

Räumlichkeit in Erziehungs- und Bildungsverhältnissen

Sebastian Dirks & Fabian Kessl¹

Einleitung

Die Dimension der Räumlichkeit in Erziehungs- und Bildungsverhältnissen blieb lange Zeit systematisch unterbelichtet. Dies ist insofern verwunderlich, da Erziehungs- und Bildungsprozesse nur verortet stattfinden können: Das symbolisiert historisch die Etablierung öffentlicher Regelschulen und sozialpädagogischer Erziehungs- und Bildungsangebote seit dem 18. und vor allem im 19. Jahrhundert. Diese stellen immer spezifische institutionalisierte Bildungsorte für professionelle pädagogische Interaktionen dar. Historisch wird dieses konstitutive Verortung pädagogischer Handlungsvollzüge auch in vielfältiger Weise thematisiert, aber nur selten raumtheoretisch relationiert. Erst in den vergangenen Jahren bildet sich innerhalb der erziehungswissenschaftlichen wie der erziehungs- und bildungssoziologischen Debatten eine verstärkte raumtheoretische Sensibilität als Reaktion auf bildungs- und sozialpolitische Programme aus, deren zentrales Charakteristikum ihre räumliche Vermessung ist: So wird in den Feldern der Kinder- und Jugendhilfe seit den 1990er Jahren eine kleinräumige und nahraumorientierte Neujustierung der bisherigen Angebotsstrukturen gefordert (*Sozialraumorientierung*) und im schulischen Bereich zielt seit dem Anfang des 21. Jahrhunderts eine rasant wachsende Anzahl von Programmen auf den Aufbau von kommunalen bzw. regionalen *Bildungslandschaften*.

Im vorliegenden Beitrag wird in einer kleinen genealogischen Skizze – erstens – die Thematisierung des Räumlichen in der Erziehungs- und Bildungstheorie nachgezeichnet. Daran anschließend werden – zweitens – die aktuellen raumbezogenen Programme der sozialpädagogischen Sozialraumorientierung und des Aufbaus von kommunalen/regionalen Bildungslandschaften dargestellt und kritisch diskutiert, um vor diesem Hintergrund – drittens – für eine relationale Perspektive auf die

¹ Erscheint in Bauer, Ullrich/ Bittlingmayer, Uwe/Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie, 2012 (VS Verlag).

gesellschaftliche (Re)Produktion von Raum und Räumlichkeit im Kontext von Erziehungs- und Bildungsverhältnissen, im Anschluss an jüngere raumsoziologische und raum(re)produktionstheoretische Überlegungen, zu plädieren.

1. Eine genealogische Skizze zur konstitutiven Verortung von Erziehungs- und Bildungsverhältnissen²

Die konstitutive Verortung von Erziehungs- und Bildungsverhältnissen ist ein grundlegendes Thema pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher 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“, so Rousseaus berühmte Formel, gibt demnach der „ursprünglichen Veranlagung“ des Zöglings jenseits der Stadt wieder ihren notwendigen Raum (ebd., S. 12). Der Prozess der menschlichen Vervollkommnung, wie Rousseau und im Anschluss an ihn Kant den Bildungsprozess bestimmen, wird demnach erst durch ein spezifisches räumliches Arrangement ermöglicht. Ist es bei Rousseau noch die räumliche Differenzierung von städtischem und ländlichem Kontext, so rückt im 19. Jahrhundert die spezifische Institutionalisierung von Bildungs- und Erziehungsverhältnissen ins Zentrum des Interesses. Seither wird deren räumlichen Ausgestaltung vehement vollzogen, und mit der Etablierung der öffentlichen Instanzen der Schule und der außerschulischen Bildungs- und Erziehungsangebote (*Soziale Arbeit*) im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert zu einem vorläufigen Abschluss gebracht. Es sind diese spezifischen räumlichen Arrangements der Schulgebäude, der Klassenzimmer oder der kommunalen Jugendzentren und sozialpädagogischen Wohngruppen – als Ausdruck der übergeordneten gesellschaftlichen Regelwerke, die insbesondere der nachwachsenden Generation einen angemessenen Entwicklungs- und Entfaltungskontext bereitstellen sollen (vgl. Böhme 2009).

Zugleich bilden gerade diese historisch-spezifischen Formen der spezifischen räumlichen Institutionalisierung von Bildungs- und Erziehungsverhältnissen den Ansatzpunkt für die Programme einer räumlichen (Neu)Vermessung der Erziehungs- und Bildungsverhältnisse seit den Ende des 20. Jahrhunderts auf

² Wir möchten uns ganz herzlich bei Sarah Zimmermann bedanken, die am ersten Gliederungsentwurf für diesen Text beteiligt war.

der einen Seite und für herrschaftskritische Analysen der Dimension von Räumlichkeit in Erziehungs- und Bildungsverhältnissen auf der anderen Seite.

Auf eine explizite räumliche (Neu)Vermessung von Erziehungs- und Bildungsverhältnissen zielen Konzepte, wie das in der kommunal-administrativen Regulierung der Kinder- und Jugendhilfe relativ einflussreiche „Fachkonzept der Sozialraumorientierung“ (vgl. Hinte/Treeß 2007). Dieses bezieht sich aus einer erziehungswissenschaftlich höchst umstrittenen anti-pädagogischen Perspektive auf Rousseaus Konzept der pädagogischen Provinz: Jede Form der Institutionalisierung von Bildungs- und Erziehungsverhältnissen wird aus anti-pädagogischer Sicht als Ausdruck der Entfremdung des Menschen von seiner inneren Natur abgelehnt. Pädagogische Handlungsvollzüge werden daher als „kinderfeindlich“ und somit als illegitime „Verhaltensmöglichkeiten“ kategorisiert (Braunmühl 1978, S. 79). Damit wird allerdings eine innere Natur des Menschen als einzig relevante Quelle der Subjektwerdung unterstellt, die den Blick für die gegebenen Macht- und Herrschaftsverhältnisse blind stellt (vgl. Winkler 1982): Die räumliche Vermessung und Abgrenzung pädagogischer Provinzen – in der simplifizierten sozialraumorientierten Variante als die homogenisierten Bevölkerungseinheiten bestimmter Wohnareale (Stadtteil oder Quartier) gefasst – soll nun eine subjektive Bedürfnisbefriedigung erlauben.

Herrschaftskritische Analysen bieten hierzu eine alternative Lesart an. Der Erziehungstheoretiker und Reformpädagoge Siegfried Bernfeld ist es, der bereits Anfang des 20. Jahrhunderts mit seinem Konzept des „sozialen Ortes“ die räumliche Dimension von Erziehungs- und Bildungsverhältnissen in den Fokus rückt (Bernfeld 1969^a, S. 204; vgl. Niemeyer/Naumann 2006). Diesen können Pädagoginnen und Pädagogen nach seiner Ansicht gerade nicht frei gestalten. Denn der Erzieher, wie der zu Erziehende, befinden sich in einem spezifischen politisch-ökonomisch, sozio-kulturell und historisch-sozial geprägten Gefüge, das heißt an einem „bestimmten, deutlich bezeichneten sozialen Ort“ (Bernfeld 1969^a, S. 204). Von dessen „Realität“ sind die Möglichkeiten abhängig, die dem Einzelnen oder dem Kollektiv zur Alltagsgestaltung zur Verfügung stehen (ebd., S. 199). Die räumliche Dimension der Bildungs- und Erziehungsverhältnisse ist somit auch für Bernfeld Ausdruck gesellschaftlicher Verhältnisse, doch im Gegensatz zu kulturkritischen, aber auch bildungsidealistischen Positionierungen sucht Bernfeld keinen Weg in ein suggeriertes Jenseits dieser Institutionalisierungsformen, sondern Spuren für deren radikale Veränderung auf Basis ihrer macht- und herrschaftsanalytischen Reflexion. Am Beispiel der Schule, die Bernfeld sowohl pädagogi-

ches Experimentierfeld als auch Forschungsgegenstand war, konkretisiert er diesen Gedanken, wenn er darauf hinweist, dass diese „(n)icht aus dem Zweck des Unterrichts gedacht und nicht als Verwirklichung solcher Gedanken entstanden, sondern da (ist), vor der Didaktik und gegen sie“ (Bernfeld 1973: 27). Das konkrete pädagogisch-räumliche Arrangement, bei Bernfeld: die Schule, stellt somit immer einen Teil der historisch-spezifischen sozialen Ordnung dar, sie markiert und (re)produziert also die jeweilige „Formation des Sozialen“ (Ricken 2006: 283) – seit dem 19. Jahrhundert als wohlfahrtsstaatliche Formation (vgl. Kessl 2012/i.E.).

