen“ (ebd.). Raum ist daher sozial konstruierter Raum. Insofern ermöglicht die Beobachtung dieses (sozial konstruierten) Sozialraums Aussagen über die (machtvolle) Verteilung der Akteure und Gruppen im sozialen Raum und den entsprechenden Positionen, die sich aus der Verteilung am Gesamtvolumen des Kapitals, das sie besitzen bzw. der Struktur dieses Kapitals ergibt – entsprechend dem „relativen Gewicht, das die verschiedenen Kapitalsorten - ökonomisch und kulturell - im Gesamtvolumen ihres Kapitals haben“ (Bourdieu 2006, S. 358). Die Gesamtheit der Eigenschaften und Merkmale verleihen ihrem Träger in einem sozialen System also mehr oder weniger Macht und Stärke. In einem Raum existieren, ein Individuum im Raum sein, heißt also, „sich unterscheiden, unterschiedlich sein“ (ebd., S. 361).

In seiner Analyse der *feinen Unterschiede* führt Bourdieu die Architektur – als zentraler ‚Gestalt‘ des Raums – als eines der Merkmale ein, mit der solche Unterscheidungen möglich sind (vgl. Bourdieu 1982). Denn erst die Architektur macht diese Unterschiede sichtbar, ihre Eigenlogik stellt der durch Baukörpergrenzen konstituierte Raum dar. Durch die Abbildung des sozialen Raums (und die ungleiche Verteilung von ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapital in ihm) im physischen Raum (als dem physisch-materiellen, sichtbaren Raum ohne soziale Bedeutung per se) wird Raum zu einem „Ausdruck sozialer Machtverhältnisse“ (Strüver 2005, S. 92). Durch die analytische Trennung dieser beiden (inhaltlich) eng verbundenen Raumtypen, entsteht Bourdieus Konzept des angeeigneten physischen Raums als der materiellen Konkretisierung sozialer Strukturen (vgl. Bourdieu 1991). Alle Unterscheidungen in Bezug auf den physischen Raum finden sich im angeeigneten physischen Raum wieder. Entscheidend ist nun Bourdieus Gedanke, dass es in einer hierarchischen Gesellschaft gar keinen Raum geben kann, „der diese Hierarchien und soziale Ungleichheiten nicht widerspiegelt. Der angeeignete physische Raum ist somit der in der physischen Welt abgebildete und in räumlichen Strukturen niedergeschlagene soziale Raum und kann daher auch als materialisierter oder verdinglichter sozialer Raum bezeichnet werden“ (Strüver 2005, S. 92) (vgl. Bourdieu 2005). An diesem Ort, dem angeeigneten physischen Raum vollzieht und bestätigt sich Macht – nicht als direkte Ge-

waltausübung, sondern in Form subtiler und zum Teil nicht wahrnehmbarer bzw. wahrgenommener Herrschaft.²⁷ Gesellschaftliche Exklusion bzw. Inklusion kann daher als Möglichkeit beschrieben werden, „den angeeigneten physischen Raum durch materielle oder symbolische Aneignung der in ihm verteilten öffentlichen und privaten Güter zu dominieren sowie sich gewünschten Personen zu nähern bzw. sich unerwünschte ‚vom Leibe zu halten‘“ (Strüver 2005, S. 92). Diese Exklusionsmacht bzw. Inklusionsfähigkeit ist abhängig vom zur Verfügung stehenden ökonomischen, kulturellen oder sozialen Kapital. Auch die ungleichen Chancen bestimmen sich durch das Verhältnis „zwischen der räumlichen Verteilung der zugleich als lokalisierte Körper und InhaberInnen von Kapital definierten Akteure auf der einen und der gesellschaftlich verfügbaren Güter auf der anderen Seite bestimmen“ (ebd.).

