

Kristin Westphal

Vorwort

Raum: eine zentrale Bildungskategorie

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Literatur

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