Zugleich sucht Bernfeld das sozialräumliche Arrangement einer Schule in seinem pädagogischen Experiment, der Schulgemeinde Baumgarten, mit etwa 300 „proletarischen“ Kindern und Jugendlichen in alternativer Weise zu gestalten (vgl. ebd. 1969^b). Diese pädagogische Provinz stellt allerdings für Bernfeld keine andere, geschweige denn eine anti-pädagogische Realität dar. Für den Materialisten Bernfeld ist es vielmehr unstrittig, dass es kein Mittel geben kann, eine gänzlich andere „Volkskultur“ zu schaffen. Sozialisations-theoretisch gesprochen hieße das: Es ist nicht möglich, eine andere Form der Enkulturation zu realisieren „solange die Jugend des Proletariats, des Volkes eben, mit zwölf, mit vierzehn Jahren der Straße, der Fabrik, der Zwangsarbeit ausgeliefert wird“ (Bernfeld 1973: 125). Diese „äußere Realität“, der *soziale Ort*, wird nach Bernfelds Überzeugung von den Akteuren „verinnerlicht“ und prägt somit die Entwicklungsbedingungen der proletarischen Jugend in Baumgarten in entscheidendem Maße mit (ebd.: 1969^a: 199). Indem Bernfeld hier die körperlich inkorporierte soziale Struktur benennt, nimmt er in gewisser Hinsicht bereits eine Analysefigur vorweg, die mehr als ein halbes Jahrhundert später in Pierre Bourdieus Habituskonzept sowie in der daran anschließenden erziehungswissenschaftlichen und bildungssoziologischen Diskussion eine zentrale Rolle spielen wird (vgl. Friebertshäuser/Rieger-Ladich/Wigger 2009).

Neben dieser materialistischen Grundüberzeugung ist es für Bernfeld aber ebenso unzweifelhaft, dass die sozial-strukturelle Prägung menschlicher Entwicklung im Kontext kapitalistischer Gesellschaften nicht deterministisch verstanden werden darf, dass vielmehr die Tatsache, „(o)b sich einer als ‚krank‘ wertet oder als ‚Künstler‘, für ihn selbst von ganz hervorragender Bedeutung (ist)“ (ebd.; Hervorh. F.K.) – also der soziale Ort nicht nur ein Ort materieller Verfügungsbedingungen, sondern auch historisch-kultureller Gestalt(ung) ist.

Siegfried Bernfeld verweist mit seinen Überlegungen somit einerseits auf das, was funktionstheoretisch und bildungssoziologisch seit Mitte des 20. Jahrhunderts entweder als „Reproduktionsfunktion“ pädagogischer Institutio-

nen (Fend 1980) oder als „Reproduktion der Struktur der Kräfteverhältnisse und der symbolischen Verhältnisse“, den das Unterrichtssystem leiste (Bourdieu 1974: 91), gefasst wird. Und andererseits verweist er auf die inzwischen vor allem sozialkonstruktivistisch vermittelte Einsicht, dass soziale Positionierungen historisch-spezifische Regelmäßigkeitsmuster darstellen, und keine fixen Strukturen, also die Analyse von deren Gewordensein notwendiger Bestandteil systematischer Reflexionen auf Erziehungs- und Bildungsverhältnisse sein sollte.

Analog zu aktuellen Arbeiten im Feld der kritischen Bildungssoziologie, die vor allem von Pierre Bourdieus Überlegungen inspiriert sind (vgl. Bauer 2010; Bremer 2007), oder machtanalytische Arbeiten, die auf diskurs-, gouvernementalitätsanalytische und hegemonietheoretische Bestandteile Michel Foucaults, Antonio Gramscis und Judith Butler zurückgreifen (vgl. Lüders 2007; Ricken 2006; Bernhard 2006; Plößer 2005), basiert Bernfelds Konzept des sozialen Ortes außerdem auf einer herrschaftskritischen Perspektive, einem kritischen Bezug auf die bestimmenden Erziehungs- und Bildungsinstanzen also (vgl. auch Heydorn 1970; Euler/Pongratz 1995) – in seinem Fall: die Schule. Dieser herrschaftskritische Bezug ist aber im Anschluss an Bernfeld keineswegs nur auf die Schule möglich, sondern sinnvoll auch auf andere pädagogische Instanzen, wie die außerschulischen Erbringungsinstanzen der Jugendbildung, der beruflichen Weiterbildung und der Sozialen Arbeit.

In diesem Sinne knüpft Michael Winkler (1988) in (s)einer *Theorie der Sozialpädagogik* mit dem Konzept des „pädagogischen Ortes“ an Bernfelds Figur des sozialen Ortes an und spezifiziert diese in einer sozialpädagogischen Perspektive. Als pädagogischen Ort (vgl. auch Honig 2002) bestimmt Winkler dabei den organisierten sozialen Zusammenhang, mit dem auf die Notwendigkeit der Herstellung und Bereitstellung von Freiräumen zur Ermöglichung von Selbstbildungsprozessen reagiert wird. Dazu differenziert er drei Bedingungen eines solchen pädagogischen Ortes: Er bezeichnet erstens einen Raum der Sicherung – die Nutzer_innen erhalten hier eine existentielle Basis für die von ihnen gewählte Lebensführung; er beschreibt zweitens einen Raum der Ermöglichung dieser subjektiven Lebensführung durch eine solche Existenzsicherung – die Nutzer_innen können die von ihnen aus guten Gründen erstrebenswert erscheinende Lebensführung realisieren; und nicht zuletzt wird mit dem Konzept des pädagogischen Ortes drittens ein Raum der pädagogischen Anregung dieser subjektiven Lebensführung gefasst – die pädagogische Ausgestaltung des pädagogischen Ortes legt das mögliche Muster subjektiver Lebensführung nicht fest, sondern regt dessen Wahl- und Realisierung durch die Nutzer_innen nur an.

Mit dem Konzept des pädagogischen Ortes kann somit affirmativ auf die Notwendigkeit der Herstellung, Bereitstellung und Ausgestaltung von pädagogischen Freiräumen zur Ermöglichung von Selbstbildungsprozessen und herrschaftskritisch auf deren institutionelle Einschränkung, Begrenzung und Verhinderung hingewiesen werden.

Zugleich verweist Winkler mit der dritten Bedingung eines pädagogischen Ortes – zumindest implizit – bereits auf eine weitere analytische Perspektive, die in den Bernfeldschen Analysen, aber auch den gegenwärtigen erziehungs- und bildungssoziologischen Arbeiten noch immer zu wenig Berücksichtigung findet: die Perspektive der Nutzer_innen pädagogischer Angebote.

Diese kann hinsichtlich der räumlichen Dimensionierung von Erziehungs- und Bildungsverhältnissen im Anschluss an die Arbeit einer anderen Reformpädagogin in den Blick genommen werden: Ausgehend von der Frage, wie die Großstadt das Kind forme, legt Martha Muchow gemeinsam mit ihrem Bruder Hans Heinrich Mitte der 1930er Jahre ihre Studie „Der Lebensraum des Großstadtkindes“ vor (Muchow/Muchow 1935/1998)³. Als Lebensraum beschreiben Muchow/Muchow (ebd.: 73ff.) den „Raum, in dem man lebt“, also den Raum der alltäglichen Lebensführung der Großstadtkinder. Im Verlauf ihrer Forschungsarbeiten kommen Muchow/Muchow allerdings zunehmend Zweifel, ob der von ihnen damit eingenommene Analysefokus angemessen ist. Denn ihnen wird immer deutlicher, dass nicht der gegebene großstädtische Raum das Kind formt, sondern das Kind den urbanen Kontext erst mit herstellt. Deshalb verschieben Muchow/Muchow ihren forscherschen Fokus und konzentrieren sich immer deutlicher auf die Untersuchung, „wie das Kind seine Umgebung 'Großstadt' zu seiner Umwelt umschafft, und sich alsdann die vom Kinde 'gelebte Welt' Großstadt darstellt“ (ebd., 69). Ihre Studie, die in einem Arbeiterviertel Hamburgs durchgeführt wurde, kann somit als eine erste Arbeit gelten, die den Stadtraum nicht nur als Ort der Sozialisation und Aneignung gleichermaßen versteht, sondern die damit fokussierten Prozesse als Prozesse urbaner Raum(re)produktion von den Akteur_innen her, in diesem Fall der Kinder, in den Blick zu nehmen versucht.

