



## Lokale Bildungsräume zwischen Struktur und Handlung

*Patricia Stošić*

*Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt*

### *Abstract*

This article is an attempt to harness the spatial theory of Martina Löw for the discussion and research in education science. It bases on the observation of contradictories between the ontologized usage of spatial heuristics (for example concerning the question of regional inequalities in education) and the current theories of space, which focus more on a constructivist perspective. Martina Löw's concept undertakes a theoretical connection between these contradictory positions, because now 'local spaces of education' can be observed both, concerning the structuring by space and the construction of space.

### 1. Lokale Bildungsräume als Teil des Problems?

Schon vor dem sogenannten ‚spatial turn‘, der sich in den Sozial- und Kulturwissenschaften seit den 1990er Jahren abzeichnet (vgl. Döring & Thielmann, 2008), bediente man sich in der erziehungswissenschaftlichen und bildungssoziologischen Forschung raumtheoretischer Heuristiken – dies geschah jedoch eher intuitiv und mit Hilfe einer Vorstellung von Raum, die diesen als gegeben, quasi als Hinterbühne sozialer Prozesse voraussetzt (vgl. Schroer, 2008, S. 132). Ohne sich also mit Raum als wissenschaftlicher Kategorie näher auseinanderzusetzen, bezog man sich beispielsweise in der Forschung zur Bildungsungleichheit bereits in den 1960er Jahren auf das sogenannte ‚Stadt-Land-Gefälle‘ – ein Thema, das auch die bildungspolitische Agenda lange Zeit mitbestimmt hat.

Heute gilt eine Differenzierung zwischen Stadt und Land als unzureichend, wenn Bildungsbeteiligung im Hinblick auf regionale Disparitäten untersucht wird. Festgestellt werden dagegen vielfältige räumliche Differenzlinien der Bildungsungleichheit. Diese verlaufen z.B. zwischen Bundesländern und Regionen, innerhalb von Städten und zwischen Stadtteilen (vgl. beispielsweise Weishaupt, 2002;

Deutsches PISA-Konsortium, 2002). Auch lässt sich mit Hilfe einer raumbezogenen Heuristik eine soziale und ethnische Entmischung der Schülerschaft beobachten, die mitunter die residentielle Segregation in bestimmten Gebieten übertrifft. Einzelne Schulen scheinen dann die Integrationslast eines gesamten Stadtteils oder sogar einer ganzen Stadt oder auch Region zu tragen. Die Thematik spitzt sich in der Diskussion über die sogenannten ‚Brennpunktschulen‘ und ‚sozialen Brennpunkte‘ zu. In ihnen scheinen sich die Bildungsproblematik, aber auch andere soziale Problemlagen – von der Armut bis zur Desintegration – regelrecht zu ‚verräumlichen‘. Das Quartier, der Stadtteil wird zum Problem – im schlimmsten Fall gilt er als gefürchtete ‚Parallelgesellschaft‘ (vgl. z.B. Heitmeyer, Dollase & Backes, 1998).

Ganz im Sinne eines ‚spatial turns‘, der sich in der Praxis vor allem durch einen Wandel von der Zielgruppen- zur Sozialraumorientierung auszeichnet, sollen dann mit Hilfe verschiedener Maßnahmen ‚vor Ort‘ die unterschiedlichen Problemlagen bearbeitet werden. Von der Schulentwicklung bis zur Integrationspolitik, über sozialpädagogische Unterstützungssysteme und die Stadtentwicklung lassen sich Versuche erkennen, die Steuerung sozialer Systeme raumbezogen zu organisieren (vgl. z.B. den ‚Nationalen Integrationsplan‘ (Bundesregierung, 2007) oder das Bund-Länder-Programm ‚Soziale Stadt‘: <http://www.sozialestadt.de/programm/> [05.12.2011]). Im Schulbereich ist hier dann häufig von regionalen Bildungslandschaften oder lokalen Bildungsräumen die Rede, in denen beispielsweise durch eine raumbezogene Vernetzung von Institutionen und Akteuren ein optimales Bildungsangebot geschaffen werden soll (vgl. Radtke & Stošić, 2008).

Doch auch in den aktuellen erziehungswissenschaftlichen Studien zu regionalen Bildungsdisparitäten und auf der Ebene der pädagogischen und politischen Programme, dominiert scheinbar auch weiterhin ein Raumkonzept, das ganz selbstverständlich von einem ‚Containerraum‘ ausgeht, der als Erdraum zu beschreiben ist und ‚in‘ dem sich beispielsweise soziale Verhältnisse verräumlichen. Problematisch erscheint dabei besonders die ‚(vorgängige) Ontologisierung und (nachträgliche) Reifikation von Raum‘ (vgl. Redepenning, 2008, S. 319), wie sie etwa zu beobachten ist, wenn in der Wissenschaft oder in Pädagogik und Politik beispielsweise Bildungsungleichheit entlang administrativ vordefinierter oder ‚vorgefundener‘ räumlicher Grenzen (z.B. städtische Quartiere/Stadtteile) festgestellt und dann raumbezogen bearbeitet werden soll. Denn unreflektiert bleibt hier dann, *wie und welche* raumtheoretische Heuristiken, Konzepte oder auch Semantiken jeweils bemüht werden (z.B. im Kontext der PISA-Studien territorial gebundene Nationalstaaten). Und so ist die Kritik vor allem von Seiten der Humangeografie groß, wenn der Zugang zu sozialen und bildungspolitischen Problemstellungen unreflektiert über die Kategorie ‚Raum‘ gesucht wird.

