

Constanze Berndt/Claudia Kalisch

## Globales und Regionales Lernen: zur Bedeutung regionaler und globaler Raumbezüge in schulischen Bildungsprozessen

### Zusammenfassung

Dieser, theoretisch-konzeptionell ausgerichtete Artikel greift den sozialwissenschaftlichen Raumdiskurs auf und widmet sich der Frage nach den Raumvorstellungen und -bezügen, die den beiden pädagogischen Konzepten des Globalen und des Regionalen Lernens explizit und implizit zugrunde liegen und die in den jeweiligen Lernangeboten transportiert werden. Dass diese Diskussionen und Erkenntnisse in schulischen Curricula und Bildungsprozessen noch nicht hinreichend angekommen sind, zeigt ein Exkurs auf, der exemplarisch Raumbezüge in schulischen Bildungsprozessen beleuchtet. Vor diesem Hintergrund werden die dem Globalen und Regionalen Lernen zugrunde liegenden Raumverständnisse und Raumbezüge hinterfragt sowie die Potenziale beider Konzepte für ein raummündiges Handeln als auch Forschungsdesiderata aufgezeigt.

**Schlüsselworte:** Globales Lernen, Raumsensible Pädagogik, Regionales Lernen, Sozialwissenschaftlicher Raum-Diskurs

### Abstract

This theoretically and conceptually oriented article adapts the socio-scientific discourse on space and addresses the question of space images and space relations which are implicitly and explicitly underlying both educational concepts of Global and Regional Learning and that are conveyed in the respective educational offers. The fact that these discussions and insights into school curricula and educational processes have not yet been adopted adequately is shown by a digression which exemplary highlights spatial references in formal education processes. Against this background, the references of space underlying Global and Regional Learning are questioned and the potentials of both concepts for responsible action in space as well as research desiderata are pointed out.

**Keywords:** Global Learning, Pedagogy Considering Space, Regional Learning, Space as Social Science Discourse

### Problemaufriss: Globales und Regionales Lernen – Raumverhältnisse

Globales und Regionales Lernen sind zwei pädagogische Ansätze mit großen gemeinsamen Schnittstellen, insbesondere im Hinblick auf gemeinsam geteilte Paradigmen der nachhaltigen Entwicklung. In beiden Ansätzen werden das Individuum und dessen Identität mit seiner prinzipiellen Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit in Wechselwirkung mit Dimensionen des Raumes fokus-

siert. Die jeweils eingenommenen räumlichen Foki – global bzw. regional – unterscheiden sich, ergänzen sich jedoch nach Auffassung der Autorinnen komplementär.

Globalem Lernen wird eine Konzeptvielfalt attestiert, deren theoretische Grundlage „ein holistisches Weltbild [ist], das von Verflechtungen globaler und lokaler Bezüge ausgeht“ (Asbrand/Wettstädt 2012, S. 94). Globales Lernen ist weltgesellschaftlich orientiert und nimmt seinen Ausgangspunkt in der Globalisierung (vgl. u.a. Scheunpflug/Schröck 2002; Asbrand 2009; Lang-Wojtasik 2010) sowie in der damit verbundenen Annahme, dass ein an einen nationalstaatlichen Bildungsauftrag und an ein territoriales Gesellschaftsverständnis gebundenes, pädagogisches Denken „antiquiert“ sei und „Engführungen pädagogischer Aufmerksamkeit“ mit sich brächten (Seitz 2002, S. 365). Im deutschsprachigen Raum wurde das Konzept der Global Education des US-amerikanischen Erziehungswissenschaftlers Robert G. Hanvey zunächst vom Schweizer Forum adaptiert und als „die Vermittlung einer globalen Perspektive und die Hinführung zum persönlichen Urteilen und Handeln in globaler Perspektive auf allen Stufen der Bildungsarbeit“ (Forum Schule für Eine Welt 1996, S. 19) definiert.

Regionales Lernen ist kein konzeptioneller Teil des Globalen Lernens, sondern ein eigenständiges (umwelt-)pädagogisches Konzept, welches ab den späten 1980er Jahren von einer Arbeitsgruppe um den Osnabrücker Schulpädagogen Christian Salzmann entwickelt wurde. Aufgegriffen und im Sinne der Bildung für nachhaltige Entwicklung erweitert wurde das Konzept des Regionalen Lernens von den Geographiedidaktikerinnen Flath, Schockemöhle und Diersen der Universität Vechta. Sie verstehen unter dem Regionalen Lernen ein Bildungskonzept für außerschulisches und handlungsorientiertes Lernen im Nahraum, in dessen Zentrum die originale Begegnung mit dem Lerngegenstand steht (vgl. Kompetenzzentrum Regionales Lernen 2011).