³ Das Erscheinungsdatum der Studie könnte irritieren, liegt es doch im historischen Kontext des deutschen Faschismus. Die Arbeit von Muchow/Muchow ist allerdings keineswegs dem in diesen Jahren hegemonial werdenden Nationalsozialismus verbunden. Die Studie wurde nicht nur ausschließlich in einer kleinen Auflage nach dem Freitod Muchows (1933) veröffentlicht, sondern von der sich formierenden nationalsozialistischen Erziehungswissenschaft und Pädagogik auch weitgehend ignoriert (vgl. Zinnecker 1998: 5).

Fast ein Jahrhundert nach diesen frühen Überlegungen zur Räumlichkeit von Erziehungs- und Bildungsverhältnissen bei Bernfeld wie Muchow/Muchow setzen jüngere Programme mit ihren Plädoyers für einen kleinräumigen Aufbau lokaler Inklusions- und kommunal-präventiver Sicherungsstrukturen in der Sozialen Arbeit (*Sozialraumorientierung*) und daran – zumindest implizit – anschließende Programme für den Aufbau so genannter (*kommunaler/regionaler*) *Bildungslandschaften* die Frage des räumlichen (Re)Arrangements von Erziehungs- und Bildungsverhältnissen erneut auf die Agenda.

2. Sozialräume und Bildungslandschaften – zur kleinräumigen Reorganisation von Erziehungs- und Bildungsverhältnissen⁴

Seit Anfang der 1990er Jahre wird in wachsendem Maße eine sozialraumorientierte Neujustierung sozialarbeiterischer und sozialpädagogischer Angebotsstrukturen gefordert. Sozialraumorientierung markiert dabei sowohl eine handlungskonzeptionelle Reformstrategie als auch eine kommunal-administrative Strategie der neuen Steuerung in den Feldern Sozialer Arbeit (vgl. zum Überblick Kessl/Reutlinger 2011).

Als Forderung nach einer veränderten *Fachlichkeit* zielen handlungskonzeptionelle Reformprogramme auf einen integrierten und flexiblen Unterstützungsansatz (vgl. Deutschendorf et al. 2006). Das „sozialräumliche“ Umfeld ist demnach deutlicher im Rahmen des jeweiligen Handlungsvollzugs wahrzunehmen und gezielter in diesen einzubeziehen. In den Fokus werden nahräumliche Beziehungsstrukturen, angrenzende Hilfsangebote – in professioneller wie bürgerschaftlicher Form – und sozioökonomische wie kulturelle Rahmenbedingungen der sozialpädagogischen Einzelfallarbeit gerückt. Sozialraumorientierung zielt allerdings nicht nur auf den Einbezug des Umfeldes in die Fallarbeit und auf deren Kontextualisierung, sondern auch auf die *Aktivierung* dieser nahräumlichen Ressourcen (vgl. Hamberger 2006, 110). Als kommunal-administrative Strategie der neuen Steuerung beschreibt Sozialraumorientierung eine an territorialen, geografischen Einheiten ausgerichtete *Dezentralisierung* der kommunalen Sozialen Arbeit und der damit zusammenhängenden Organisationsstrukturen (vgl. Brocke 2005; Hinte 2002). Im Zuge dessen sind in den vergangenen Jahren im gesamten deutschsprachigen Raum vor allem Jugendamtsstrukturen umgebaut worden oder zumindest in den Fokus eines entsprechenden Umbaus geraten: Quartiersbezogene Inter-

⁴ Die nachfolgenden Überlegungen basieren teilweise auf gemeinsamen Überlegungen mit Christian Reutlinger, die an anderer Stelle publiziert wurden (vgl. Kessl/Reutlinger 2011).

ventionsteams wurden aufgebaut, Sozialraumbudgets sollten eingeführt und damit verbunden bezirksbezogene Angebotsstrukturen installiert werden (vgl. Landeshauptstadt München Sozialreferat, Stadtjugendamt/Regionale Kinder- und Jugendhilfeplanung 2005; Herrmann 2006). Diese Dezentralisierungsbestrebungen sind zugleich kein singuläres Phänomen in den Feldern Sozialer Arbeit, sondern stehen seit den 1990er Jahren im Kontext von Prozessen einer „Neuen Steuerung“ der staatlichen Administration, vor allem auf kommunalen Level (Krummacher et al. 2003: 148f.).

Sozialraumorientierte Programme und Strategien knüpfen in unterschiedlicher Weise an vorgängige theorie-konzeptionelle Diskussionen an. Theoriekonzeptionell geschieht dies vor allem (1.) in Bezug auf das von Hans Thiersch (1992) ausformulierte Modell einer Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit und hier insbesondere die beiden Struktur- und Handlungsmaximen der Dezentralisierung und Regionalisierung, das heißt einer optimierten institutionellen Zugangsermöglichung bei Einbindung in die gegebenen lebensweltlichen Strukturen; (2.) hinsichtlich des Prinzips der Bürgernähe, das heißt der Öffnung von staatlich verfassten Institutionen, als zentralem Element einer lokalen Sozialpolitik, wie sie Thomas Olk und Hans-Uwe Otto (1985) konturiert haben; und schließlich (3.) in Bezug auf die Idee einer präventiven Grundausrichtung sozialarbeiterischer und sozialpädagogischer Maßnahmen (vgl. Böllert 1995).

Analog zu diesen drei Aspekten findet sich in den gegenwärtigen Forderungen nach einem Aufbau „kommunaler/regionaler Bildungslandschaften“ die Betonung der Öffnung von Schulen in die Lebenswelt der Schüler_innen hinein und eine damit verbundene Forderung nach einer institutionellen Kooperation mit anderen vorhandenen lebensweltlichen Bildungs- und Lernangeboten, v.a. der Kinder- und Jugendarbeit – beides mit Verweis auf eine notwendige Optimierung des Lern- und Bildungsorts Schule. Die zentrale Annahme, die den Forderungen nach dem Aufbau von kommunalen/regionalen Bildungslandschaften unterliegt, lautet somit: Der bisherige, schulisch eng geführte Blick (*formale Bildung*) ist auf die gesamte Landschaft möglicher Bildungsorte hin zu erweitern, und damit gerade auch auf andere, nicht-schulische Bildungsorte: Angebote der offenen Jugendarbeit, der Sportverbände oder der kulturellen Kinder- und Jugendarbeit. Sozialpädagogische Vertreter_innen betonen daher auch, dass diesen *non-formalen*, aber auch *informellen* Bildungsorten in Zukunft deutlich mehr Beachtung geschenkt werden müsse (vgl. Bollweg 2008; Otto/Rauschenbach 2004).