Denn in der Humangeografie, der ‚Mutterdisziplin‘ des Raumbegriffs, hat man sich zum einen längst von einer absolutistischen und territorial gebundenen, ontologisch ausgerichteten Raumvorstellung verabschiedet. Und zum anderen wurde die Frage des Gegenstands in konstruktivistischer und systemtheoretischer Perspektive einer Beobachtung 2. Ordnung weg vom ‚Raum an sich‘ hin etwa zu Praxen der Herstellung von Raum (siehe z.B. Werlen, 2008) und/oder der Verwendung raumbezogener Semantiken (siehe Hard, 2008) verschoben. Vor diesem Hintergrund wird dann vor einer ‚Containerisierung‘ (Werlen, 2005) der Bevölkerung und vor einer ‚Verdinglichung des Sozialraums‘ (Reutlinger, 2005) gewarnt; und wenn die einen von einer ‚Verräumlichung‘ sozialer Probleme in Stadtteilen oder Quartieren sprechen (vgl. z.B. Bruhns & Mack, 2001), entgegen andere, Raum würde sozial hergestellt, und man habe schlicht Klassen- mit Raumeffekten verwechselt. Man müsse sich wieder den sozialen Praxen und Ressourcen der Individuen zuwenden (vgl. Landhäußer, Otto & Ziegler, 2005, S. 8) – oder sich auf die drängenden Strukturprobleme der modernen funktional-differenzierten Gesellschaft konzentrieren (vgl. z.B. van Santen & Seckinger, 2005). Der ‚Ort‘ des Geschehens oder ‚der Raum‘, so sind sich die Kritikerinnen und Kritiker einig, könne nicht das Problem sein und deswegen auch nicht die Lösung beinhalten. Die Kritik verweist damit nicht nur auf einen wissenschaftsinternen bzw. interdisziplinären und theoretischen Disput, sondern in aufklärerischer Absicht auch auf die Frage angemessener Problemdefinitionen und damit auch Problemlösungen in der Praxis (vgl. Redepening, 2008, S. 320).

Doch es scheint einen Unterschied zu machen, ob man *hier* in die Schule geht oder *dort*. Die Wahrscheinlichkeit, auf eine Förderschule oder auf ein (bestimmtes) Gymnasium überwiesen zu werden, variiert teilweise so stark zwischen Schulen der gleichen Schulform in einem Stadtgebiet bzw. zwischen verschiedenen Regionen, dass sie nicht mehr befriedigend mit dem Leistungs- oder Begabungskonzept erklärt werden können. Die Wahrscheinlichkeit, im Frankfurter Gallusviertel nach der vierten Klasse auf ein Gymnasium überwiesen zu werden, ist gering – auch deshalb, weil es dort weder ein Gymnasium noch einen Gymnasialzweig (dafür drei Förderschulen) gibt (vgl. Radtke & Stošić, 2009). Schon Peisert (1967) wies darauf hin, dass eine ungleiche Verteilung der Gymnasien zwischen Arbeitervierteln und bürgerlich geprägten Quartieren sich benachteiligend auf die Schullaufbahn von Arbeiterkindern auswirkt. Problematisch erscheinen somit die *Exklusionsrisiken*, die für Schüler während und im Anschluss an ihre Schullaufbahn entstehen können, wenn sie unter den Bedingungen bestimmter *lokaler Schulkonstellationen* beschult werden. Auf geografisch markierbare Räume als Untersuchungskategorie und als ‚Ort des Geschehens‘ zu verzichten hieße aber, diesen Aspekt zunächst unberücksichtigt zu lassen.

Vor diesem Hintergrund lautet die zentrale Frage der folgenden Ausführungen: Wie lässt sich ‚Raum‘ als ein relevanter Faktor für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen konzipieren, ohne sich in eine Diskussion zur ‚Containerisierung‘ zu verstricken und dabei trotzdem anzuerkennen, dass lokale Bildungsräume und damit auch die Orte des Lebens und Lernens folgenreich sein können?

