



## Raum, Macht und Differenz – Einführung in das Themenheft

*Christine Freitag*  
*Universität Paderborn*

*Merle Hummrich*  
*Universität Flensburg*

*Christine Riegel*  
*Pädagogische Hochschule Freiburg*

Die Bemühung von Raummetaphern zur Beschreibung von pädagogischen und biografischen Prozessen, von Effekten sozialer Ungleichheit oder für die Markierung von Zugehörigkeit ist nicht neu. Wir finden sie im Kontext der Migrationsforschung besonders deutlich, wenn es um Fragen von Inklusion und Exklusion (Bommes, 2011; Radtke, 2011), von Zugehörigkeit (Mecheril, 2005) oder um sozialen Aufstieg (Hummrich, 2009) geht, in Studien zum Kulturvergleich etwa in der Bezugnahme auf Sozialraumkonzepte, die die veränderten Bedingungen des umgebenden Raumes (Kessl & Reutlinger, 2008) in Rechnung stellen. Die vorliegende Ausgabe der *Tertium Comparationis* versammelt Beiträge, die sich aus interkultureller und international vergleichender Perspektive mit der Bedeutung von Raum für machtförmig ordnende und differenzierende Prozesse befassen. Sie gehen zurück auf eine Tagung der Sektion Interkulturell und International vergleichende Erziehungswissenschaft, die im März 2011 in Frankfurt stattfand. In diesem Zusammenhang scheint es einleitend notwendig, die erziehungswissenschaftliche Verwendung des Raumbegriffs für die Beschreibung von Macht- und Differenzstrukturen einzuführen. Was steht also hinter der Nutzung von Raummetaphern zur Beschreibung interkultureller und international vergleichender Zusammenhänge in der Erziehungswissenschaft? Dieser Frage soll sich in drei Schritten genähert wer-

den, bevor eine kurze Einleitung zu den nachfolgenden Beiträgen erfolgt. Damit gliedert sich dieser Beitrag wie folgt:

1. Unterschiedliche Raumkonzepte werden skizziert, und es wird betrachtet, welche Bedeutung sie für die erziehungswissenschaftliche Forschung haben.
2. Mit der Sozialraumperspektive und der relationalen Raumperspektive werden zwei Konzepte eingeführt, mit denen der Zusammenhang von Macht und Differenz raumanalytisch erfasst werden kann.
3. Es wird eine Auseinandersetzung darüber geführt, welche Bedeutung Raum in der interkulturellen und international vergleichenden Erziehungswissenschaft haben kann.
4. Es wird jeweils kurz in die nachfolgenden Beiträge, die unterschiedliche Perspektivnahmen auf die hier benannten Aspekte zeigen eingeführt.

## 1. Raumkonzepte und ihre erziehungswissenschaftliche Bedeutung

Veränderte Transport- und Kommunikationsstrukturen, die Internationalisierung des Kapitals sowie die Universalisierung und Homogenisierung von Lebensstilen (auch nachzuvollziehen an der weltweiten Ausdehnung der Bildungssysteme, Meyer, 2005) führen teilweise zur Annahme eines Bedeutungsverlusts von Raum. Diese Annahme ist keineswegs neu, betrachtet man die Ausführungen von Samuel Morse zur Erfindung der Telegrafie und in diesem Zusammenhang der Entstehung einer nationalen *neighborhood*, die modernitätskritischen Ausführungen von Heinrich Heine zum Eisenbahnbau als ‚Tötung der Räume‘ (Schroer, 2009, S. 127) oder die Rede von einer ‚Implosion des Raumes‘ (McLuhan, 1964) angesichts der Verbreitung elektronischer Medien (gemeint war damals vor allem das Telefon). Hier schließen sich auch die Thesen Heitmeyers (1996) an, der die Existenzbedingungen territorialer Räume bedroht sieht und von einer ‚Zerstückelung des Raumes‘ spricht; ähnlich ist auch Flussers These vom ‚Verschwinden der Ferne‘ (Ahrens, 2001). In der Erziehungswissenschaft betrachtet unter anderem Bollnow (1970) die abnehmende Bedeutung des Wohnraumes als familialisierendem und privatem Raum gegenüber dem Außenraum kritisch und diagnostiziert hier für die Jugend der 1970er Jahre eine fundamentale Entfremdung (Hummrich, 2011).