Die politische Administration legt dagegen einen anderen Schwerpunkt in der Begründung ihrer Forderungen nach einem Aufbau von kommunalen/regionalen Bildungslandschaften. Zwar fokussieren auch sie auf non-formale und

informelle Bildungsanteile, aber wie das Beispiel der vom nordrhein-westfälischen Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung (2001) gemeinsam mit der Bertelsmann Stiftung herausgegebenen Programmschrift zur Implementierung des Modells „selbständiger Schulen“ zeigt, gilt ihr Interesse ausschließlich der Optimierung von Schulen: Durch die Etablierung von Bildungslandschaften seien die notwendigen „Synergieeffekte“ bei der Erbringung schulischer Aufgaben zu erzeugen, beispielweise bei der Integration von Schülerinnen und Schülern in den lokalen Arbeitsmarkt.⁵

Die jeweiligen bildungspolitischen Programmforderungen nach einem Aufbau regionaler/kommunaler Bildungslandschaften unterscheiden sich also teilweise deutlich. Auf der einen Seite wollen Protagonisten non- und informeller Bildungsorte diesen bisher eher unbeachteten Bildungsorten durch eine Aufnahme und Positionierung in neuen Bildungslandschaften bzw. „-partnerschaften“ (Coelen 2007) größere Berücksichtigung zukommen lassen. Auf der anderen Seite zielt die politische Administration, aber auch Vertreter_innen der Schulentwicklungsforschung auf eine Anpassung der formalen Bildungsorte: Der bestehende schulische Bildungsauftrag soll durch den Einbezug anderer Lernorte in eine zu schaffende Bildungslandschaft, in deren Zentrum weiterhin die schulischen Angebote stehen, optimiert werden. Trotz dieser konzeptionellen Differenzen ist der Mehrheit der politischen Programme, die auf den Aufbau kommunaler/regionaler Bildungslandschaften zielen, ein anderer Aspekt gemeinsam: Die Forderung nach einem kooperativen Einbezug unterschiedlicher Bildungsorte in neue kleinräumig gefasste (Bildungs-)Landschaften (vgl. Reutlinger 2009): „Ziel ist es daher, bestehende Ansätze zur Entwicklung ressortübergreifender kommunaler Initiativen zur Umsetzung des lebenslangen Lernens im Sinne eines kohärenten Bildungswesens vor Ort zu stärken und beispielhafte Impulse hinsichtlich der Verknüpfung spezifischer kommunaler Strategien zu setzen.“ (BMBF 2008).

Auch wenn sich die Debatte um kommunale/regionale Bildungslandschaften primär auf ein organisationales Re-Arrangement von Bildungsarten – häufig im Kontext der Etablierung von Ganztagschulen – bezieht, während die Überlegungen unter der Überschrift sozialraumorientierte Soziale Arbeit or-

⁵ Das Programm der „selbständigen Schule“ und das damit verbundene Modell „regionaler Bildungslandschaften“ wird u.a. aus gewerkschaftlicher Seite (vgl. bspw. die Stellungnahmen der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW) NRW) aufgrund seiner weitgehend fehlenden personellen Unterfütterung und aus bildungspolitischer Perspektive aufgrund der damit verbundenen Durchsetzung eines unternehmerischen Ideals vehement kritisiert.

ganisational auf eine Dezentralisierung der sozialen Dienstleistungsstrukturen und zugleich fachlich auf einen Einbezug der jeweiligen Umwelt des Einzelfalls zielen, weisen doch beide Diskussionen in Bezug auf die räumliche Dimensionierung von Erziehungs- und Bildungsverhältnisse auf der Ebene des jeweiligen Begründungszusammenhangs ein hohes Maß an Analogien auf: Beide Strategien und damit verbundene Maßnahmen werden in Bezug auf den nahräumlichen Kontext verortet. Dieser Bezugnahme werden dabei mindestens zwei Annahmen unterlegt: Zum einen, dass der Stadtteil die primäre Lebenswelt der Nutzer_innen darstellt bzw. den primären Bildungsort der Schülerinnen und Schüler (vgl. ebd.); zum anderen wird davon ausgegangen, dass die damit fokussierten lokalen Zusammenhänge, wie Stadtteile, Quartiere und Nachbarschaften, als kommunale und nicht nur als abstrakte administrative Einheiten existent sind oder zu solchen gemacht werden können. Die Existenz dieser hier territorial identifizierten Bevölkerungsgruppen als (potenzielle) kommunale Zusammenhänge wird somit entlang räumlicher Einheiten als gegeben vorausgesetzt (*Territorialisierung des Sozialen*). Weiterhin zielen sowohl sozialraumorientierte Strategien wie Programme zum Aufbau von Bildungslandschaften auf eine kommunale Vernetzung bestehender pädagogischer Institutionen (*Kooperation*), was per se als sinnvolle Optimierungsstrategie angesehen wird. Das wird damit begründet, dass bisher eine als ineffektiv zu kategorisierende Parallel- oder Singulärstruktur von pädagogischen Angeboten vorliege. Schließlich streben beide Programmperspektiven und die damit verbundenen Strategien eine effektivere Nutzung lokaler Beziehungsressourcen insgesamt an (*lokales soziales Kapital*), wobei sie auch hier unterstellen, dass diese – analog zu den pädagogischen Angebotsstrukturen – bisher vielfältig ungenutzt geblieben sind.

Den gegenwärtigen kleinräumigen Nejustierungsforderungen von Erziehungs- und Bildungsverhältnissen unterliegen damit in Bezug auf deren räumliche Dimensionierung in vielen Fällen deutliche systematische Verkürzungen: Gesellschaftliche Aufgabenbereiche und die ihnen zugrunde liegenden Problemlagen werden im Sinne der Territorialisierung des Sozialen „in territoriale Probleme uminterpretiert, territorial bedingt und territorial relevant“ (Jessop 2007, 38). Diese Verschiebung des Blickes, der gesellschaftlich hergestellte Probleme zu Problemen eines bestimmten Quartiers oder einer lokalisierten *community* umdefiniert, gerät aber in die Gefahr eines mindestens latenten „Raumfetischismus“ (Belina 2008): Dem Raum wird die Handlungsfähigkeit zugesprochen, Probleme zu verursachen, wie Kategorisierungen eines Stadtteils als „Patient“ symbolisieren können (vgl. schon Ross 1967; 65); und gleichermaßen werden die Orte zu kleinräumigen „Stätten der Heilung“ (Duyvendak 2004: 159) erklärt: Die Lösung der territorialisierten

Problemlagen sollen nun auch in dem als identifizierten kleinräumigen Zusammenhang geschehen, zum Beispiel in Form der Aktivierung lokaler Beziehungsstrukturen oder der Vernetzung vorhandener Anbieter pädagogischer Angebote in einem Stadtteil, der als sozial benachteiligt markiert wird. Solche Zugänge geraten allerdings in die Gefahr, einzelne Stadtteile bzw. die hier identifizierten (potenziellen) *communities* zu subjektivieren, sie als Ganzes zum „Klienten“ pädagogischer Angebote zu machen (vgl. Dirks 2008). Damit kommt es – erstens – zu einer „Pädagogisierung sozialer Struktureffekte“ (Groh-Samberg/Grundmann 2006, o.S.), wenn zum Beispiel sozialem Bindungskapital, wie es in Verwandtschaften und Nachbarschaften vorliegt, das Potenzial zur Lösung häufig strukturell verursachter Problemzusammenhänge (z.B. Armut, Erwerbslosigkeit, Migrationsfolgen) zugeschrieben wird, obwohl gerade andere Lösungspotenziale, die nicht aus den Stadtteil heraus generierbar sind, wie soziales Bindungskapital bzw. institutionelles soziales Kapital, vonnöten wäre (vgl. Beiträge in Kessl/Otto 2004). Zweitens beinhaltet die Annahme, die diesen Perspektiven unterstellt wird, einen ökologischen Fehlschluss (vgl. Wehrheim 2002: 38), weil hier von einer räumlichen Einheit auf eine soziale Einheit rückgeschlossen wird, was gerade im Fall der so genannten benachteiligten städtischen Areale, die häufig von sozialraumorientierten Programmen in den Blick genommen werden, und die auch in Bezug auf den Aufbau von Bildungslandschaften eine zentrale Rolle spielen, von einer einheitlichen Bevölkerungsgruppe nicht die Rede sein kann. Ganz im Gegenteil erweisen sich die hier angesiedelten Bevölkerungsgruppen im Vergleich zu Wohnarealen privilegierter Stadtbewohner_innen in Bezug auf ihre Migrationsbiografien, ihre Religionszugehörigkeit, ihre Muttersprachen oder die Berufsabschlüsse zumeist als sehr viel heterogener (vgl. dazu Landhäußer/Ziegler 2011). Drittens wird das spezifische Instrument der (kleinräumigen) Kooperation kontextunabhängig zum Allheilmittel erklärt, ohne dass dessen Funktion im Kontext neuer Herrschaftsformen berücksichtigt wird (vgl. Sennett 1999, 58ff.; van Santen/Seckinger 2003, 26).