Martina Löws *relational* angelegte Raumtheorie, die sie im Jahr 2001 ausgearbeitet hat, bietet hier, wie ich denke, eine theoretische Klammer (vgl. Löw, 2001). Denn sie beinhaltet die Möglichkeit, lokale Bildungsräume in einem Wechselspiel zwischen Struktur und Handlung zu verorten. Bei Löw wird Raum zwar stets als etwas beschrieben, das erst hervorgebracht und hergestellt werden muss – im Mittelpunkt stehen dann beispielsweise subjektive oder auch gruppenbezogene Konstruktionsleistungen. Umgekehrt werden aber auch die strukturierenden Wirkungen von Räumen auf das Handeln von Akteuren berücksichtigt. Raum verweist nach Löw auf die *Organisation des Nebeneinanders*. Sie stellt dem Gesellschaftlichen nicht den Raum gegenüber, sondern räumliche Strukturen *sind* bei ihr eine spezifische Form des Gesellschaftlichen. Dies gelingt ihr auch deshalb, da sie strikt den Raum vom Ort trennt. Fasst man dies alles zusammen, so ist es mit der Raumtheorie von Löw möglich, sowohl geografisch markierbare Orte als auch individuelle/gruppenspezifische und strukturelle Aspekte der Bildungsbeteiligung und des Bildungsverhaltens in einem (raum-)theoretischen Modell zu betrachten.

Das Ziel des Beitrags ist, das Raumkonzept von Löw auf die Frage lokaler Bildungsräume zu übertragen und so ihren Ansatz für die erziehungswissenschaftliche Diskussion fruchtbar zu machen. Denn beides erscheint unbefriedigend: der Verzicht auf eine Raumkonzeption, die ohne Bezug auf konkrete ‚Orte‘ und/oder die Berücksichtigung von Wirkungen räumlicher Anordnungen auskommen muss – ebenso wie eine bloße und unreflektierte Verdopplung bereits institutionalisierter Räume und Grenzen, wie es etwa geschieht, wenn z.B. Stadtgebiete zum selbstverständlichen und unhinterfragten Ausgangspunkt einer Analyse zur Bildungsungleichheit gemacht werden.

Im Folgenden werde ich den Raumbegriff von Martina Löw kurz näher erläutern (2) und diesen anschließend auf die Frage lokaler Bildungsräume übertragen (3). Schließlich werde ich meine Ausführungen in einem Ausblick noch einmal zusammenfassen und theoretisch spezifizieren (4).

## 2. Martina Löws Raumtheorie

Löw definiert Raum als eine „relationale (An-)Ordnung sozialer Güter und Menschen (Lebewesen) an Orten“ (Löw, 2001, S. 224). Raumkonstitutionen sind nach Löw prozesshafte, soziale Phänomene, die in einer Wechselwirkung zwischen

Struktur und Handeln (sie bezieht sich hier u.a. auf A. Giddens) entstehen (ebd., S. 172), dies gilt es näher zu erläutern:

Raum wird in dieser Theorie durch zwei analytisch zu unterscheidende, sich gegenseitig bedingende Prozesse konstituiert: Das ‚Spacing‘ und die sogenannte ‚Syntheseleistung‘. Mit *Spacing* wird das Anordnen der sozialen Güter, Menschen (Lebewesen) an konkreten Orten bezeichnet. Soziale Güter sind dabei als primär materielle zu verstehen, die eine symbolische Wirkung entfalten. So wird z.B. durch das Positionieren von Ortsschildern ein bestimmtes Ensemble von Gütern und Menschen als ein Raum markiert – die Ortschaft. Als weitere Beispiele für Spacing nennt Löw etwa das Aufstellen von Ware im Supermarkt, das ‚Sich-Positionieren‘ in Bezug auf andere Menschen oder das Vermessen von Grenzen. Mit Platzierungen werden nach Löw immer auch Machtverhältnisse ausgehandelt (ganz deutlich wird dies etwa bei der Zuteilung von Sozialwohnungen oder auch in der Sitzordnung bei Gericht). Über Räume werden Verteilungsprinzipien, Einschlüsse und Ausschlüsse organisiert. Die Chancen, Räume zu konstituieren hängen ab von Reichtum, von Wissen, von sozialen Positionen und von Zugehörigkeit (Geld, Zeugnis, Rang, Assoziation). Auch die Atmosphären von Räumen spielen hier eine Rolle. Nach Löw weisen Räume Atmosphären auf, die dazu führen können, dass sich Menschen in räumlichen (An-)Ordnungen heimisch oder fremd fühlen.

Spacing bezeichnet also das Errichten, Bauen und Positionieren. Um den Prozess des Spacings zu vollziehen, bedarf es jedoch nach Löw immer auch der *Syntheseleistung*. Denn ohne eine Vorstellung vom Raum kann dieser nicht errichtet werden (bevor das Ortsschild platziert wurde, gab es eine Vorstellung dessen, was als Ort markiert werden soll). Andererseits werden über Wahrnehmungs-, Erinnerungs- und Vorstellungsprozesse soziale Güter und Menschen erst durch menschliche Syntheseleistungen zu Räumen verknüpft (so der Autofahrer, der das Ortsschild passiert und z.B. sein Tempo drosselt, weil er nun ‚in‘ eine Ortschaft fährt, er weiß um die symbolische Bedeutung des Schilds). Verknüpfungsleistungen sind nach Löw gesellschaftlich durch Raumvorstellungen, institutionalisierte Raumkonstruktionen und den klassen-, geschlechtsspezifischen Habitus vorstrukturiert. Dieser Habitus ist ebenfalls geprägt durch Kategorien wie Alter, ethnische, religiöse Zugehörigkeit, mentale und körperliche Möglichkeiten. Zur Verdeutlichung: Trotz gleichen Wohnorts synthetisieren männliche Jugendliche sehr wahrscheinlich unterschiedliche Güter, Menschen und Orte zu einem für sie relevanten Raum (z.B. im Hinblick auf Gelegenheiten zum Skaten) als ältere Damen (z.B. ein bestimmtes Café) oder als Kinder (beispielsweise der Spielplatz).