Anwendung findet das Salzmannsche Konzept des Regionalen Lernens derzeit v.a. in geographiedidaktischen Unterrichtsentwürfen, Ganztagschulkonzepten sowie in Projekten der Regionalentwicklung. Für Schulunterricht, schulische und außerschulische Projektstage oder die Hochschullehre werden geographische, kulturelle, soziale, wirtschaftliche, ökologische und politische Aspekte einzelner Regionen in den Fokus genommen und Arbeitsaufträge/Lernaufgaben entwickelt, die Auseinandersetzung mit regionalspezifischen Herausforderungen und den Erwerb von Handlungskompetenzen fördern sollen (vgl. Flath/Schockemöhle 2009).

Dezidierte Raumbezüge dieser beiden Konzepte werden bereits in den Konzeptbegriffen deutlich. Der Frage, auf welchen Raumverständnissen das Globale und Regionale Lernen basieren und welche didaktische Konsequenzen hieraus gezogen werden, ist bisher noch nicht systematisch nachgegangen worden. Dieses Desiderat versucht der vorliegende Beitrag in einer Annäherung zu schließen. Als Hintergrundfolie hierfür dienen der sozialwissenschaftliche Raum-Diskurs sowie die Erkenntnisse der ‚kritischen Raumwende‘. Einige Eckpunkte des Diskurses zum ‚spatial turns‘ werden nachfolgend skizziert, um zentrale Begrifflichkeiten und Erkenntnisse für die anschließende Analyse heranziehen zu können.

### **‚Spatial Turn‘ in den Sozialwissenschaften? Eckpunkte des Diskurses**

In den Sozialwissenschaften wird seit geraumer Zeit verstärkt über den Raum diskutiert. Von „Raumblindheit“ und „Raumvergessenheit“ kann angesichts einer Vielzahl von Veröffentlichungen keine Rede mehr sein (vgl. u.a. Schroer 2006, S. 9). Die raumkritische Wende – je nach Perspektive als ‚spatial turn‘, ‚topological turn‘ oder ‚geographical turn‘ bezeichnet – ist selbst zum Gegenstand der wissenschaftlichen Auseinandersetzung geworden: Sowohl der Begriff als auch dessen Gegenstand werden kontrovers diskutiert (vgl. Lippuner/Lossau 2004). Da der Begriff des ‚spatial turns‘ den Diskurs dominiert, bildet dieser im vorliegenden Artikel den Ausgangspunkt unserer Überlegungen.

Kennzeichnend für den gegenwärtigen Raum-Diskurs ist die Offenlegung und Beschreibung verschiedener Raumverständnisse: Unterschieden wird zunächst zwischen einem absoluten bzw. statischen Raumverständnis einerseits und einem relationalen bzw. dynamischen Raumkonzept andererseits. Während ersteres in der Tradition von Einstein und Newton steht und der physisch-materiellen Vorstellung eines „Behälter- bzw. Container-Raums“ folgt, steht letzteres für die Vorstellung, dass Räume sozial konstruiert sind (vgl. u.a. Döring/Thielmann 2008).

Innerhalb der raumdeterministischen Vorstellung wird davon ausgegangen, dass der Raum auf alle körperlichen Objekte wirke, diese jedoch umgekehrt den Raum nicht beeinflussen (vgl. Einstein 1960, S. XIV). Grundlegend hierfür sind Perspektiven der euklidischen Geometrie, nach der der Raum als Apriori der Anschauung verstanden wird (vgl. Günzel 2010, S. 78). In dieser Vorstellung existiert der Raum als Container vor Subjekten und Praxen, die ihn befüllen (vgl. Döring 2010, S. 91). Demgegenüber werden innerhalb der relationalen Konzeption von Raum, auch als Raumvoluntarismus bezeichnet, „eher die kreativen Möglichkeiten und die Chancen der Akteure bei der Konstituierung, dem Aufbau und der Gestaltung von Räumen betont“ (Schroer 2006, S. 175).

Das relationale bzw. dynamische Raumverständnis geht einher mit dem ‚spatial turn‘, einem Terminus aus der Humangeographie, der für die Wiederbeachtung des Raums in der kritischen Sozialtheorie steht (Döring/Thielmann 2008, S. 9). Der ‚spatial turn‘ ging aus einer Skepsis gegenüber der postmodernen Medientheorie vom „Verschwinden des Raumes“ hervor (vgl. ebd., S. 14). Mittlerweile ist der ‚spatial turn‘ multidisziplinär verortbar, etwa in der Kultur-, der Geschichts-, der Literatur- und der Politikwissenschaft und hat zu einer „Reterritorialisierung“ der jeweiligen Fachdiskurse beigetragen (vgl. ebd.).