Aus raumtheoretischer Perspektive erweisen sich die kleinräumigen Neujustierungsversuche in Form sozialraumorientierter Programme und der Programme zum Aufbau kommunaler/regionaler Bildungslandschaften damit häufig als unzureichend. Denn Raum wird hier entweder als gegebenes Moment vorausgesetzt – der Stadtteil oder das Quartier wird damit als absoluter Raum konstruiert – oder räumliche Aspekte, wie Mietpreise, prekäre Gebäudestrukturen öffentlicher Bildungsangebote oder fehlende oder beschränkte Anschlüsse an den öffentlichen Nahverkehr, bleiben gänzlich unberücksichtigt, und die identifizierte Bevölkerungsgruppe wird als selbstverständliche und raumunabhängige Handlungseinheit vorausgesetzt – der Raum wird also

relativiert. Beide Annahmen sind unzureichend, wie auch die jüngere Raumtheorie im deutsch- und englischsprachigen Raum verdeutlicht (vgl. Döring/Thielmann 2008). Gegenüber einer Vorstellung des absoluten oder relativen Raums ist hat sich daher die Erkenntnis durchgesetzt, Raum als relationale Größe zu fassen.

3. Von der Notwendigkeit eines relationalen Raummodells – eine raum(re)produktionstheoretische Verortung

Vor dem Hintergrund der analytisch unzureichenden Modellierungen eines absoluten oder eines relativen Raums wird in den sozial- und kulturwissenschaftlichen Diskussionen im englisch- wie deutschsprachigen Raum in den vergangenen Jahren ein relationales Raumverständnis präferiert und ausgearbeitet (vgl. Harvey 2006; Löw 2001; Löw/Sturm 2005; Manderscheid 2006; Schroer 2008; Werlen/Reutlinger 2005; Wehrheim 2009; für die Soziale Arbeit: Kessl/Reutlinger 2007a). Relationale Raummodelle basieren auf der Überzeugung, dass Raum „eine relationale (An)Ordnung sozialer Güter und Menschen (Lebewesen) an Orten“ (Löw 2001: 224) darstelle.

Es sind vor allem die Arbeiten der Raumsoziologin Martina Löw (2001), die diese Einsicht auch in erziehungswissenschaftliche und erziehungs- und bildungssoziologische Debatten getragen haben. Löw beschreibt die Konstitution von Räumen als Gleichzeitigkeit von Spacing und Syntheseleistung (Löw 2001: 160). Mit *Spacing* werden all jene Handlungen und Prozesse beschrieben, in denen Platzierungen von Gütern und Menschen sowie symbolische Markierungen zu deren Kenntlichmachung vorgenommen werden (ebd. 158). Spacing als materielle Ebene der Raumkonstitution kann aber, so Löw mit Verweis auf Läßle (1991) und Elias (1994), nicht ohne eine *Syntheseleistung*, also eine im Prozess der Raumkonstitution notwendige Zusammenfassung von Gütern und Menschen „über Wahrnehmungs-, Vorstellungs- oder Erinnerungsprozesse [...] zu Räumen“ (ebd. 159), geschehen. Analytisch sind diese beiden Prozesse voneinander differenzierbar, empirisch verlaufen sie aber gleichzeitig⁶. Löws relationales Verständnis der Raumkonstitution verbindet nicht nur diskursive und materielle Momente, sondern benennt auch „Bewegung und Veränderung als immanentes Moment“ (ebd.: 223) ihres Raumbegriffes. Eine derartige Bestimmung weist gleichermaßen auf den

⁶Löw weist darauf hin, dass kein Spacing ohne Syntheseleistung möglich sei, jedoch eine Syntheseleistung ohne direktes Spacing (z.B. in der Kunst, der Planung oder in wissenschaftlichen Arbeiten) durchaus vorkomme (vgl. Löw 2001, 165)

Prozess der Herstellung von Räumlichkeit hin, wie auf die Materialisierung und Verstetigung räumlicher Strukturen als Ergebnis von Raum(re)produktionsprozessen. Ein relationaler Raum beschreibt somit ein ständig (re)produziertes Gewebe der Raum(re)produktion.

Das Modell eines relationalen Raums legt somit ein Verständnis von Raum als gesellschaftlichen Zusammenhang nahe. Raum ist in diesem Sinne immer sozialer Raum und nur als solcher denkbar – er stellt ein Produkt gesellschaftlicher Prozesse dar: Nicht der Raum handelt, sondern Menschen stellen diesen in ihren Tätigkeiten immer wieder erneut her. Zugleich ist der Raum als Sozialraum allerdings keine relative Größe, sondern beschreibt auch materiell fassbare räumliche Bedingungen, die prägende Strukturmomente der sozialen Zusammenhänge markieren. Soziale Praxis kann zu spezifischen historischen Momenten also nur unter diesen gegebenen räumlichen Bedingungen realisiert werden – die Herstellung räumlicher Zusammenhänge ist also immer auch eine potenzielle Wiederherstellung bereits bestehender räumlicher Kontexte. Erst auf Basis einer Einsicht in diese konstitutive Gleichzeitigkeit von Herstellung und Wiederherstellung räumlicher Zusammenhänge in der sozialen Praxis kann eine angemessene Inblicknahme der räumlichen Dimensionierung von Erziehungs- und Bildungsverhältnissen gelingen.

Adäquate erziehungs- bzw. bildungssoziologische Perspektiven erfordern daher ein Begreifen der räumlichen Bedingungen von Erziehungs- und Bildungsprozessen einerseits und andererseits die Inblicknahme pädagogischer Institutionen, Fachkräfte sowie der Nutzer_innen als (Re)Produzent_innen dieser räumlichen Zusammenhänge. Für eine adäquate Analyse der räumlichen Dimensionierung von Erziehungs- und Bildungsverhältnissen bedarf es also einer Verknüpfung materialistischer Analysedimensionen, auf deren Relevanz bereits Bernfelds Überlegungen aufmerksam machen können, und praxisanalytischer Perspektiven, wie sie bereits Muchow/Muchow nahe legen. Um einen solchen analytischen Fokus zu gewährleisten, bietet sich der Anschluss an Entwürfe zu einer Raum(re)produktionstheorie an.

Aus einer raum(re)produktionstheoretischen Perspektive rücken die *Prozesse der (Re)Produktion* der räumlichen Dimension von Erziehungs- und Bildungsverhältnissen in den Fokus. Hierzu lässt sich an die theorie-systematischen Prämissen anschließen, wie sie vor allem von Henri Lefèbvre (1974/2010) grundgelegt und in Auseinandersetzung mit seinen Arbeiten in jüngster Zeit in der englischsprachigen *Radical Geography* und der deutschsprachigen Human- und Sozialgeografie aktualisiert und weiterentwickelt

wurden (vgl. Brenner 2008; Harvey 1989a; Schmid 2005; für die Erziehungs- und Bildungssoziologie und die Erziehungswissenschaft: Robertson 2010; Sünker 2007).

Den zentralen analytischen Aspekt seiner raum(re)produktionstheoretischen Perspektive formuliert Lefèbvre in den Worten: „Raum ist im *Prozess seiner Produktion zu betrachten*“ (Lefèbvre 1977/2002: 6, Hervorh. im Orig.). Zudem betont er, dass soziale Beziehungen immer räumlich untermauert sind (Lefèbvre 1974/1991: 404). Somit versteht er Raum und Räumlichkeit immer als das Ergebnis *und* Voraussetzung sozialer (Re)Produktionsprozesse (Lefèbvre 2010: 30). Seiner Theorie unterlegt Lefèbvre als zentrale Figur die Annahme einer dreifachen Differenzierung von Raum, die Edward Soja als *Triade der Räumlichkeit* (1996) weiter ausgearbeitet hat (vgl. auch Soja 2005; Böhme 2009):

- *l'espace perçu* („wahrgenommener Raum“) – Raum der Praktiken,
- *l'espace conçu* („vorgestellter Raum“) – Repräsentationen des Raumes und als
- *l'espace vécu* („erlebter Raum“) – Raum der Repräsentation.