Eine Unterscheidung von sozialen und materiellen Räumen macht nun keinen Sinn mehr: Räume sind immer sozial, da sie im Handeln entstehen und auf Kon-

struktionsleistungen basieren, materiell sind lediglich platzierte Objekte, welche zu Räumen verknüpft werden. Diese sind aber auch nicht ‚natürlich‘, sondern Ergebnis von tradierten Sinngebungen und damit von symbolischer Besetzung.

Räume entstehen also im Handeln durch Verknüpfungen und Platzierungen. Im Alltag vollziehen sich diese beiden Prozesse zumeist in Routinen; über sich wiederholende Handlungen werden räumliche Strukturen rekursiv reproduziert. Dabei greifen wir auf das praktische Bewusstsein zurück, das uns ermöglicht, im Alltag zurechtzukommen. Wir denken nicht darüber nach, wie wir uns im Supermarkt bewegen, wir nutzen die dafür vorgesehenen Wege und krabbeln nicht über Regale auch können wir mit Irritationen (z.B. Straßensperren) umgehen. Und wir gehen selbstverständlich davon aus, dass andere unsere Raumwahrnehmung teilen. Löw spricht hier auch von der Verallgemeinerbarkeit der Räume oder auch von institutionalisierten Räumen: Diese sind gegeben, „wenn (An)Ordnungen über das eigene Handeln hinaus wirksam bleiben und genormte Syntheseleistungen und Spacingprozesse nach sich ziehen“ (ebd., S. 164). Der Begriff der (An-)Ordnung verweist neben der Handlungsebene auf diese strukturierende Dimension, auf die Ordnung, die durch Räume geschaffen wird.

Eine weitere wichtige Unterscheidung ist die zwischen Raum und Ort. So können an einem Ort verschiedene Räume entstehen, die nebeneinander sowie in Konkurrenz zueinander existieren bzw. in klassen- und geschlechtsspezifischen Kämpfen ausgehandelt werden. Eine Stadt als geografisch markierbarer Ort stellt für unterschiedliche Menschen/Gruppen verschiedene Räume dar. Es gibt schicht-, alters-, geschlechtsspezifische Syntheseleistungen, die eine völlig differente Wahrnehmung von Raum ergeben können.

Der Blick des Synthetisierenden (auch der der Wissenschaftler) ist demnach prägend für jede Raumkonstitution. Welche Perspektive man einnimmt, was als Raum analysiert werden soll, muss daher im Forschungsprozess reflektiert werden. Wissenschaft bildet nicht die Wirklichkeit ab, sondern konstruiert Raum erneut.

Für eine wissenschaftliche Analyse von Räumen ergeben sich somit verschiedene Anknüpfungspunkte: einmal die Elemente der Raumkonstitution, die Beziehungen zwischen diesen Elementen und die diesen Anordnungen zugrunde liegenden Konstruktions- bzw. Verknüpfungsleistungen.

### 3. Zur Konstitution lokaler Bildungsräume

Vor dem Hintergrund von Martina Löws Raumtheorie gilt es nun, die Herausbildung lokaler Bildungsräume in einem Wechselspiel zwischen Struktur und Handlung zu verorten und die dabei wirksamen Mechanismen und Faktoren raumtheoretisch zu reformulieren.