Zur Sozialtopologie wird dieses relationale Modell dort, wo die soziale Position über den sozialen Ort bestimmt wird, an dem der Mensch lokalisiert ist, an dem er/sie lebt, arbeitet und auch lernt sowie den Raum, den er auf diese Weise einnimmt sowie seine/ihre Eigenschaften bzw. Besitz. Der vom Akteur eingenommene (oder zugewiesene) Ort (als Position im angeeigneten physischen Raum) ist damit „ein hervorragender Indikator für seinen Habitus, seine individuellen Praktiken und Vorlieben sowie für seine soziale Stellung innerhalb der gesellschaftlichen Machthierarchie“ (ebd., S. 93). Die Verfügungsgewalt über Kapital in diesem angeeigneten physischen Raum schlägt sich gleichzeitig „in einer räumlichen Verteilung von Besitz oder von Zugangschancen zu öffentlichen wie privaten seltenen Gütern und Dienstleistungen nieder“ (ebd.) (vgl. Bourdieu 1991, S. 26; 33). Der angeeignete physische Raum ermöglicht also eine Konstruktion sozialer Positionen. Die entsprechenden Klassifikationsstrategien sind dabei abhängig von der gesellschaftlichen Machtverteilung. Bourdieu konstruiert den Raum der Positionen und Beziehungen als Raum der sozialen Klassen und bezieht so die Hierarchien und Vielschichtigkeit gesellschaftlicher Stellungen mit ein. Die Struktur dieser Klassen ist bestimmt über die Verfügbarkeit ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals. Dass die Verfügung über Kapital auch das jeweilige Wohnumfeld bzw. die räumliche Umgebung bestimmt (der Habitus das Habitat macht), bzw. die gesellschaftlichen Machtverhältnisse als Konstruktionsprozesse von Raum fungieren, stellt somit einen fruchtbaren Ansatz für die Architektur der Pädagogik dar, da Raum bei Bourdieu eine Kategorie sozialer Machtverhältnisse und damit als Ort der Machtausübung reflexiv beobachtet werden kann.

Allerdings hat auch Bourdieus Modell Kritik hervorgerufen, denn der Sozialraum wird auch hier als leere Hülle eines Containerraums verstanden, „in der sich die realen und sozialen Fakten als Gegenstände mit entsprechenden Funktions-

²⁷ So vermag ein repräsentatives Gebäude die Macht derer manifestieren, die es bewohnen oder nutzen. Die symbolische Gewalt eines unbeleuchteten Parks bei Nacht kann die Angst vor einer Vergewaltigung auslösen (vgl. Strüver 2005, S. 92).

prinzipien zu Raumrelationen verknüpfen und verbinden (lassen)“ (Kuhn 1994, S. 8) (Herv. M.N.). Eine Positivität von Machteffekten lässt sich damit theoretisch ebenso wenig einfangen wie etwa in der stark repressions-theoretisch argumentierenden Arbeit Klingovskys.

1.2. Zur Begründung der Forschungsperspektive

Fasst man den Stand erziehungswissenschaftlicher Raumforschung zusammen, so lässt sich konstatieren, dass letztlich alle Positionen danach fragen, welche Effekte bzw. Wirkungen vom konkreten Raum ausgehen. So sinnvoll eine solche Forschung sicherlich ist, besteht ihr Manko darin, die Vorgängigkeit diskursiver Wissenspraktiken nicht zu thematisieren. Es genügt aber m.E. nicht, die Machtför-migkeit, Präfiguration und Positionierung der lernenden (und lehrenden) Menschen im pädagogischen Raum einfach als Wirkung festzustellen, wie es Markus Rieger-Ladich und Norbert Ricken in ihrer *programmatischen Skizze zur Erforschung von Schularchitekturen* vorgeschlagen haben (vgl. Ricken; Rieger-Ladich 2009). Eine solche Forschung, die die – zweifelsohne vorhandenen und beobach-tenswerten – Wirkungen von Räumen auf Individuen bloß nachzeichnet (sei es in quantitativer oder qualitativer Form, sei es empirisch-analytisch oder hermeneu-tisch-phänomenologisch), gerät unweigerlich in eine Art *Raumfalle* (vgl. Lippuner; Lossau 2004), weil sie pädagogische Räume lediglich als Hülle für Bildungsprozesse zu verstehen vermag, ohne auf die Praxis der *diskursiven* Wissensstruk-turen zu rekurrieren.

Demgegenüber gilt es, die diskursiven und theoretischen Wissenspraktiken zu hinterfragen, mit denen bestimmte Raumordnungen überhaupt erst generiert, etabliert und sedimentiert werden. Eine solche Forschungslogik bezieht sich nicht auf die Beobachtung bestimmter Wirksamkeiten, Funktionalitäten bzw. Ästheti-ken pädagogischer Räume, als vielmehr auf die Reflexion der Legitimation und Rationalität sozialer, insbesondere wissensbasierter Strukturen, die eine je be-stimmte materielle bzw. Wissens- und Bedeutungsproduktion von Räumen präfi-guriert. Damit rückt unweigerlich das Wissen der Erziehungswissenschaft als potenzielle ‚Raum-Macht‘ selbst ins Blickfeld.