Der Wandel vom absoluten zum relativen Raumverständnis vollzieht sich langsam, jedoch eindeutig: Als Beleg hierfür

kann die handlungstheoretische Ausrichtung vieler raumtheoretischer Arbeiten (vgl. u.a. Läßle 1991; Löw 2001) gelten. Zentrale Vertreter/-innen der Raumsoziologie und der Sozialgeographie, etwa Martina Löw und Benno Werlen, verbinden die handlungstheoretische Fundierung ihrer Ansätze mit der Notwendigkeit, einen relational konzipierten Raumbegriff zu denken. Die Vorstellung eines Behälterraumes als vorausgesetzte Umwelt des Handelns wird zugunsten eines sozialen Gemacht-Seins von Räumen aufgegeben (vgl. Döring/Thielmann 2008, S. 25).

Werlen merkt in diesem Zusammenhang an, dass die Annahme stabiler, geographisch-kultureller Einheiten, „Raumgestalten“ hervorbringt, die jedoch grundsätzlich ebenso sozial erzeugt bzw. konstruiert sind: „Natur“, ‚Kultur‘ und ‚Gesellschaft‘ sind zu einer Einheit zusammengewachsen. Mit anderen Worten: Raumgestalten wie der Nationalstaat, der ‚Kulturkreis‘ oder auch der Kontinent leben davon, dass sie ‚Nichträumliches‘ (z.B. Soziales) als räumlich-materiell Fixierbares, Verankertes, Bedingtes, Verursachtes, Steuerbares, ja als weitgehend bis ganz und gar Räumliches oder Physisch-Materielles erscheinen [...] lassen“ (Werlen zit. nach Lippuner/Lossau 2004, S. 51).

Nach Lippuner und Lossau bedeutet das dynamische Raumverständnis auch, vor allem kulturelle Räume dynamisch zu denken und damit der „Raumfalle“ – der Vorstellung von stabilen, geographisch-kulturellen Einheiten zu entgehen (Lippuner/Lossau 2004, S. 51). Sie radikalisieren den ‚spatial turn‘, in dem sie am Beispiel der Raumbezüge Bourdieus darlegen, dass sich in alltagsweltlichen Denk- und Handlungsweisen zwar vielfache Überlappungen und Verschmelzungen von sozialem und physischem Raum ergeben, diese jedoch nicht dazu verleiten sollten, „physisch objektivierten Strukturen als gegeben hinzunehmen und die räumliche Verteilung von Objekten oder Akteuren als Erklärung der damit verbundenen sozialen Praktiken heranzuziehen“ (ebd., S. 55). Ein dynamisches Raumverständnis biete somit die Möglichkeit, die „Konstruktion von Raum (auch die wissenschaftliche) als eine politisch machvolle Praxis zu entlarven“ (ebd., S. 48), wie es etwa in den Postkolonialen Studien und der Systemtheorie erfolge. Der Raum als politische Kategorie denke den Raum somit konsequent als Element sozialer Praktiken, der die Verortung von Objekten und Identitäten systematisch reflektiere: „In einer solchen Forschungsperspektive, in der Räume nicht als natürliche Entitäten, sondern als Resultate von Praktiken der Zuweisung betrachtet werden, würde das Bild eines vermeintlich vorgängigen, unschuldigen Raums im Sinne einer materialistisch-physikalischen Entität korrigiert und die Konstruktion von Raum als machtvolle politische Praxis entlarvt“ (ebd., S. 58).

Neben Positionen, die das absolute, physische und das relationale, dynamische Raumverständnis als konträr zueinander sehen, sind allerdings auch Positionen nachzuzeichnen, die weniger die Entweder-Oder, sondern eine Sowohl-als-Auch-Position vertreten: „Es geht nicht nur darum, zu sehen, wie der Raum sozial hergestellt wird, sondern auch darum zu berücksichtigen, was der Raum selbst vorgibt“ (Schroer 2006, S. 178).

Wie auch immer die jeweilige Position zum Raum charakterisiert werden kann, ist zu resümieren, dass die ‚Raumfalle‘ immer dann greift, wenn die Spezifik der ‚räumlichen Brille‘ nicht bewusst ist und soziale Verortungspraxen gegenüber Objekten und Subjekten und deren Identitäten nicht erkannt bzw. analysiert, sondern statt dessen als ‚natürlich gegeben‘ angesehen werden.

### **Exkurs: Räume und Raumkonstruktionen als ‚hidden curriculum‘ in schulischen Bildungsprozessen**

Implizit hat in der Erziehungswissenschaft immer wieder eine Auseinandersetzung über die Bedeutung von Raum vor dem Hintergrund (a) pädagogischer Interaktionspraxis, (b) der pädagogischen Umwelt und (c) der Erschließung von Welt im Handeln stattgefunden (vgl. Reutlinger 2009, S. 93f.).