Möglich wäre vor diesem theoretischen Hintergrund z.B. ein lokales Schulangebot, die Institutionalisierung regionaler Bildungslandschaften, die Einteilung von Schulbezirken oder auch die lokale Verteilung von Schülern auf Schulen als Ergebnisse eines ‚bildungspolitischen Spacings‘ und von entsprechenden ‚Syntheseleistungen‘ zu interpretieren. In dieser Perspektive rücken zunächst Entscheidungsträger in den Vordergrund, die über die notwendigen Ressourcen und Mittel und die Macht verfügen, um soziale Güter und Menschen an konkreten Orten zu platzieren und diese Raumkonstitutionen zu institutionalisieren. Dabei werden räumliche, geografisch markierbare Grenzlinien gezogen und es finden Positionierungen von Schulen, von Ressourcen, z.B. von Organisationen der Jugendhilfe aber auch von Lehrern, Eltern, Schülern an konkreten Orten statt – bzw. werden diese Elemente/Güter/Lebewesen in ein je spezifisches Verhältnis zueinander gesetzt, das dann als institutionalisierter lokaler Bildungsraum rekonstruiert werden kann, der dauerhaft das Handeln der verschiedenen Akteure (Lehrer, Schulamt, Eltern etc.) strukturiert. In Institutionen werden diese räumlichen Strukturen durch Regeln und Ressourcen abgesichert, dies geschieht z.B. in Form von Zuständigkeiten, von Verteilungsprinzipien und Kooperationsvereinbarungen, von Schulbezirksgrenzen, Schulprofilen und sonstigen gesetzlichen Regelungen, die für die Ausgestaltung dieser (An-)Ordnungen konstitutiv sind. Die (An-)Ordnungen, die sich dabei durchsetzen bzw. aufrechterhalten werden, sind keineswegs zufällig. Es handelt sich mitunter um tradierte klassenspezifisch (oder auch geschlechtsspezifisch) geprägte räumliche Strukturen. So finden sich die meisten Gymnasien auch heute noch in ursprünglich bürgerlichen Stadtgebieten, während sie in den traditionellen Arbeitervierteln, wie z.B. im Gallusviertel in Frankfurt, eher rar oder sogar nicht vorhanden sind. Bis in die 1970er Jahre galt ein ländliches Umfeld als bildungsbenachteiligender Faktor – vor allem für katholische Arbeitermädchen. Heute ist es der Migrantenjunge in der Hochhaussiedlung, der als neue Symbolfigur für Bildungsbenachteiligung gelten kann (vgl. Radtke, Hullen & Rathgeb, 2008).

Mit einer raumtheoretischen Brille wie der von Löw kann man jedoch auch sehen, dass die Charakteristik lokaler Bildungsräume eben nicht nur aus der materiell vordergründig sichtbaren und formal institutionalisierten Anordnung der Schulen oder Schulbezirke resultiert. Sie ergibt sich dann auch durch *Selektions- sowie Wahlentscheidungen* – getroffen durch Eltern und Schulen. Besonders in Bezug auf die Wettbewerbssituation zwischen Schulen wird in der aktuellen Bildungsdebatte zur Schulautonomie wiederholt darauf hingewiesen, dass sich massive Benachteiligungen für diejenigen Kinder ergeben, die von profilierten Schulen als weniger aussichtsreiche Kandidaten eingestuft und abgelehnt werden. Steven Ball (2003) spricht in diesem Zusammenhang auch vom ‚unvermarktbar Kind‘.

Damit wären auch *Konkurrenz- und Kooperationsbeziehungen* zwischen einzelnen Schulen für eine Analyse lokaler Bildungsräume von entscheidender Bedeutung. Auch die Rekonstruktion sogenannter ‚informeller Profilbildungen‘ von Schulen wäre hier einzubeziehen. So konnte beispielsweise Sikorski (2007) feststellen, dass es in Großstädten nicht *die* Hauptschule, Grundschule etc. gibt, sondern dass jede Schule über ihre Schulformzugehörigkeit hinaus in den spezifischen und sozialräumlichen Kontexten je besondere Funktionen und Aufgaben übernimmt. Grundschulen können demnach ‚Zubringer‘ zu Hauptschulen oder Gymnasien sein. Hauf (2007) spricht in diesem Zusammenhang von ‚versäulten Grundschullandschaften‘. Diese inoffiziellen Lösungsansätze machen nach Sikorski (2007, S. 295) vor allem die lokalen Vernetzungszusammenhänge zwischen verschiedenen Schulen deutlich.

Ein lokaler Bildungsraum lässt sich also keinesfalls allein mit ‚ortsbezogenen‘ und ‚territorialen‘ Raumbegriffen greifen. Die Relationen und Beziehungsformen zwischen den Schulen sind ebenfalls zu berücksichtigen und müssen im Verhältnis zur Gesamtstadt oder einer Region betrachtet werden. So finden sich beispielsweise Schulkonstellationen, bei denen prestigeträchtige Gymnasien im ländlichen Umfeld einer Stadt gelegen sind und die für städtische Gymnasien eine große Konkurrenz darstellen. Im Fall eines Standorts, der im Rahmen der Begleitforschung zum Programm HEGISS (Hessische Gemeinschaftsinitiative Soziale Stadt) einer genaueren Analyse unterzogen wurde, ergab sich durch ein solches Konkurrenzverhältnis sogar die Schließung des Gymnasialzweigs an einer Integrierten Gesamtschule (vgl. Radtke & Stošić, 2009). Zu untersuchen wäre hier, welche Konsequenzen die Relationen zwischen Schulen für bestimmte Schülergruppen haben, die bzw. deren Eltern sich in der Konkurrenz um die begehrten Plätze nicht durchsetzen können.