Mit *dieser* Annahme sind die folgenden Gedanken in ihrem Erkenntnisinter-esse, ihrer Argumentation und ihrem Ziel mit den Arbeiten des französischen Philosophen Michel Foucault verbunden. Der Rekurs auf Foucault impliziert dabei drei Weichenstellungen, wie sie auch in der aktuellen Diskussion um eine Analyse kritischer Erziehungswissenschaft insgesamt diskutiert werden (vgl. Balzer 2008):

Die erste dieser Weichenstellungen betrifft den Umgang mit der Kategorie ‚Raum‘. Im Zuge des ‚spatial turn‘ der Sozial- und Kulturwissenschaften wird ‚Raum‘ neben den klassischen Differenzkategorien ‚class‘, ‚race‘ und ‚gender‘

als Kategorie herangezogen, mit der pädagogisch relevante Differenzstrukturen beobachtet werden können. Als Beobachtungskategorie rekurriert ‚Raum‘ im Zuge dessen auf vier Paradigmenverschiebungen, wie sie sich innerhalb des ‚cultural turns‘ in jüngster Zeit herauskristallisiert haben:²⁸ Während im ‚material turn‘ „gegen die Einschränkung des Sozialen auf die Beziehungen zwischen Menschen ... die Objektbeziehungen“ gestärkt und „gegen die Orientierung an zeitlichen Parametern ... der Raum wieder ins Feld“ (Schroer 2007, S. 144) geführt werden, bezieht sich der ‚spatial turn‘ auf die Analyse der Entstehungsbedingungen, Hervorbringungsweisen bzw. Wirkungen (imaginärer und konkreter) Räume menschlicher Kultur. Mit der Fokussierung von Architektur im ‚architectonic turn‘ wird die Materialität des Gebauten zum Forschungsgegenstand auch der nicht-technischen Raumwissenschaften – und zwar jenseits des etablierten kunsthistorischen Blicks auf die Architektur als Baukunst (vgl. Schöttker 2007, S. 109).²⁹ Mit der Fokussierung auf Diskurse erfolgt zugleich der Anschluss an den so genannten ‚linguistic turn‘ (vgl. Bachmann-Medik 2006), der die Verwendung und Effekte sprachlicher Äußerungen generell in den Vordergrund rückt. Der Anschluss an Foucault erfolgt dabei insofern, als mit der Diskurstheorie eine Methode zur Verfügung steht, ‚Raum‘ als Leitkategorie erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung und pädagogischer Praxis einer kritischen Analyse zu unterziehen. In diesem Verständnis wird ‚Raum‘ als „relationale, machtdurchzogene und prozesshafte Dimension sozialer Interaktion“ (Bauriedl 2009, S. 228) verstanden, d.h. von besonderer Bedeutung ist auch und gerade der wissenschaftsdisziplinäre Zugriff auf Raum bzw. das jeweilige Raum-Wissen (vgl. Mecheril; Witsch 2006, Lutter; Reisenleitner 1998, Hall; Rätzfel 2000). Die Kategorie ‚Raum‘ ist damit ein ebenso konflikträchtiges Feld gesellschaftlicher Auseinandersetzung wie jede andere kulturelle Äußerungsform auch. Dies führt zu der Frage, „wie Räume im Kontext der Produktion von Identität durch Differenzierungen als symbolische Verräumlichungen sprachlich-kommunikativ und/oder alltagspraktisch erst hergestellt werden“ (Lossau 2007, S. 57). Der pädagogische Raum ist demzufolge nicht nur ‚an sich‘ bedeutsam, sondern als „Konstruktion, das heißt als sozial, ökonomisch

²⁸ Der cultural turn (vgl. Bachmann-Medik 2006) beinhaltet im Allgemeinen eine Hinwendung zur „symbolisch-signifikanten Dimension gesellschaftlicher Wirklichkeit“ (Lossau 2007, S. 57). Kollektive raumbezogene Sinnsysteme und Wissensordnungen, identitätsstiftende Raum-Codes, -deutungsschemata und -semantiken werden in dieser Perspektive „als notwendige Bedingung aller sozialen Praxis wahrgenommen und somit von der Peripherie ins Zentrum der sozialwissenschaftlichen Perspektive gerückt“ (Reckwitz 2000, S. 16f.).

²⁹ Der architectonic turn ist dabei insbesondere in der Soziologie (vgl. Delitz 2009; Fischer; Delitz 2009; Schubert 2005; Schäfers 2006), der Kulturgeographie (vgl. Hasse 2007; Fleischmann 2008; Frers 2007; Wucherpfennig 2006), mitunter auch in der Psychologie (vgl. Flade; Dieckmann 2008; Henzler 2007; Richter 2004; Walden; Preiser 2008) bzw. Philosophie (vgl. Hezel 1995, Illies 2009) zu beobachten.