Raumkonzepte, die die Bedeutung von Raum als Ort des Aufwachsens beleuchten, finden sich bereits in den 1930er Jahren mit der Untersuchung von Muchow und Muchow (1935/1998) zum Lebensraum des Großstadtkindes. Dieses Konzept aufgreifend untersuchen Zeiher und Zeiher die veränderten Bedingungen städtischen Aufwachsens in den frühen 1990er Jahren und kommen zur Annahme einer Inselkindheit, in der Räume nicht mehr konzentrisch angeeignet werden, sondern zwischen Wohnung und den unterschiedlichen weiteren Bezugsorten teilweise wei-

te Wege zurückgelegt werden müssen (Zeher & Zeher, 1998). Während hier die sozialen Auswirkungen räumlich-örtlicher Bedingungen in den Blick genommen werden, betrachten etwa Piaget und Inhelder (1999) die kognitive Aneignung von Raum. In allen diesen Zugängen wird Raum jeweils als konkreter Ort begriffen, der dem Handeln zugrunde liegt bzw. dieses lokalisiert.

Eine alternative Perspektivnahme zu diesen hier nur grob skizzierten und keineswegs den Anspruch auf Vollständigkeit erhebenden räumlichen Perspektiven zeichnet sich in den 1990er Jahren mit dem *spatial turn* ab (Bachmann-Medick, 2007; Döring & Thielmann, 2008). Hier werden Ideen aus der Humangeografie (Hard, 2008) aufgegriffen, die sich schon früh von einem Raummodell verabschiedet haben, das rein an die territorialen Raumgrenzen gebunden ist, aber auch die Ausführungen von Simmel oder Durkheim aufgegriffen haben, für die nicht der Raum selbst, sondern die ihm zugeschriebenen Eigenschaften Wirkungen auf Soziales zeitigen (vgl. Schroer, 2008, S. 141). So lassen sich schließlich Raumperspektiven trennen, die, euklidisch orientiert, an ein Containerraummodell und an die Örtlichkeit des Raumes gebunden sind und solche, die die humangeografischen Linien aufgreifen und sich damit in die Tradition von Leibniz, Einstein und Elias stellen, deren Perspektiven sich unter dem *relationalen Raumbegriff* zusammenfassen lassen (Löw, 2001). Dieser relationale Raumbegriff schließlich ist machttheoretisch beispielsweise an die Theorien von Bourdieu und Foucault rückbindbar und gewinnt in einer erziehungswissenschaftlichen Theorie, die Raum nicht statisch als umgebendes Gebilde denkt, zunehmend an Bedeutung (Löw, 2006; Hummrich, 2010, 2011). Dabei grenzt sich Löw jedoch nicht nur von Theorien deutlich ab, die Raum ‚ontologisieren‘ – also als örtliche Gegebenheit betrachten –, sondern auch von rein ‚konstruktivistischen‘ Perspektiven, die Raum allein als Interaktionsraum bestimmen. Hier wird etwa Bourdieus Begriff des sozialen Raumes, der durch die Kräfte- und Machtverhältnisse zwischen den Akteuren bestimmt wird, als eher problematisch gesehen, auch weil Bourdieus Credo ‚Es ist der Habitus, der das Habitat macht‘ und die damit einhergehende Annahme, dass die dingliche Umgebung vor allem Ausdrucksgestalt des Zusammenspiels der Kapitalressourcen sei, als eine Art Einbahnstraße erscheint, die nicht berücksichtigt, dass die Gestaltung des Ortes auch eine ordnende Struktur für die Akteure besitzt. Gleichwohl besitzt die Milieutheorie und die damit verbundene Frage nach der Verortung auf der Grundlage des Habitus hinsichtlich unterschiedlicher Bedingungen des Aufwachsens eine recht beachtliche Bedeutung (Brake & Büchner, 2006; Kramer, 2011; Friebertshäuser, Rieger-Ladich & Wigger, 2008). Löw folgt indes in ihrer Argumentation deutlicher der (hetero-)topologischen Perspektive Foucaults (systematisierend dargelegt in seinem Text zu Heterotopien, der 2006 neu erschienen ist). Foucault betrachtet gerade das Zusammenspiel von Umgebung und Handeln – etwa wenn er in ‚Überwa-