Die fehlende explizite Betrachtung des Raumes ist insofern erstaunlich, als dass der Raum in seinen vielfältigen Facetten – als Macht-, Interaktions-, Qualifikations- und Selektionsraum – in diversen Bildungsprozessen eine außerordentliche Bedeutungsmacht innehält, ja, Schule selbst als Ort der kommunikativen Verortung von Objekten und Identitäten gelten muss.

In mehreren Seminaren zum Globalen und Regionalen Lernen mit Lehramtsstudierenden vorgenommene, exemplarische Rahmenplananalysen unterschiedlicher Unterrichtsfächer zeigen, dass hier nur in seltenen Fällen explizit Bezüge zum Raum hergestellt werden. Lehr-Lernformen und Lerninhalte sind (weitgehend) ‚entörtlicht‘. Die Option der Wahrnehmung, Gestaltung und Veränderung von Räumen bleibt auch aus inhaltlicher Sicht häufig ungenutzt oder dem Zufall überlassen.

Das Fach Geographie stellt gewissermaßen eine Ausnahme dar, da hier stets eine Perspektive auf den Raum eingenommen wird. Die Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG) hat in mehreren Auflagen Grundsätze und Empfehlungen für die Lehrplanarbeit vorgelegt, nach denen sich das Fach Geographie als Brückenfach zwischen Natur- und Gesellschaftswissenschaften positioniert. Als Leitziele werden „die Einsicht in die Zusammenhänge zwischen natürlichen Gegebenheiten und gesellschaftlichen Aktivitäten in verschiedenen Räumen der Erde und eine darauf aufbauende raumbezogene Handlungskompetenz“ (DGfG 2012, S. 5) formuliert.

Es wird betont, dass die Annäherung an den Raum multiperspektivisch erfolgen soll: konkret-dinglich, thematisch systematisiert, individuell wahrgenommen und sozial konstruiert (vgl. ebd., S. 6). Innerhalb des Kompetenzbereichs ‚Räumliche Orientierung‘ sollen bei den Schülerinnen und Schülern neben der Vermittlung topographischen Orientierungswissens ein Bewusstsein für die Subjektivität von Raumwahrnehmungen und eine „Sensibilität für die soziale Konstruiertheit von Räumen und Raumdarstellungen“ befördert werden (ebd., S. 16). Stärker als in der Mittelstufe sollen in der Sekundarstufe II verschiedene aktuelle Raumkonzepte – statisch-physische wie dynamisch-konstruierte – aufgegriffen und in das unterrichtliche Handeln integriert werden (vgl. Wiktorin 2012, S. 14).

Jedoch finden sich auf der Ebene der Rahmenpläne wenige Anhaltspunkte, wie Raumbewusstsein und Raumsensibilität herausgebildet werden können. Offenkundig ist vielmehr die Präsenz physisch-materieller, statischer Raumbilder, die sich in der Kartographie und in der (scheinbaren) Existenz von territorial-national-kulturellen Einheiten zeigen. Das „Geographie Machen“ (vgl. Werlen 2007, S. 33ff.) wird weder hinsichtlich der Konstruktion von Weltkarten, die grundsätzlich als manipulierbar gelten, noch bei der Betrachtung einzelner Nationalstaaten thematisiert. Abgebildet wird demgegenüber eine deutungsdominante, unhinterfragte und euklidisch-geschlossene Raumvorstellung.

Gefördert wird so beispielsweise die Vorstellung von der Existenz territorial-national-kultureller Einheiten, die an identifi-

zierbare Orte gehören, an anderen jedoch ‚fremd‘ sind. Die eurozentrische Perspektive fundamentiert sich im Kontext Schule nach wie vor und trotz aller Diskurserweiterungen – etwa durch die Postkolonial und die Cultural Studies – hartnäckig über die Konstruktion des ‚Raum-Anderen‘ in Abgrenzung zum ‚Raum-Eigenen‘. Diese Vorstellung von Welt konstituiert sich über die Wirkmacht nationaler wie kontinentaler Grenzen und erzeugt spezifische und scheinbar unveränderbare Dimensionen von Nähe und Distanz (vgl. hierzu auch Lippuner/Lossau 2004, S. 50f.). Dieser Raumvorstellung nach werden Mensch und Welt zu einem Lernobjekt und somit nicht nur örtlich, sondern auch in ihren Handlungsmodalitäten weitgehend festgelegt.

Schule muss vor diesem Hintergrund in zweifacher Hinsicht als Ort der Verortung gekennzeichnet werden, da Identitäts- und Objektverortungen sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule erfolgen. Auf der Grundlage aktueller Verständnisse vom Raum wären diese Praxen und Routinen radikal zu hinterfragen.