Es kann aber auch sein, dass Eltern den lokalen Bildungsraum so synthetisieren, dass sie bestimmte Bildungsorte/Schulen gar nicht in ihr Raumverständnis integrieren. Umgekehrt gibt es Eltern, die sich einer bestimmten Raumordnung entziehen, indem sie beispielsweise Gestattungsanträge stellen, so Schuleinzugsbereiche umgehen und für ihre Kinder Anschlüsse an alternative, eventuell aussichtsreichere Bildungsräume ermöglichen. Oder sie orientieren sich bereits bei ihrer Wohnortwahl an Schulangeboten oder an Schulbezirksgrenzen. Der Blick richtet sich dann auf eine Mikroebene. Untersucht werden könnte, wie bestimmte Gruppen/Individuen lokale Bildungsräume konstruieren und konstituieren und welche Rolle hierbei eventuell die Atmosphären von Schulen oder von Wohngebieten spielen und wie durch Spacing und Syntheseleistungen von Eltern und anderen Akteuren verschiedene Bildungsräume auch an einem Ort entstehen.



#### 4. Zusammenfassung und Ausblick

Mit Hilfe der Raumkonzeption von Martina Löw wäre die Entstehung und Wirkung lokaler Bildungsräume als Resultat eines Zusammenwirkens von Strukturen und Handlungen zu verstehen. Dabei können sowohl konkrete Orte als auch individuelle wie gruppenspezifische und strukturelle Bedingungen in eine Analyse lokaler Bildungsräume einbezogen und aufeinander bezogen werden. In dieser Perspektive wird Raum zum relevanten Faktor für Bildungsprozesse. Dies geschieht, ohne sich auf einen territorialen Raumbegriff zu reduzieren und trotzdem in Anerkennung dessen, dass auch die Orte des Lebens und Lernens folgenreich zu können.

Mit Löws Theorie wären damit sowohl Subjekte oder auch verschiedene Akteure (auch Organisationen) und deren Raumkonstruktionen und Praxen Teil der Analyse als auch institutionalisierte Anordnungen von und die Beziehungen zwischen den verschiedenen Elementen einer Raumkonstitution im Kontext von Schule und Bildung. Es gelte die Folgen dieser Institutionalisierungen und Beziehungen bzw. deren strukturierenden Wirkungen auf das Handeln der Akteure und Organisationen sowie die Bildungskarrieren von Schülergruppen zu rekonstruieren. Methodisch wäre denkbar, in einer Kombination von qualitativen (z.B. Interviews, ethnografische Beschreibungen) und quantitativen (z.B. die Rekonstruktion von Schülerströmen, informeller Profilbildungen und des lokalen Schulangebots) Analysen und Erhebungen denjenigen Mechanismen nachzuspüren, die zu Bildungsungleichheiten entlang raumbezogener Differenzierungen führen.

Im Rahmen der Begleitforschung zum Programm Soziale Stadt wurde beispielsweise in Bezug auf das Frankfurter Gallusviertel ein solcher mehrperspektivischer Ansatz gewählt. Es wurden Interviews mit verschiedenen Akteuren (aus der Jugendhilfe, aus den Schulen und Verwaltungen) durchgeführt sowie die Überweisungspraxen der Schulen und Schülerströme rekonstruiert. Außerdem wurde das Schulangebot im Gallusviertel im Verhältnis zu den umliegenden Schulen analysiert sowie der Zuschnitt der Schulbezirke. Diese Informationen wurden dann vor dem Hintergrund bildungspolitischer Entscheidungen und der Geschichte des Stadtgebiets interpretiert. Als Ergebnis zeichnete sich das Bild eines lokalen Bildungsraums ab, dessen selektiver und homogenisierender – auch benachteiligender – Charakter sich mindestens bis in die 1960er Jahre zurückverfolgen lässt (vgl. dazu ausführlicher Radtke et al., 2008; Radtke & Stošić, 2009).

Gleichzeitig ist mit Löws Perspektive immer auch ein reflexiver Umgang mit der eigenen Forschungsperspektive eingefordert. Dadurch kann einer bloßen Verdopplung von institutionalisierten, geografisch markierten Raumkonstitutionen entgegengewirkt und damit der Frage der Herausbildung und Konstruktion dieser Räume überhaupt erst nachgegangen werden. Ein reflexiver Umgang mit der eige-

nen Forschungsperspektive hieße jedoch auch, zu berücksichtigen, dass es hier nicht etwa darum gehen kann, den oder einen ‚lokalen Bildungsraum‘ zu ‚entdecken‘, den man dann ‚nur‘ noch zu beschreiben braucht. Benno Werlen (2008, S. 383) weist in eine ähnliche Richtung, wenn er schreibt:

Das heißt, *Raum* ist als begriffliches Mittel der Weltbindung zu verstehen, nicht als Objekt der Untersuchung und schon gar nicht als etwas, das kausale Wirksamkeit entwickeln kann. Er ist ein begriffliches Mittel der Repräsentation von etwas, das tatsächlich eine materielle Existenz hat, aber das Materielle ist nicht der Raum, sondern eine Objektkonstellation, zu der auch der eigene Körper zählen kann.