chen und Strafen‘ (1994) oder seinen posthum erschienenen Vorlesungen ‚Die Anormalen‘ (2003) die Bedeutsamkeit der Orte und der ihnen impliziten Anordnungs- und Lagerungsstrukturen zu den Machtstrukturen der Gesellschaft und den Konsequenzen für die Gestaltungsmöglichkeiten der Institutionen und Individuen vermittelt. In machttheoretischen Auseinandersetzungen sind in der Erziehungswissenschaft mittlerweile zahlreiche Analysen im Anschluss an Foucault entstanden. Die Analyse seiner Machttheorie als Raumtheorie (vgl. Schroer, 2008) ist in der Erziehungswissenschaft allerdings erst selten geleistet worden (vgl. Böhme & Herrmann, 2011; Hummrich, 2011).

## 2. Sozialraumperspektive und relationale Raumperspektive – zwei Konzepte in der erziehungswissenschaftlichen Betrachtung des Zusammenhangs von Macht und Differenz

Die Entwicklung des Gebrauchs von Raumkonzepten in erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen, die sich von einem euklidischen und einem Behälterraumkonzept abgrenzen, lässt sich in zwei Richtungen verfolgen:

Erstens: Sozialraumkonzepte greifen die veränderten Bedingungen des umgebenden Raumes (Dynamisierung von Kommunikation und Transport) auf und setzen sich mit der dadurch möglich gewordenen Internationalisierung und Globalisierung auseinander. Dabei untersuchen sie auch, wie diese neuen sozialen und transnationalen Räume auf nationalstaatliche, regionale und lokale politische und gesellschaftliche Strukturen zurückwirken und zu welchen neuen sozialen Ungleichheitsverhältnissen die veränderten Bedingungen führen (Hamburger, Kolbe & Tippelt, 1999; Kessl & Reutlinger, 2007; Reutlinger & Baghdadi, 2010; May & Alish, 2012). Hier werden Fragen der Teilhabe und Zugehörigkeit aufgeworfen, in denen es nicht nur um territoriale Bedingungen (Wohnort, Schulort usw.) geht, sondern auch um Interaktionszusammenhänge und Kontextuierungen, innerhalb derer pädagogisches Handeln stattfindet. Bezogen auf sozialräumlich fokussierte Soziale Arbeit etwa empfehlen Kessl und Reutlinger (2007), dass jeweilige Handlungskontexte immer auch hinsichtlich ihrer lokalen und institutionellen Bindungen zu reflektieren seien und dass daher dem Ort seine konkrete Bedeutung nicht abzuspüren sei. Dennoch wird die Bedeutung des Ortes dadurch relativiert, dass er selbst keine unausweichliche Bedingung zwischenmenschlicher Interaktion sei, sondern über Ressourcen vor Ort, Zugang zu sozialen Ressourcen sowie Fragen der Zugehörigkeit verhandelt werden kann und damit die Positionierung am Ort nicht festgeschrieben, sondern dynamisch sei.