### **Raumbezüge und -verständnisse im Globalen und Regionalen Lernen**

Der Globalisierung wird ein großer Anteil an der Wiederkehr des Raumthemas zugeschrieben (vgl. Schroer 2006, S. 161), in den Sozialwissenschaften allerdings vor allem in der Semantik des Raumverlustes durch Entörtlichung menschlichen Handelns (vgl. Schroer 2006, S. 165). Diese Semantik ist auch im Globalen Lernen vorzufinden. Weitere Explikationen des dem Globalen Lernen zugrunde liegenden Raumverständnisses stehen jedoch aus unserer Sicht weitgehend aus. Somit stellt sich die Frage, ob und wenn ja wie im Globalen Lernen ein Bezug zum Raum hergestellt wird. Hierzu werden zentrale Linien des aktuellen Diskurses betrachtet.

Der deutsche schultheoretische Diskurs ist vornehmlich in einem nationalstaatlich orientierten Referenzrahmen eingebettet, wobei die Kategorien Kultur, Gesellschaft und Nation in semantischer Deckungsgleichheit und der Vorstellung weitgehender Homogenität verwendet werden (vgl. Lang-Wojtasik 2009, S. 34). Mit seinen Überlegungen zu einer Schule in der Weltgesellschaft schließt Lang-Wojtasik weltgesellschaftliche Veränderungen unter dem Einfluss der Globalisierung und der mit ihr verbundenen Transnationalisierung unter Rückgriff auf die Systemtheorie Luhmanns an den schultheoretischen Diskurs an. Hier wird, neben der sachlichen, der zeitlichen und der sozialen Dimensionen die räumliche Dimension durch „eine [ökonomische, politische und soziokulturelle] Entgrenzung des sicher geglaubten und Begrenzung bietenden Referenzrahmens einer Nation“ charakterisiert (Lang-Wojtasik 2010, S. 117). Die erwähnte Verlustsemantik ist hier gut nachzuzeichnen: Durch die Raumweitung erfolgt der Verlust des als absolut angenommenen, nationalen Raumes, die über die Bewusstwerdung der Verbundenheit globaler und lokaler Prozesse („Glokalisierung“) wieder kommunizierbar werden soll. Der als fremd empfundene wie auch der verloren geglaubte Raum sollen durch oder gerade wegen der erlebten Kontingenz wieder zu einem eigenen werden. Die Semantik des nationalen Raumes kann somit durchaus als raumdeterministisch, statisch interpretiert werden. Die Konstruktion der Entgrenzung über transnationale Kommunikation und der in diesem Kontext konstatierte Bedeutungsverlust des Raumes „als Differenz von Nah und Fern“ (Lang-Wojtasik 2009, S. 35) veranlasst demgegenüber zur (Wieder-)Aneignung durch individuelles und kollektives Handeln und birgt damit die Komponente des relationalen bzw. relativen Ver-

ständnisses von Raum bzw. dessen sozialer Determiniertheit. Insofern kann der angenommene Bedeutungsverlust des Raumes als das Ende der Dominanz des absoluten Raumverständnisses markiert werden, welches gleichzeitig mit einer Erweiterung des dynamisch gedachten Raumes verbunden ist.

Das Globale Lernen ist ein kompetenzorientiertes Lernkonzept, wobei, je nach konzeptueller Ausrichtung, verschiedene Kompetenzmodelle diskutiert werden (vgl. Lang-Wojtasik 2010, S. 119). Innerhalb dieser Modelle werden, abgesehen von der selten und wenig spezifischen Verwendung der Systematisierungs- bzw. Ordnungskategorien ‚Global‘ und ‚Regional‘ oder ‚Lokal‘, keine Raumbezüge expliziert. Ein verbindendes Charakteristikum der Kompetenzmodelle ist, neben den Kategorien von Wissen und Orientierung, die Annahme der Machbarkeit, Gestaltbarkeit bzw. Veränderbarkeit des Raumes über Teilkompetenzen wie Kommunikationsfähigkeit, Partizipationsfähigkeit und Verantwortungsfähigkeit (vgl. u.a. KMK/BMZ 2007, S. 77ff.). Diese handlungs- und gestaltungsorientierten Teilkompetenzen sind an ein dynamisches Verständnis vom Raum grundsätzlich anschlussfähig, müssen jedoch didaktisch und inhaltlich kontextualisiert werden, um das Risiko bloßer Rhetorik zu minimieren.