Im *l'espace perçu* verortet Lefèbvre die räumlichen Praktiken als Verbindendes „zwischen täglicher Wirklichkeit (Alltag) und urbaner Wirklichkeit (die Strecken und Netzwerke, die die Orte der Arbeit, des ‚Privat‘-lebens und der Freizeit verbinden)“ (Lefèbvre 2010:38, eigene Übersetzung). Dieser Raum der Praktiken, umfasst „das physische Feld, die Natur, den Kosmos, die Materialität und damit den physischen Raum, der durch das Praktisch-Sinnliche (*le practico-sensible*) und die Wahrnehmung der Natur definiert ist“ (Schmid 2005: 205). Räumliche Praktiken produzieren und reproduzieren demnach einen materiellen Raum, der sinnlich wahrnehmbar ist, beispielsweise als institutioneller Raum – wie Schule oder Stadtteilzentrum, der das Tun von pädagogischen Fachkräften, Schüler_innen und Eltern prägt und von diesen geprägt wird oder als Ort im urbanen Raum, an dem sich Nutzer_innen sozialpädagogischer Angebote aufhalten. Das heißt der *l'espace perçu* bezieht sich auf alltägliche Orte und räumliche Ensembles, deren Produktion und Reproduktion (ebd.: 211; vgl. Schroer 2008: 137ff.).

L'espace conçu, die Repräsentationen des Raumes, meint den Raum der administrativen Planung, der organisationalen Entwicklung und der wissenschaftlichen Erfassung (ebd.: 216). Repräsentationen des Raumes umfassen somit den Diskurs über den Raum, das heißt sprachliche, grafische und symbolische Darstellungen und Markierungen als Repräsentation(spraktiken im

Raum): (1.) wissenschaftliche Texte, administrative Papiere und organisationale Leitbilder, beispielsweise Strategiepapier der kommunalen Raumplanung oder die Konzeptionen von Bildungslandschaften aber auch Schulordnungen und die Schulgesetzgebung; (2.) kommunale Landkarten und Raumpläne, wie kommunale Kriminalitäts- oder Sozialatlanten oder Schulentwicklungspläne; und (3.) bildförmige Informationen und Raumstrukturierungen durch Zeichensymbole, wie die Beschilderung zur Verhaltensregulierung. *L'espace conçu* meint somit institutionalisierte Konzepte des Raumes, die wissenschaftlich, organisational und politisch Legitimität erlangt haben.

L'espace vécu, der Raum der Repräsentation, beschreibt schließlich die Erfahrungs- und Erlebensdimensionen räumlicher Praktiken. Diese dritte Dimension stellt innerhalb der Raumforschung das umstrittenste Element der Lefébvreschen Differenzierung dar (vgl. Bareis 2007: 102ff.). Während Martina Löw (2007: 83) den *l'espace vécu* eher als eine ergänzende Dimension fasst: „Bilder und Symbole, die die räumlichen Praktiken und das Gedachte ergänzen“, deutet Schmid (2005: 223) den *l'espace vécu* als umfassende Einheit: Die Räume der Repräsentation beschreibt er als „Darstellungsräume“ (ebd.: 223), als Räume der „Bedeutungsproduktion“, in denen sich „gesellschaftliche „Werte“, Traditionen, Träume – und nicht zuletzt auch kollektive Erfahrungen“ repräsentieren (ebd.). Schmid sieht in diesen „das soziale Feld, das Feld der Projekte und Projektionen, der Symbole und Utopien, des *imaginaire* – und wie anzufügen wäre auch des *désir*“ (ebd. 2005: 207; vgl. Schroer 2008: 138). Im Anschluss an Schmid kann das *vecu* beispielsweise über individuelle sowie kollektive räumliche Aneignungsformen rekonstruiert werden. Diese können mit dem *perçu* und *conçu* korrespondieren, aber auch zu diesen im Widerspruch stehen. Der *l'espace vécu* zielt somit auf die Ebene der Erfahrung und des Erlebens der Akteure und damit auch auf die Ebene des Körperlichen (Schmid 2005: 219f.): Das Akteursverhalten, das Erfahren und Erleben der Akteure, (re)produziert Räumlichkeit, beispielsweise durch die körperliche Imagination und Symbolisierung bestimmter Verhaltensweisen, die sich als äußerliche Repräsentation einschreiben. Diese sind auch die temporären oder dauerhaften räumlichen Aneignungen durch Adressat_innen von Erziehungs- und Bildungsinstitutionen.

Räumlichkeit ist raum(re)produktionstheoretisch erst adäquat als Verkoppelung aller drei Ebenen beschreibbar. Edward Soja (2005) spricht im Anschluss an Lefébvres *La Production de l'espace* daher von einer trialektischen Beziehung. Zugleich sieht er im Sinne der raum(re)produktionstheoretischen Perspektive Lefébvres eine Vorgängigkeit der Ebene des *espace vécu*. Diese markiert auch für ihn den analytischen Ansatzpunkt raum(re)produktions-

theoretischen Analysen, von dem aus die beiden anderen Dimensionen, der *espace perçu* und der *espace conçu*, erschlossen werden, da der *espace vécu* „alle anderen realen und imaginären Räume zugleich (enthaltend)“ (ebd.: 109).

Gestützt werden kann die Raum(re)produktionstheorie durch praxistheoretische Ansätze im Sinne de Certeaus, der dem Gehen – als räumlicher Praxis – die gleiche Funktion wie der Äußerung in der Sprache zuweist (de Certeau 1988, S. 189). Die Praxis im Raum, so de Certeau, verschafft der räumlichen Ordnung eine Erscheinung, in dem sie diese aktualisiert (ebd., S. 190). Somit erhält zum Beispiel über die Figur des Fußgängers die (Re)Produktion des Raumes ein Subjekt, wobei diese Figur sowohl metaphorisch als auch konkret verstanden werden muss.

Die Aufgabe raum(re)produktionstheoretischer Analysen in Bezug auf Erziehungs- und Bildungsverhältnisse ist es daher, ausgehend von den alltäglichen pädagogischen Praktiken „die Genese jener Institutionen, Substitutionen, Transpositionen, Metaphorisierungen und Anaphorisierungen etc., die den Raum unter ihren Bedingungen transformieren, implizieren und erklären, sowie eine Kritik an ihnen dar(zu)stellen“ (Lefèbvre 2010: 404, eigene Übersetzung). Die Verschiebung der relationalen Analyse der Räumlichkeiten zu den *Praktiken in der Triade* ihrer (Re)produktion bewahrt vor einer Fetischisierung des Raumes, sowie vor der Blindheit von verstetigten Strukturen und integriert die Betrachtungen zu einer *materialistischen Praxisanalyse*.

4. Resümee: Eine angemessene Inblicknahme der räumlichen Dimensionierung von Erziehungs- und Bildungsverhältnissen

Die räumliche Dimensionierung von Erziehungs- und Bildungsverhältnissen steht in einer langen Denktradition innerhalb von erziehungs- und bildungstheoretischen Überlegungen. Insbesondere die Studien von Siegfried Bernfeld und Martha Muchow haben bereits in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts auf die Notwendigkeit einer materialistischen Praxisanalyse hingewiesen. Dennoch erweisen sich aktuelle Thematisierungen der räumlichen Dimension von Erziehungs- und Bildungsverhältnissen, wie sie sozialpolitisch und sozialpädagogisch in Form sozialraumorientierter Neujustierungsforderungen und bildungspolitisch und schulpädagogisch in Form der Forderung nach regionaler/kommunaler Bildungslandschaften, als raumtheoretisch unzureichend. Eine adäquate raumtheoretische Perspektive hat daher von einem relationalen Raummodell auszugehen. Oder wie Susan L. Robertson (2010, S. 22) in ihren Überlegungen zum „Spatializing' the sociology of education“

schreibt: “For instance, absolute and perceived education spaces, such as a school, are simultaneously territorial (with boundaries that include and exclude) and networked (connected territories or nodes).“ Um ein entsprechendes analytisches Verständnis zu konkretisieren, schlägt sie daher die Differenzierung der folgenden sechs Dimensionen im Sinne einer Heuristik vor:

- “1 social relations are *latent in space and* reproduced through systems such as education;
- 2 education spaces are a product;
- 3 education spaces are *produced*;
- 4 *education spaces are polymorphic*;
- 5 education spaces are dynamic geometries of power and social relations; and
- 6 education spaces and subjectivities are the outcome of a dialectical interaction” (ebd.; Hervorh. im Orig.).