Zweitens: Der relationale Raumbegriff löst sich noch deutlicher von den territorialen Bedingungen, wenngleich mit der Raumdefinition von Löw – als ‚relationale

Anordnungsstruktur von Menschen und Dingen an Orten‘ (Löw, 2001) – die territorialen Bedingungen einbezogen werden. Jedoch werden diese weniger in ihrer Wirkung auf Menschen untersucht, sondern hinsichtlich der Praktiken, die in ihnen zur Geltung kommen. Raum wird hier als dynamische Ordnungsstruktur verstanden, in der die zueinander relationierten Elemente in ihrer Machtstrukturiertheit in den Blick genommen werden können. Günzel (2007) bezieht sich auf die Machttheorien von Pierre Bourdieu und Michel Foucault beziehenden Ausführungen auch als topologische Theorien. Hier werden weniger die gesellschaftlichen Veränderungen von Öffentlichkeit und Privatheit in den Blick genommen, als vielmehr die Handlungs-, Möglichkeits- und Zugehörigkeitsräume individueller und institutioneller Akteure. Dabei spielt mithin die zunehmende Dynamisierung des Raumes eine Rolle, also wie Raum sich angesichts der Prozesse zunehmender Globalisierung immer mehr verflüchtigt. Deleuze und Guattari (1987) schaffen in ihrem eindrücklichen nichtlinearen Werk ‚Tausend Plateaus‘ hier nicht nur ein Beispiel einer alternativen räumlichen Buchgestaltung, sondern verweisen mit dem Entwurf einer Raumwissenschaft als Nomadologie, die Prozesse der Territorialisierung, De-Territorialisierung und Re-Territorialisierung nachzeichnet, und schaffen eine Möglichkeit, die Dynamisierung theoretisch-analytisch zu erfassen.

### 3. Raum als Perspektive auf interkulturelle und international vergleichende Zusammenhänge in der Erziehungswissenschaft

Ein Aspekt, der im Zusammenhang der Frage nach der Bedeutung von Raum gerade für interkulturell und international vergleichende Erziehungswissenschaft interessant ist, ist der, wie sich angesichts eines dynamisierten Raumbegriffs Fragestellungen entwickeln und bearbeiten lassen, die die wechselnde Bedeutung des Ortes einbeziehen. Dabei scheinen Versuche, Kulturen zu vergleichen und Analysen des Umgangs mit Migration in Schule und Gesellschaft geradezu paradigmatisch Fragen zu produzieren, die die Bedeutung des Ortes nicht nur hinterfragen, sondern auch die Hervorbringungspraxen von Orten begrenzter Zugehörigkeit analytisch zugänglich machen. Mit anderen Worten: An den Fällen Migration und Globalisierung lässt sich raumanalytisch herausarbeiten, welche Macht- und Differenzstrukturen sich in symbolischen Ordnungsstrukturen niederschlagen, die räumlich gedacht sind. Historisch kann man in Bezug auf beide Perspektiven – Migration und Kulturvergleich – davon ausgehen, dass die Entstehung der modernen Nationalstaaten ein deutlicher Markierer ist, der mit der Abgrenzung von Territorien einhergeht. Die staatlich organisierten Macht- und Gewaltstrukturen schaffen dabei ein Volk, das exklusiv ist (kein Staat kann sich mit einem anderen Staat überschneiden, kein

Individuum kann gleichzeitig mehr als einem Staat angehören, Schroer, 2006, S. 193).

Globalisierungsprozesse und Migration erschüttern jedoch die Gleichsetzung von Nationalstaat und Gesellschaft. Schroer spricht hier von der Annahme einer „Deterritorialisierung des Politischen“ und dem „Ende des Nationalstaates“ (ebd., S. 195) und weist damit auf ähnliche Phänomene hin, wie sie auch in Bezug auf die Dynamisierung von Transport- und Kommunikationsmedien angesprochen wurden. Jedoch zeigt gerade der Umgang mit den Teilhabeoptionen von Kindern und Jugendlichen „mit Migrationshintergrund“, dass eben nicht nur territoriale Grenzen Exkludierung bedingen (ebd., S. 199) und Zugehörigkeit in Frage stellen. Vielmehr sind es auch Fragen der moralischen und individuellen Anerkennung (Honneth, 1994) – also solche der universellen Teilhabemöglichkeit und der Solidarität, die neben den territorialen Ausgrenzungen Inklusion verhindern. Schließlich lässt sich geografisch auch ein Prozess der Reterritorialisierung beobachten – etwa wenn Migrantinnen und Migranten sich zum dauerhaften Bleiben entschließen und sich damit neue Handlungsräume erschließen. Mit Bourdieu wären solche Prozesse der Reterritorialisierung als Ausdrucksgestalten neuer – auch sozialer – Habitusformationen zu deuten.