Eine raumbezogene Konzeptualisierung Globalen Lernens bietet Schwarz über den Anschluss an Augés Dichotomie von Orten und Nicht-Orten an (vgl. Schwarz 2010, S. 10ff.). Während ein Nicht-Ort durch Machtmissbrauch gekennzeichnet sei, zeichne sich ein Ort über die „Macht zu verändern, Macht zu gestalten, Macht zu arbeiten, Macht zu verstehen als Zugang zu Ressourcen, Informationen, Wissen und Bildung“ (ebd., S. 10) aus. Schwarz verbindet mit dieser Perspektive sowohl die Frage nach der Gestaltung schulischer Lernorte und der Interaktionsqualität zwischen Lernenden und Lehrenden als auch die nach der Didaktik Globalen Lernens. Einen wesentlichen Fokus ihrer Ausführungen bildet die Stärkung der räumlichen Identitäten von Schülerinnen und Schülern: „Umfassende Raumwahrnehmung und Raumnutzung ist mit politischer Partizipation in Verbindung zu bringen“ (ebd., S. 19), und das sowohl im institutionalisierten Bildungskontext als auch als Mitglied einer solidarischen Weltgesellschaft. In dieser Semantik finden sich einige Linien unserer Kritik an unreflektierten Raumkonstruktionen in schulischen Bildungsprozessen wieder. Sie rekurren klar auf eine relationale bzw. dynamische Fassung des Raumes.

Der „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung“ (vgl. KMK/BMZ 2007) verfolgt das Ziel „den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung im Unterricht der allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen fächerübergreifend zu verankern“ (vgl. ebd., S. 15). Die raumorientierte Analyse des Orientierungsrahmens weist für das Fach Geographie einen dezidierten Bezug zum Raum als natürlich determiniertem wie als sozial bzw. gesellschaftlich erzeugtem Konstrukt auf. Darüber hinaus zeigt sich die Gleichzeitigkeit statischer und dynamischer Raumbilder und verweist auf eine raumtheoretische Inkohärenz. Insbesondere in der konzeptionellen Grundlegung werden über paternalistische Entwicklungsperspektiven (vgl. ebd., S. 41), nationalstaatlich orientierte Termini wie „Völkerverständigung“ und „ausländische Kinder“ sowie die Konstruktion von Fremdheit in Verbindung mit der Ferne („fremde Lebensverhältnisse“, „fremde Länder und Kulturen“, „Respektierung des Fremden“; ebd., S. 58ff.) statische Raumperspektiven und festlegende Verortungspraxen (Personen

aus Entwicklungsländern können „eine realitätsnahe und lebendige Wahrnehmung ihrer eigenen Lebensbedingungen vermitteln“; ebd., S. 58) unreflektiert reproduziert. Transkulturelle, dynamische Perspektiven sind in diesem Teil des Orientierungsrahmens nicht auszumachen.

Vor diesem Hintergrund erscheint die konzeptionelle Handlungsorientierung didaktisch problematisch, da sozial und ökonomisch hervorgebrachte Ursachen für globale Schieflagen und die globale Ungerechtigkeit vor der Folie des sozial gestalteten Raumes nicht benannt werden. Die im Exkurs zu Raumvorstellungen in schulischen Bildungsprozessen identifizierten Risiken euklidisch-geschlossener, statischer Raumkonstruktionen sind somit im Orientierungsrahmen wiederzufinden. Demgegenüber weisen Anschluss- und Umsetzungsmöglichkeiten einzelner Fächer und Bildungsbereiche, insbesondere für die Fächergruppe Religion und Ethik, durchaus de-konstruierende Perspektiven auf den statisch gedachten Raum und auf konventionelle Verortungspraxen auf (vgl. ebd., S. 143ff.).

Die qualitativ-rekonstruktive Studie Asbrands (2009) zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit ist für unsere Fragestellung nach der Qualität des Verständnisses vom Raum sowohl theoretisch als auch didaktisch höchst aufschlussreich. Im Anschluss an konjunktive Erfahrungsräume Mannheims, die einen von mehreren Menschen, in diesen Räumen agierenden, geteilten Habitus hervorbringen, arbeitet Asbrand heraus, dass eine Partnerschaft „auf Augenhöhe“ zwischen Jugendlichen und Menschen in Entwicklungsländern insbesondere dann entsteht, wenn sich Lern- und Aneignungsprozesse in einer Praxis ereignen, in die „die Erfahrung einer geteilten Handlungspraxis im weltweiten Horizont“ eingelassen ist (ebd., S. 236). Vor dem Hintergrund dieser Erfahrung „wird semantisches Wissen über die Welt angeeignet, das aufmerksam gegenüber politischen, sozialen, kulturellen und ökonomischen Disparitäten zwischen Industrie- und Entwicklungsländern sowie innerhalb von Entwicklungsländern ist“ (ebd., S. 237). Hieran kann die Annahme der ‚Machbarkeit‘ bzw. der Veränderbarkeit des Raumes im Sinne eines dynamischen Raumverständnisses angeschlossen werden. Als statisch kann das Verständnis vom Raum beschrieben werden, wenn Jugendliche die entwicklungspolitische Praxis als Praxis des Helfens erfahren. Sie „konstruieren ein asymmetrisches Verhältnis zwischen Nord und Süd: Entwicklungsländer werden in stereotypen Bildern als defizitär und von Armut und Mangel geprägt beschrieben. Sie werden als homogene nationalstaatliche Einheiten betrachtet [...]“ (ebd., S. 234).