Dies bedeutet, dass auch wenn hier bzw. bei Löw von den strukturierenden Wirkungen von Räumen gesprochen wird, diese Räume oder auch Orte immer nur als Repräsentation einer Objektkonstellation (z.B. die Anordnung von Schulen im Verhältnis zu einer bestimmten Schülerschaft) gedacht werden können, die bestimmte Folgen mit sich bringen. Raum dient dabei, wie Werlen schreibt, als begriffliches Mittel der Weltbindung – als theoretische Heuristik, mit der körperbezogene Relationierungen thematisierbar gemacht werden können (vgl. ebd., S. 382). Das Ziel einer Analyse lokaler Bildungsräume kann also nur sein, mit Hilfe eines bestimmten Theorieangebots und mittels raumbezogener Semantiken diesen Raum im wissenschaftlichen Prozess selbst erst herzustellen, oder umgekehrt, dann auf der Ebene einer Beobachtung 2. Ordnung, aufzudecken und zu beschreiben, wie raumbezogene Semantiken in der Praxis verwendet werden und welche Folgen dies jeweils (im Kontext sozialer Systeme) hat. Damit wäre eine Analyse lokaler Bildungsräume, wie sie hier vorgestellt wurde, auch anschlussfähig an ein systemtheoretisch informiertes Raumverständnis, das Redepenning (2008, S. 330), teilweise ähnlich wie Werlen, wie folgt beschreibt:

Raumbezogene Semantiken erscheinen als hochfunktionale Bestandteile der Strukturierung und Rationalisierung der Alltagswelt. Ihr Funktionsmechanismus liegt wesentlich in der Möglichkeit, Raum als bloße, vornehmlich kartographisch bearbeitbare Projektionsfläche zu nutzen, auf der komplexe soziale Zusammenhänge durch die Nutzung der Unterscheidung *hier/dort* als separiert dargestellt werden können. Dies führt in der Folge dazu, die in zahlreichen Netzen eingebetteten sozialen Phänomene ihrer Netze zu entheben und sie dekontextualisiert und getrennt neu zu entwerfen.

Es geht also um die Möglichkeit, mit Hilfe einer raumbezogenen Semantik einen Zugang zu bestimmten sozialen Phänomenen zu gewinnen und diese thematisierbar zu machen und miteinander in Beziehung setzen zu können. Der Hinweis zu Beginn des Beitrags, dass es einen Unterschied mache, ob man *hier* in die Schule gehe oder *dort*, bedient sich also aus systemtheoretischer Perspektive selbst einer raumbezogenen Semantik, indem entlang der Leitdifferenz *hier/dort* (vgl. ebd., S. 327) beobachtet wird, wie – in diesem Fall – Ungleichheit im Bildungssystem verteilt ist. Gleichzeitig kann auch, wie bereits angedeutet wurde, beobachtet werden, wie

raumbezogene Semantiken in den Beschreibungen und Ordnungsversuchen von Welt und im Hinblick auf Operationen im Kontext sozialer Systeme verwendet und relevant gemacht werden. Eine Konzeption und Analyse lokaler Bildungsräume, wie sie hier vorgestellt wurde, muss bzw. kann also vor diesem Hintergrund auf zwei Beobachtungsebenen angesiedelt werden: auf der Ebene einer Beobachtung 1. Ordnung (die Konstruktion von Raum durch die Wissenschaft und damit die Einführung einer Unterscheidung zwischen hier und dort in ihre eigenen Beobachtungen) und auf der Ebene einer Beobachtung 2. Ordnung (wie konstruieren andere den Raum, bzw. wie führen soziale Systeme raumbezogene Unterscheidungen ein und prozessieren diese und mit welchen Folgen?). Auch wenn also Orte und geografisch markierbare Gebiete hier als Ansatzpunkte für eine Analyse lokaler Bildungsräume fungieren und ihnen Wirkungen zugeschrieben werden, so handelt es sich immer – davon geht auch Löw aus – um sozial hergestellte und konstruierte Räume, die ohne eine raumtheoretische Brille weder sichtbar noch wirksam wären. Durch den Rückgriff auf eine raumbezogene Semantik, wird es jedoch möglich, beispielsweise die Frage der Bildungsungleichheit raumtheoretisch zu reformulieren und die ihr zugrunde liegenden Mechanismen und Machtverhältnisse neu und gerade über geografische Grenzsetzungen hinausgehend zu interpretieren. Nur in diesem Sinne können ‚lokale Bildungsräume‘ Teil eines Bildungsproblems aber eben auch Teil dessen Lösung sein.

Neben einem raumtheoretisch informierten Umgang im Kontext erziehungswissenschaftlicher Fragestellungen wäre vor diesem Hintergrund ein weiteres, normativ begründetes Ziel einer erziehungswissenschaftlichen Analyse lokaler Bildungsräume, Daten und reflexive Wissensbestände zu generieren, die dann der pädagogischen und bildungspolitischen Praxis wieder zur Verfügung gestellt werden können. Hier ginge es um den wissenschaftlichen Beitrag zu einer künftigen Ausgestaltung lokaler Bildungsräume, bei der diese dann nicht Teil eines Problems, sondern durchaus Teil der Lösung werden könnten. Die Erziehungswissenschaft wäre dann allerdings selbst sowohl theoretisch und auch praktisch Teil der Konstitution von Raum. Wie sie dies macht, wäre schließlich wieder eine Frage der weiteren Beobachtung und damit künftiger Untersuchungen.