Die Herauslösung von Gütern, Waren, Dienstleistungen, Kapital, Informationen und Menschen aus dem nationalstaatlichen Raum führt nicht zu ihrem frei schwebenden Umhertrudeln, sondern zu ihrer Wiederverankerung in sich neu herausbildenden Räumen (Schroer, 2006, S. 207).

Hier findet sich ein direkter Anschluss an Fragen international vergleichender Arbeiten. Denn wo, wenn nicht in Bezug auf die Frage der Globalisierung, wird Raum einerseits so radikal infrage gestellt und erlangt andererseits so hohe Bedeutung, wenn die Rede von internationalem Vergleich oder Kulturvergleich ist? So ist etwa einerseits von einer weltweiten Universalisierung der Bildung die Rede (Meyer, 2005; Baker & LeTendre, 2005), aufgrund derer die Differenzen zwischen den Menschen sich verringern. Die Dynamisierung von Kommunikation und Transport bedeutet eine Überwindung vormals als feststehend geglaubter geografischer Grenzen. Andererseits entstehen durch transnationale Migration hybride Raumstrukturen, die sich im Wechselspiel unterschiedlicher sozialer und kultureller Ordnungen ausbilden (Pries, 1998; Schroer, 2006).

Für die Vergleichende Erziehungswissenschaft bedeutsam ist ebenfalls der Blick auf die räumliche Gebundenheit institutioneller Merkmale bzw. deren Entgrenzung. Besonders mit Blick auf die Schule hat sich in den letzten zwanzig Jahren ein theoretisches Umdenken vollzogen, das Schule nun nicht mehr allein als national verfasste Institution, sondern, besonders bezüglich ihres historischen Gewordenseins, als Produkt eines Universalisierungs- oder auch Globalisierungsprozesses versteht

(besonders Adick, 1992). Dadurch wurde es möglich, eine allzu einseitige Perspektive auf die europäische Schule mit kolonial-expansivem Bestreben durch den Einbezug lokaler Entwicklungen zu erweitern (z.B. Datta & Lang-Wojtasik, 2002) und lokale Entwicklungen weniger idiografisch, als vielmehr systematisch in den Blick zu nehmen (z.B. Freitag & Rölker, 2010). Gleichzeitig kann sich die Vergleichende Erziehungswissenschaft nicht der Frage entziehen, welche Bedeutung die zunehmende Internationalisierung oder auch Globalisierung der Bildungsmärkte hat und haben wird, da private Bildungsanbieter grenzüberschreitend expandieren und die Frage nach öffentlichem Interesse und öffentlicher Verantwortung für schulische Bildung neu gestellt und diskutiert wird (vgl. Adick und Hornberg in diesem Heft).

#### 4. Zu den Beiträgen

Die vorliegende Ausgabe der *Tertium Comparationis* versammelt nun Beiträge, die im Rahmen einer Tagung der Sektion Interkulturell und International vergleichende Erziehungswissenschaft in der DGfE im März 2011 in Frankfurt vorgestellt wurden. Die Beiträge fokussieren auf die Machtstrukturiertheit von Räumen, wie sie durch Differenzierungen (wie Zugehörigkeitskonstruktionen) vorgenommen werden, und auf die wechselseitigen konstitutiven Beziehungen von Nationalstaaten mit entstehenden globalen sozialen Räumen sowie deren Rückwirkung auf lokale Räume.