Die Lernmaterialien für das Globale Lernen sind ausgesprochen vielfältig und heterogen. Sie systematisch auf ihr Verständnis vom Raum hin zu befragen, benötigt eine eigenständige Auseinandersetzung. Eine exemplarische rassismuskritische Analyse von Arbeitsmaterialien wurde von Geißler-Jagodzinski (2008) vorgenommen. Er kommt zu dem Schluss, „dass es notwendig ist, die Materialien des Globalen Lernens immer wieder daraufhin zu überprüfen, ob sie rassistische Stereotype reproduzieren, anstatt zu ihrer Erschütterung beizutragen, ob sie aus hegemonialer Perspektive die ‚Anderen‘ betrachten und einordnen, anstatt den Blick auch auf sich und die eigene Verwobenheit in die globalen Ungleichheitsstrukturen zu lenken und ob sie ein Thema essentialistisch oder kulturalistisch aufladen“ (ebd., S. 48f.). Statische Raumverständnisse scheinen somit gegenüber relationalen Perspektiven nach wie vor verbreitet zu sein. Ein unhinterfragter

Lernmitteleinsatz liefe somit den Zielen Globalen Lernens im Sinne einer sozialen Gestalt- und Veränderbarkeit des globalen, dynamischen Raumes zuwider.

Die exemplarische Analyse zeigt, dass ein Verständnis vom Raum in Auseinandersetzungen mit dem Globalen Lernen häufig ‚unter der Hand‘, also weitgehend unreflektiert, transportiert wird. In den theoretischen Entwürfen zum Globalen Lernen und, soweit gesichtet, auch in der empirischen Grundlegung, scheint implizit eine Orientierung am dynamischen, also veränder- und gestaltbaren Raum identifizierbar zu sein.

Es wird deutlich, dass die Globalisierung und die mit ihr verbundenen Kontingenzerfahrungen ein erweitertes Potenzial der Freisetzung des Individuums über eine neue Qualität von Handlungsoptionen und -zwängen im Sinne des Raumvoluntarismus bergen. Dieses Potenzial zu erkennen und allgemein- wie fachdidaktisch zu erschließen, stellt eine Chance und Herausforderung für das Globale Lernen dar. Ein dynamisches und damit an neuere Raumkonzeptionen anschlussfähiges Raumbewusstsein kann offenbar insbesondere dann befördert werden, wenn unmittelbar erfahrungs- und handlungsorientierte Lehr-Lernarrangements rekurrierend auf eine erlebte Handlungspraxis im globalen Horizont, initiiert werden. Diese scheinen geeignet, statische Verortungspraxen zu hinterfragen und aufzubrechen.

Eine konsequente und explizite ‚Verräumlichung‘ und mit ihr die Konzeption einer ‚raumsensiblen Didaktik Globalen Lernens‘ ist allerdings bisher nicht erfolgt, wenngleich deren Potenziale bereits punktuell erkannt werden. Bei der Erstellung von Lernmaterialien sowie Rahmen- und Orientierungsplänen hätte die Rezeption eines relationalen Verständnisses vom Raum weitreichende Folgen im Hinblick auf die Gestaltung schulischer Lehr-Lern-Arrangements sowie für die Qualität und die Kommunikation bzw. Interaktion im globalen Raum.

Der Ansatz des Regionalen Lernens ist weit weniger populär als der des Globalen Lernens. Zurückzuführen ist er auf den Osnabrücker Schulpädagogen Prof. Dr. Christian Salzmann, der mit seiner Arbeitsgruppe in den 1980er und 1990er Jahren mit diesem Bildungskonzept den damaligen Diskurs der Umwelt- und Europaerziehung aufgriff und erweiterte. Allerdings fanden die Veröffentlichungen wenig Aufmerksamkeit; eine Rezeption und Weiterentwicklung der Gedanken erfolgte erst etliche Jahre später durch die Geographiedidaktikerinnen Flath, Schockemöhle und Diersen der Universität Vechta.

Von diesen zentralen Vertreter/innen wird Regionales Lernen als ein Bildungskonzept beschrieben, welches auf Lernprozesse abzielt, die sich auf die Region bzw. die heimatliche Lebenswelt beziehen. In den Blick genommen werden gleichermaßen Geschichte, Gegenwart und Zukunft der jeweiligen Region sowie bspw. ihre naturräumlichen, kulturellen, sozialen, wirtschaftlichen Besonderheiten. Verortet wird das Regionale Lernen in fachübergreifenden schulischen sowie außerschulischen Lernprozessen (vgl. Schockemöhle 2009, S. 56). Von zentraler Bedeutung sind regionale Lernorte sowie regionale Lernstandorte. Während erstere Orte darstellen, an denen grundsätzlich etwas gelernt werden kann (Bach, Handwerksbetrieb, Einkaufszentrum usw.), zeichnen sich letztgenannte durch eine pädagogisch-didaktische, adressatengerechte Aufbereitung aus (vgl. Salzmann 1995a, S. 91)