Unzureichende Beachtung findet in Robertsons Hinweisen allerdings die Frage der historisch-spezifischen Ausgestaltung der entsprechenden räumlichen Praktiken, also die Inblicknahme des (Re)Produktionsprozesses der räumlichen Dimension von Erziehungs- und Bildungsverhältnissen. Eine angemessene Analyse der räumlichen Dimensionierung von Erziehungs- und Bildungsverhältnissen hat daher die alltäglichen pädagogischen Praktiken hinsichtlich ihrer räumlichen Dimensionierung in der Trialektik der Räumlichkeit in den Blick zu nehmen. Damit ist eine raum(re)produktionstheoretische Perspektive benannt, wie sie im Anschluss an die Überlegungen Henri Lefébvres ausbuchstabiert werden kann. Erziehungs- und bildungssoziologisch angemessen nach Räumlichkeit zu fragen, heißt somit im Sinne einer materialistischen Praxisanalyse sowohl die sozialen Praktiken zu fokussieren, mit denen Erziehungs- und Bildungsorte (wieder)hergestellt werden – und damit Erziehungs- und Bildungsprozesse ermöglicht, erschwert oder verunmöglicht werden – als auch die räumlichen Bedingungen selbst, die innerhalb dieser Erziehungs- und Bildungsprozesse bestätigt, verändert oder unterlaufen werden.

Literatur

Bareis, Ellen (2007): Verkaufsschlager. Urbane Shoppingmalls – Orte des Alltags zwischen Nutzung und Kontrolle. Münster: Westfälisches Dampfboot.

- Bauer, Ullrich (2010): Sozialisation und Ungleichheit: Eine Hinführung. Wiesbaden: VS.
- Belina, Bernd (2008): No Go Areas historisch-materialistischer Raumdebatten. Zur Kritik von Raumfetischismus und Raumidealismus. In: Demirovic, Alex (Hrsg.): Kritik und Materialität. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 89-109.
- Belina, Bernd/Michel Boris (2008): Raumproduktionen. Zu diesem Band. In: dies. (Hrsg.): Raumproduktionen. Beiträge der Radical Geography. Eine Zwischenbilanz. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 7-34.
- Bernfeld, Siegfried (1973): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. a.M.: Suhrkamp.
- Bernhard, Armin (2006): Antonio Gramscis Politische Pädagogik. Grundrisse eines praxisphilosophischen Erziehungs- und Bildungsmodells. Hamburg: Argument.
- Böhme, Jeanette (Hrsg.) (2009): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs: Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums. Wiesbaden: VS.
- Böllert, Karin (1995): Zwischen Intervention und Prävention: eine andere Funktionsbestimmung sozialer Arbeit. Neuwied/Kriftel: Luchterhand.
- Bollweg, Petra (2008): Lernen zwischen Formalität und Informalität: Zur Deformalisierung von Bildung. Wiesbaden: VS.
- Bourdieu, Pierre (1974): Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Braunmühl, Ekkehard von (1978): Zeit für Kinder. Theorie und Praxis von Kinderfeindlichkeit, Kinderfreundlichkeit, Kinderschutz. Zur Beseitigung der Unsicherheit im Umgang mit Kindern. Ein Lernbuch. Frankfurt am M.: Fischer.
- Bremer, Helmut (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen: Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung. Weinheim/München: Juventa.
- Brenner, Neil (2008): Tausend Blätter. Bemerkungen zu den Geographien ungleicher räumlicher Entwicklung. In: Wissen, Markus/Röttger, Bernd/Heeg, Susanne (Hrsg.): Politics of Scale. Räume der Globalisierung und Perspektiven emanzipatorischer Politik. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 57-84.
- Brocke, Hartmut (2005): Soziale Arbeit als Koproduktion. In: Projektgruppe "Netzwerke im Stadtteil" (Hrsg.): Grenzen des Sozialraums. Kritik eines Konzepts – Perspektiven für Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS, S. 235-260.
- Bertelsmann Stiftung/Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2001): Bildung gestalten – Selbstständige Schule NRW, o.O. 2001
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2008): Bekanntmachung von Förderrichtlinien für das Programm "Lernen vor Ort". (<http://www.lernen-vor-ort.info/de/100.php>; Stand: 17.10.2011).

- Coelen, Thomas (2007): Ganztagsbildung (Kommunale Jugendbildung). Ein Rahmenkonzept für die Praxis. Stuttgart, Vortrag beim Fachkongress „Bildungspartnerschaft in der Entwicklung“, 22.10.2007 (www.ljrbw.de/ljr/projekte/kommunales/download/vortrag_fachtag_coelen.pdf; Stand: 02.12.2009)
- De Certeau, Michel (1988): Kunst des Handelns. Berlin: Merve.
- Deutschendorf, René/Hamberger, Matthias/Koch, Josef/Lenz, Stefan/Peters, Friedhelm (Hrsg.) (2006): Werkstattbuch INTEGRA: Grundlagen, Anregungen und Arbeitsmaterialien für Integrierte, flexible und sozialräumlich ausgerichtete Erziehungshilfen. Weinheim/München: Juventa, S. 111-124.
- Dirks, Sebastian (2008): Regierungsweisen in der Gemeinwesenarbeit. Gouvernementalitäten eines Ansatzes der Sozialen Arbeit. Universität Hamburg (Diplom-Arbeit).
- Doderer, Yvonne P. (2003): Urbane Praktiken, Strategien und Raumproduktionen feministischer Frauenöffentlichkeit. Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Duyvendak, Jan Willem (2004): Spacing Social Work? Möglichkeiten und Grenzen des Quartiersansatzes. In: Kessler, Fabian/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Soziale Arbeit und Soziales Kapital. Wiesbaden: VS, S. 157 – 168.
- Döring, Jörg/Thielmann, Tristan (Hrsg.) (2008): Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Bielefeld: transcript.
- Elias, Norbert (1994/1984): Über die Zeit. Arbeiten zur Wissenssoziologie II. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Euler, Peter/Pongratz, Ludwig A. (Hrsg.) (1995): Kritische Bildungstheorie. Zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns. Weinheim: Beltz
- Fend, Helmut (1980): Theorie der Schule. München et al.: Urban und Schwarzenberg
- Friebertshäuser, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wigger, Lothar (Hrsg.) (2009): Reflexive Erziehungswissenschaft: Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden: VS.
- Giddens, Anthony (1988): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Groh-Samberg, Olaf/Grundmann, Matthias (2006): Soziale Ungleichheit im Kindes- und Jugendalter. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 26, S. 11-24.
- Hamberger, Matthias (2006): Der Fall im Feld: Sozial- und ressourcenorientierte Arbeit in den Erziehungshilfen. In: Deutschendorf, René/Hamberger, Matthias/Koch, Josef/Lenz, Stefan/Peters, Friedhelm (Hrsg.) (2006): Werkstattbuch INTEGRA: Grundlagen, Anregungen und Arbeitsmaterialien für Integrierte, flexible und sozialräumlich ausgerichtete Erziehungshilfen. Weinheim/München: Juventa, S. 111-124.