Den Auftakt macht der Beitrag von *Patricia Stošić* zu lokalen Bildungsräumen zwischen Struktur und Handlung. Die Autorin macht den raumtheoretischen Ansatz von Martina Löw für die erziehungswissenschaftliche Diskussion und Fragestellung nutzbar. Die Vermittlung von Löws Ansatz zwischen ontologisierenden und konstruktivistischen Perspektiven dient ihr als Ausgangspunkt ‚lokale Bildungsräume‘ – also z.B. lokale Schulangebote, regionale Bildungslandschaften, die Einteilung von Schulbezirken und die Verteilung der Schülerinnen und Schüler – analytisch zugänglich zu machen. Damit legt sie ein Konzept vor, das sowohl Selektions- und Wahlentscheidungen als auch Konkurrenz- und Kooperationsbeziehungen zwischen Schulen und Bildungsangeboten in den Blick zu nehmen vermag.

Der Beitrag von *Merle Hummrich* analysiert Zugehörigkeitsmöglichkeiten und -grenzen von Menschen mit Migrationshintergrund in einer geöffneten Schulkultur. Vor dem Hintergrund der raumtheoretischen Modelle von Bourdieu und Foucault schildert sie einen Fall schulischer Exklusivität im Umgang mit Migration als räumliche Anordnungsleistung. Über diesen Fall gelingt eine Abstraktion der Bedingungen schulischer Inklusion und Exklusion unter Bedingungen der Migration und vor dem Hintergrund von Konzepten interkultureller Bildung. Der Beitrag

schlägt abschließend vor, den Zusammenhang von Schule und Migration, raumtheoretisch als Zugehörigkeitsordnung zu fassen und dadurch die Bedingtheit pädagogischen Handelns in den Blick zu bekommen.

In seinem Beitrag ‚Zugehörigkeit und Differenz in der Schule – Strukturprobleme schulischer Interaktionen im ‚Interkulturellen Unterricht‘ und ihre sozialräumliche Bedeutung‘ diskutiert *Thomas Geier* am Beispiel von Unterrichtssequenzen, in denen sogenannte interkulturelle Lerninhalte vermittelt werden, die Art und Weise der Thematisierung von kultureller Differenz und Zugehörigkeit sowie die daraus resultierenden Schwierigkeiten. Er zeigt auf, wie symbolisch wirksame national-ethnische Zugehörigkeitsordnungen sowie nationalgesellschaftliche Raumkonzepte in den Unterricht geholt und dort in Interaktionen von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern – ein- und ausgrenzend – wirksam werden.

*Nicolle Pfaff* rekonstruiert in ihrem Beitrag ‚Schulische Bildung als Kontext sozialer Distinktion – Kultur- und milieuvergleichende Rekonstruktionen zu den Praktiken Lernender‘ in international vergleichender Weise sowie unter Einbezug unterschiedlicher Schulformen gesellschaftlich gerahmte Distinktionspraktiken von Schülerinnen und Schülern – vor allem hinsichtlich Bildungserfolg und schulischer Vergemeinschaftung. Mit theoretischem Bezug auf Bourdieu und der Verortung der Studie im Rahmen einer praxeologischen Distinktionsforschung arbeitet sie diese heraus und kann dabei die milieubildende Funktion von schulischen Sozialräumen aufzeigen. Dabei fungieren für die Selbstverortungen und Fremdzuschreibungen der Schülerinnen und Schüler schulstrukturimmanente sowie kulturspezifisch gelagerte Begründungsmythen ungleicher Bildungschancen als zentrale Distinktionslinien.

In den beiden folgenden Beiträgen geht es um neue Perspektiven auf Bildungsräume, wie sie durch transnationale Bildungsorganisationen geschaffen werden. Zunächst stellt *Christel Adick* in ihrem Beitrag ‚Transnationale Bildungsorganisationen: Global Player in einer Global-Governance-Architektur?‘ diese neue Dimensionierung des Raumes vor, indem sie eine Systematisierung internationaler und transnationaler Organisationen liefert. So wird eine Kennzeichnung und damit Abgrenzung der neuen Dimensionen möglich. Durch die Einordnung der neuen ‚Global Players‘ in governance-theoretische Diskussionen wird insbesondere die Frage der Zusammenhänge neuer Räume mit Machtstrukturen deutlich. Der Beitrag ist grundlegend systematisch, liefert aber auch Beispiele, mit denen die Tragweite der theoretischen Betrachtung eindrücklich wird.