## Literatur

- Ball, St.J. (2003). Urbane Auswahl und urbane Ängste: Zur Politik elterlicher Schulwahlmöglichkeiten. Widersprüche. *Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich*, 23, 59–74.
- Bruhns, K. & Mack, W. (2001). *Aufwachsen und Lernen in der sozialen Stadt. Kinder und Jugendliche in schwierigen Lebensräumen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bundesregierung. (2007). *Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – neue Chancen. Kurzfassung für die Presse*. Verfügbar unter: <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Archiv16/Artikel/2007/07/Anlage/2007-07-12-nationaler-integrationsplan-kurzfassung.property=publicationFile.pdf> [05.12.2011].
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). (2002). *PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik im Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Döring, J. & Thielmann, T. (2008). Einleitung: Was lesen wir im Raume? In J. Döring & T. Thielmann (Hrsg.), *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften* (S. 7–45). Bielefeld: transcript.
- 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.
- Hauf, Th. (2007). Innerstädtische Bildungsdisparitäten an der Übergangsschwelle von den Grundschulen zum Sekundarschulsystem. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (3), 299–313.
- Heitmeyer, W., Dollase, R. & Backes, O. (1998). *Die Krise der Städte. Analysen zu den Folgen desintegrativer Stadtentwicklung für das ethnisch-kulturelle Zusammenleben*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Landhäußer, S., Otto, H.-U. & Ziegler, H. (2005). Informelles Lernen in benachteiligten Stadtteilen. In Regiestelle E&C (Hrsg.), *Orte der Bildung im Stadtteil. Dokumentation des Fachforums der Regiestelle E&C: ‚Orte der Bildung im Stadtteil‘ am 16./17. Juni 2005 in Berlin* (S. 6–9). Verfügbar unter: [http://www.uni-bielefeld.de/paedagogik/agn/ag8/ff\\_orte\\_bildung.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/paedagogik/agn/ag8/ff_orte_bildung.pdf) [15.02.2010].
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Peisert, H. (1967). *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland* (Studien zur Soziologie, Bd. 7). München: Piper.
- Radtke, F.-O., Hullen, M. & Rathgeb, K. (2008). *Lokales Bildungs- und Integrationsmanagement: Bericht der wissenschaftlichen Begleitung im Rahmen der Hessischen Gemeinschaftsinitiative Soziale Stadt (HEGISS)*. Frankfurt a.M.: Universität Frankfurt, Institut für Sozialpädagogik.
- Radtke, F.-O. & Stošić, P. (2008). ‚Sozialraum‘ und ‚Netzwerke‘ – Semantiken kommunaler Integrationspolitik. In M. Bommers & M. Krüger-Potratz (Hrsg.), *Migrationsreport. Fakten – Analysen – Perspektiven* (S. 77–112). Frankfurt a.M.: Campus.
- Radtke, F.-O. & Stošić, P. (2009). Lokale Bildungsräume: Ansatzpunkte für eine integrative Schulentwicklung. *geographische revue*, 11 (1), 34–51.
- Redepenning, M. (2008). Zur Renaissance von Raum. In J. Döring & T. Thielmann (Hrsg.), *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften* (S. 317–340). Bielefeld: transcript.
- Reutlinger, Ch. (2005). Gespaltene Stadt und die Gefahr der Verdinglichung des Sozialraums – eine sozialgeographische Betrachtung. In Projekt ‚Netzwerke im Stadtteil‘ (Hrsg.), *Grenzen*

- des Sozialraums – Kritik eines Konzepts. Perspektiven für die Soziale Arbeit* (S. 87–106). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schroer, M. (2008). ‚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* (S. 125–148). Bielefeld: transcript.
- Sikorski, S. (2007). Differenzierungsprozesse in städtischen Schullandschaften: Das Beispiel der Hauptschulen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (3), 284–298.
- van Santen, E. & Seckinger, M. (2005). Sozialraumorientierung ohne Sozialräume? In Projekt ‚Netzwerke im Stadtteil‘ (Hrsg.), *Grenzen des Sozialraums – Kritik eines Konzepts. Perspektiven für die Soziale Arbeit* (S. 49–71). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weishaupt, H. (2002). Bildung und Region. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 185–200). Opladen: Leske + Budrich.
- Werlen, B. (2005). Raus aus dem Container! Ein sozialgeographischer Blick auf die aktuelle (Sozial-)Raumdiskussion. In Projekt ‚Netzwerke im Stadtteil‘ (Hrsg.), *Grenzen des Sozialraums – Kritik eines Konzepts. Perspektiven für die Soziale Arbeit* (S. 15–36). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Werlen, B. (2008). Körper, Raum und mediale Repräsentation. In J. Döring & T. Thielmann (Hrsg.), *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften* (S. 365–392). Bielefeld: transcript.