- Harvey, David (1989): *The Condition of Postmodernity. An Enquiry into the Origins of Cultural Change*. Oxford: Blackwell.
- Harvey, David (2006): Space as a Keyword. In: Castree, Noel/Gregory, Derek (Hrsg.): *David Harvey: a critical reader*. Oxford: Blackwell, S. 270-302.
- Herod, Andrew (2008): Von der Geographie der Arbeit zur Arbeitsgeographie: Der spatial fix der Arbeit und die Geographie des Kapitalismus. In: Belina, Bernd/ Michel, Boris (Hrsg.): *Raumproduktionen. Beiträge der Radical Geography. Eine Zwischenbilanz*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 173-204
- Herrmann, Klaus (Hrsg.) (2006): *Leuchtfeuer querab! Wohin steuert die Sozialraumorientierung?* Berlin/Bonn: Westkreuz
- Heydorn, Heinz-Joachim (1970): *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*. Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt
- Hinte, Wolfgang (2002): Fälle, Felder und Budgets. Zur Rezeption sozialraumorientierter Ansätze in der Jugendhilfe. In: Merten, Roland (Hrsg.) (2002): *Sozialraumorientierung. Zwischen fachlicher Innovation und rechtlicher Machbarkeit*. Weinheim und München: Juventa, S. 91-126.
- Hinte, Wolfgang/Treeß, Helga (2007): *Sozialraumorientierung in der Jugendhilfe. Theoretische Grundlagen, Handlungsprinzipien und Praxisbeispiele einer kooperativ-integrativen Pädagogik*. Weinheim/München: Juventa.
- Honig, Michael-Sebastian (2002): Institutik frühkindlicher Bildungsprozesse – Ein Forschungsansatz. In: ders.: *Ethnografische Qualitätsforschung in der Frühpädagogik, Arbeitspapier II – 08*. Universität Trier: Arbeitspapiere des Zentrums für sozialpädagogische Forschung der Universität Trier, S. 19-32 (http://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PAD/SP2/Arbeitspapiere/Arbeitspapier8_Ethnografische_Qualitaetsforschung_in_der_Fruehpaedagogik.pdf; Stand: 05.09.2011)
- Jessop, Bob (2007): Raum, Ort und Maßstäbe. Territorialisierungsstrategien in postfordistischen Gesellschaften. In: Kessler, Fabian/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): *Territorialisierung des Sozialen*. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 25-56.
- Kessler, Fabian (2012/i.E.): *Erziehung im Wohlfahrtsstaat*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kessler, Fabian/Otto, Hans-Uwe (2004): *Soziale Arbeit und Soziales Kapital - Zur Kritik lokaler Gemeinschaftlichkeit*. Wiesbaden: VS.
- Kessler, Fabian/Reutlinger, Christian (2007): *Sozialraum. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS.
- Krummacker, Michael/Kulbach, Roderich/Waltz, Viktoria/Wohlfahrt, Norbert (2003): *Soziale Stadt – Sozialraumentwicklung – Quartiersmanagement*. Opladen: Leske und Budrich.

- Läpple, Dieter (1991): Essay über den Raum. Für ein gesellschaftliches Raumkonzept. In: Häußermann, Hartmut et al. (Hrsg.): Stadt und Raum. Pfaffenweiler: Centaurus, S. 157-207.
- Landhäuser, Sandra/Ziegler, Holger (2011): Zur Empirie sozialräumlich orientierter Sozialer Arbeit – Soziales Kapital messen. In: Oelerich, Gertrud/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS, S. 65-76.
- Lefèbvre, Henri (2010): The Production of Space. Malden/Oxford/Victoria: Blackwell.
- Lefèbvre, Henri (1974): La production de l'Espace. Paris: Gallimard.
- Lefèbvre, Henri (1977/2002): Die Produktion des städtischen Raums. In: Anarchitektur. Juli 2002
http://www.anarchitektur.com/aa01_lefebvre/aa01_lefebvre.pdf; Stand: 05.09.2011)
- Löw, Martina (2001): Raumsoziologie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Löw, Martina/Sturm Gabriele (2005): Raumsoziologie. In: Kessler, Fabian/Reutlinger, Christian/Maurer, Susanne/Frey, Oliver (Hrsg.): Handbuch Sozialraum. Wiesbaden: VS, S. 31-48.
- Lüders, Jenny (2007): Ambivalente Selbstpraktiken: Eine Foucault'sche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs. Bielefeld: Transcript.
- Manderscheid, Katharina (2006): Sozial-räumliche Grenzgebiete: unsichtbare Zäune und Gegenkulturelle Räume. Eine empirische Exploration der räumlichen Dimension sozialer Ungleichheit. In: Sozialer Sinn, 7. Jg., Heft 2, S. 273-299.
- Muchow, Martha/Muchow, Hans Heinrich (1998): Der Lebensraum des Großstadtkindes. Weinheim/ München: Juventa.
- Niemeyer, Christian/Naumann, Marek (2006): Siegfried Bernfeld (1892-1953). Vom Außenseiter zum Idol des Mainstream. In: Dollinger, Bernd (Hrsg.) (2006): Klassiker der Pädagogik: Die Bildung der modernen Gesellschaft. Wiesbaden: VS, S. 265-288.
- Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2004): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS.
- Olk, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.) (1985): Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit 4: Lokale Sozialpolitik und Selbsthilfe. Neuwied/Darmstadt: Luchterhand.
- Plößer, Melanie (2005): Dekonstruktion – Feminismus – Pädagogik. Vermittlungsansätze zwischen Theorie und Praxis. Königstein: Helmer-Verlag.
- Reutlinger, Christian (2009): Bildungslandschaften – raumtheoretisch betrachtet. In: Böhme, Jeanette (Hrsg.): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums. Wiesbaden: VS.
- Ricken, Norbert (2006): Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung. Wiesbaden: VS.

- Rousseau, Jean-Jacques (1762/1995): *Emil oder Über die Erziehung*. Paderborn et al: Ferdinand Schönigh (12. Aufl.).
- Ricken, Norbert (2006): *Die Ordnung der Bildung: Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*. Wiesbaden: VS.
- Robertson, Susan L. (2010): 'Spatializing' the sociology of education: stand-points, entry-points and vantage-points. In: Apple Michael W./Ball, Stephen J./Gandin, Luis Armando (Hrsg.) (2010): *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*. London/ New York: Routledge, S. 15-26.
- Ross, Murray G. (1968): *Gemeinwesenarbeit. Theorie - Prinzipien – Praxis*. Freiburg: Lambertus.
- Rousseau, Jean-Jacques (1762/1995): *Emil oder Über die Erziehung*. Paderborn et al: Ferdinand Schönigh (12. Aufl.).
- Schmid, Christian (2005): *Stadt, Raum und Gesellschaft. Henri Lefèbvre und die Theorie der Produktion des Raumes*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Schroer, Markus (2008): Bringing space back in. Zur Relevanz des Raums als soziologischer Kategorie. In: Döring, Jörg/Thielmann, Tristan (Hrsg.): *Das Raumparadigma. Zur Standortbestimmung des Spatial turn*. Bielefeld: transcript, S. 125-148.
- Sennett, Richard (1999): *Der flexible Mensch: die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Berlin.
- Soja, Edward (1996): *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and Other Real-And-Imagined Places*. Malden/Oxford/Victoria: Blackwell.
- Soja, Edward (2005): Die Trialektik der Räumlichkeit. In: Stockhammer, Robert: *TopoGraphien der Moderne. Medien zur Repräsentation und Konstruktion von Räumen*, München: Fink, S. 93-123.
- Stünker, Heinz (2007): *Alltag, Raum und Gesellschaft*. In: Kessl, Fabian/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): *Territorialisierung des Sozialen*, Opladen: Barbara Budrich, S. 101-116.
- Thiersch, Hans (1992): *Lebensweltorientierte soziale Arbeit: Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel*. Weinheim/München: Juventa.
- Santen, Eric van/Seckinger, Mike (2003): *Kooperation: Mythos und Realität einer Praxis : eine empirische Studie zur interinstitutionellen Zusammenarbeit am Beispiel der Kinder- und Jugendhilfe*. München: Deutsches Jugendinstitut
- Wehrheim, Jan (2002): *Die überwachte Stadt: Sicherheit, Segregation und Ausgrenzung*, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Wehrheim, Jan (2009): *Der Fremde und die Ordnung der Räume*. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Werlen, Benno/Reutlinger Christian (2005): Sozialgeographie. In: Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian/Maurer, Susanne/Frey, Oliver (Hrsg.): *Handbuch Sozialraum*. Wiesbaden: VS, S. 49-66.

Winkler, Michael (1982): Stichworte zur Antipädagogik. Elemente einer historisch-systematischen Kritik. Stuttgart: Klett.

Winkler, Michael (1988): Eine Theorie der Sozialpädagogik: über Erziehung als Rekonstruktion der Subjektivität. Stuttgart: Klett-Cotta.