Insgesamt eher fallorientiert befasst sich *Sabine Hornberg* in ihrem Beitrag ‚Transnationale Bildungsräume im staatlichen Schulsystem‘ mit der International Baccalaureate Organisation und zeigt an dem Beispiel dieses Bildungsanbieters, wie im Wechselspiel von einem sich wandelnden Verständnis nationaler Bildungs-

verantwortung und wirtschaftlichen Einflüssen ein transnationaler Bildungsraum entsteht, der in die nationalen Bildungsräume hineinwirkt. Besonders fokussiert wird diese Entwicklung mit Blick auf Deutschland und den hier sich zeigenden Phänomenen und Effekten des Transnationalen im nationalen Raum.

S. Karin Amos beschreibt ‚Die Rolle öffentlicher Erziehung in Spaltungs- und Vereinheitlichungsprozessen: das Beispiel des US-amerikanischen Urban Ghetto‘. Dabei fokussiert sie das Ghetto als Sozialraum und damit als Ort, an dem soziale Beziehungen gestaltet werden, um zu zeigen, wie sich – im historischen Prozess – symbolische Deutungen der Andersheit von Ghettobewohnern verändert haben. An solchen sozialen Unterscheidungsprozessen war und ist die Pädagogik, besonders auch die Schule, stets aktiv beteiligt. Das Ghetto steht nunmehr als Beispiel für die komplexen Prozesse der ‚Verbesserung‘, die auch und nicht zuletzt durch die fördernde Hinwendung zu den als ‚benachteiligt‘ klassifizierten Individuen Form annimmt.

### Literatur

- Adick, C. (1992). *Die Universalisierung der modernen Schule*. Paderborn: Schöningh.
- Ahrens, D. (2001). *Grenzen der Enträumlichung. Weltstädte, Cyberspace und transnationale Räume in der globalisierten Moderne*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bachmann-Medick, D. (2007). *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Reinbek: Rowohlt.
- Baker, D.P. & LeTendre, G. (2005). *National differences, global similarities. World culture and the future of schooling*. Stanford: Stanford University Press.
- Böhme, J. & Herrmann, I. (2011). *Schule als pädagogischer Machtraum. Typologie pädagogischer Raumwürfe*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bollnow, O.F. (1970). *Der Mensch in der Spannung zwischen öffentlicher und privater Sphäre*. Verfügbar unter: [http://www.otto-friedrich-bollnow.de/09mensch\\_raum.html](http://www.otto-friedrich-bollnow.de/09mensch_raum.html) [05.01.2009].
- Bommes, M. (2011). Die Unwahrscheinlichkeit der Erziehung und die ‚Integration von Migrantenkindern‘. In S.K. Amos, W. Meseth & M. Proske (Hrsg.), *Öffentliche Erziehung revisited. Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs* (S. 261–274). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brake, A. & Büchner, P. (2006). Dem familialen Habitus auf der Spur. Bildungsstrategien in Mehrgenerationenfamilien. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektive im Anschluss an Pierre Bourdieu* (S. 59–80). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Datta, A. & Lang-Wojtasik, G. (Hrsg.). (2002). *Bildung zur Eigenständigkeit – Vergessene reformpädagogische Ansätze aus vier Kontinenten* (Historisch-vergleichende Sozialisations- und Bildungsforschung, Bd. 6). Frankfurt a.M.: IKO.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus. Capitalism and schizophrenia*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Döring, J. & Thielmann, T. (2008). Einleitung: Was lesen wir im Raume? Der Spatial Turn und das geheime Wissen der Geographen. In J. Döring & T. Thielmann (Hrsg.), *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften* (S. 7–45). Bielefeld: transcript.

- Foucault, M. (1994). *Überwachen und Strafen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2003). *Die Anormalen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2006). Von andere Räumen (1967). In J. Dünne & S. Günzel (Hrsg.), *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften* (S. 317–329). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Freitag, C. & Rölker, S. (2010). Was ist eigentlich ein Kontext? Theoretische Überlegungen und empirische Annäherungen an die Frage der Kontextualisierung von Schule in Lateinamerika. *Tertium Comparationis*, 16 (1), 24–49.
- Friebertshäuser, B., Rieger-Ladich, M. & Wigger, L. (Hrsg.). (2008). *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektive im Anschluss an Pierre Bourdieu*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Günzel, S. (2007). Raum – Topographie – Topologie. In S. Günzel (Hrsg.), *Topologie. Zur Raumbeschreibung in den Kultur- und Medienwissenschaften* (S. 13–29). Bielefeld: transcript.
- Hamburger, F., Kolbe, F.-U. & Tippelt, R. (1999). *Pädagogische Praxis und erziehungswissenschaftliche Theorie zwischen Lokalität und Globalität*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Hard, G. (2008). Der Spatial Turn, von der Geographie her beobachtet. In J. Döring & T. Thielmann (Hrsg.), *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften* (S. 263–315). Bielefeld: transcript.
- Heitmeyer, W. (1996, 26. September). Die gefährliche Zerstückelung von Zeit und Raum. Zu den Folgen wachsender sozialer Desintegration. *Frankfurter Rundschau*, S. 18.
- Honneth, A. (1994). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hummrich, M. (2009). *Bildungserfolg und Migration. Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft* (2., überarbeitete Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hummrich, M. (2010). Exklusive Zugehörigkeit. Eine raumanalytische Betrachtung von Inklusion und Exklusion in der Schule. *Sozialer Sinn*, 11, 3–33.
- Hummrich, M. (2011). *Jugend und Raum. Exklusive Zugehörigkeiten in Familie und Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kessl, F. & Reutlinger, C. (2007). *Sozialraum. Eine Einführung* (2., durchgesehene Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kessl, F. & Reutlinger, C. (2008). *Sozialraumarbeit statt Sozialraumorientierung*. Verfügbar unter: <http://www.sozialraum.de/sozialraumarbeit-statt-sozialraumorientierung.php> [19.04.2012].
- Kramer, R.-T. (2011). *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Löw, M. (2006). *Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- May, M. & Alisch, M. (Hrsg.). (2012). *Formen sozialräumlicher Segregation* (Beiträge zur Sozialraumforschung, Bd. 7). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding media. The extensions of man*. New York, NY: New American Library.
- Mecheril, P. (2005). Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik. In F. Hamburger, T. Badawia & M. Hummrich (Hrsg.), *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von*

- Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 311–328). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meyer, J.W. (2005). *Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Muchow, M. & Muchow, H. (1998). *Der Lebensraum des Großstadtkindes*. Weinheim: Juventa. (Original erschienen 1935)
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1999). *Die Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kinde*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Pries, L. (1998). Transnationale soziale Räume. In U. Beck (Hrsg.), *Perspektiven der Weltgesellschaft* (S. 55–85). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Radtke, F.-O. (2011). *Kulturen sprechen nicht. Die Politik grenzüberschreitender Dialoge*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Reutlinger, C. & Baghdadi, N. (2010). *Die soziale Welt quer denken: Transnationalisierung und ihre Folgen für die Soziale Arbeit*. Berlin: Frank & Timme.
- Schroer, M. (2006). *Räume, Orte, Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schroer, M. (2008). Raum. Das Ordnen der Dinge. In S. Moebius & A. Reckwitz (Hrsg.), *Post-strukturalistische Sozialwissenschaften* (S. 141–157). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schroer, M. (2009). ‚Bringing space back in‘ – Zur Relevanz des Raums als soziologischer Kategorie. In J. Döring & T. Thielmann (Hrsg.), *Spatial Turn: das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften* (2., unveränderte Aufl.) (S. 125–148). Bielefeld: transcript.
- Zeiger, H.J. & Zeiger, H. (1998). *Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern*. Weinheim: Juventa.