Damit sind die zentralen Raumbezüge, die dem Konzept des Regionalen Lernens zugrunde liegen, bereits benannt: Region und Lern(-stand)ort. Mit Blick auf die Klärung des Begriffes der

Region stellt Salzmann bereits 1995 fest, dass es sich hierbei nicht um „ein durch objektive Kriterien ein für allemal festzulegendes statisches Gebilde [handelt, d. Verf.], sondern eine sich historisch und lebensgeschichtlich wandelnde Größe [darstellt, d. Verf.], die (...) unterschiedlich abzugrenzen, zu definieren ist.“ (vgl. Salzmann 1995a, S. 102). Sowohl er als auch Schockemöhle greifen mit ihrem Begriffsverständnis den geographischen Fachdiskurs auf und verstehen unter einer Region primär ein mentales, subjektives und soziales Konstrukt sowie einen Interaktions- und Handlungsraum (vgl. Schockemöhle 2009, S. 61ff.). Regionen werden demnach nicht durch objektiv vorhandene naturräumliche, historische, kulturelle, sprachliche, soziologische oder politische Kriterien bestimmt. Vielmehr wird eine Region durch subjektive und kollektive Bedeutungszuschreibungen und in Verbindungen mit spezifischen Zielsetzungen in Kommunikationsprozessen konstruiert (vgl. Blotvogel 1996, S. 58ff.).

Die Unterscheidung von Lernorten und Lernstandorten ist für Salzmann ebenso wenig auf Dauer festgelegt: jeder Ort kann zum Lernort und jeder Lernort kann zum Lernstandort werden (vgl. Salzmann 1995b). Auch hier ist sein dynamisches Raumverständnis auszumachen. Dieses findet sich auch in der von ihm untersuchten Dialektik verschiedener Polaritäten (Nähe-Ferne, Komplexität-Reduktion, Regionalität-Globalität, usw.) wieder. Mit Blick auf die beiden Pole „Heimat“ und „Fremde“ beschreibt er beispielsweise, dass sich das, was einem jungen Kind noch fremd darstellt, dem älteren Kind bereits „Heimat“ geworden ist; „dass Heimat und Fremde, Umwelt und Welt, etwas Dynamisches“ sind (Salzmann 1995b, S. 73).

Schockemöhle greift in ihrer Arbeit die theoretisch-konzeptionellen Ausführungen Salzmanns auf und entwickelt sie weiter, indem sie diese mit den Leitlinien der Bildung für Nachhaltige Entwicklung verzahnt und das Konzept „Regionales Lernen 21+“ entwirft. Regionale Identität, Gestaltungskompetenz und Partizipation sind zentrale Bestandteile ihres Ansatzes. Sie können ihrer Auffassung nach durch Regionales Lernen von den Lernenden herausgebildet werden. Schockemöhle wies im Rahmen einer empirischen Studie nach, dass die für eine nachhaltige Regionalentwicklung erforderlichen Handlungs- und Gestaltungskompetenzen sowie die regionale Verbundenheit der Akteure durch das Regionale Lernen gefördert werden (vgl. Schockemöhle 2009).

In einer Reihe von Projekten greifen Schockemöhle und ihre Kolleginnen das Konzept des Regionalen Lernens auf und entdecken zusammen mit verschiedenen Partner/innen in unterschiedlichen Regionen Europas Lernorte, entwickeln Bildungsmodule und Lernstandstandorte und machen das regionale Lernen einer größeren Zielgruppe – neben Schüler/innen/n auch Studierenden sowie interessierte Einwohner/innen/n einer Region – zugänglich (vgl. Flath/Schockemöhle 2009). Kritisch anzumerken ist aus Sicht der Verfasserinnen, dass – aufgrund von Fördermittelschwerpunkten – primär ländlich geprägte Regionen in den Blick genommen und hier wiederum fast ausschließlich Lern(-stand)orte gewählt werden, die dem Bereich „Agrarwirtschaft und Ernährung“ zuzuordnen sind. Hierdurch bleibt insbesondere die intra-regionale Vielfalt unberücksichtigt, denn in jeder (vermeintlich rein) ländlich geprägten Region lassen sich mannigfaltige Ausnahmen entdecken. Es droht die Gefahr, dass sich auf diese Weise statische Raumbilder von ländlichen, wirtschaftlich schwach entwickelten Regionen manifestieren bzw. reproduziert werden. Regionalentwicklung – wie sie anvisiert wird – ist dann kaum möglich.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass dem Regionalen Lernen – im Unterschied zum Globalen Lernen – grundsätzlich ein explizit dynamisches Raumverständnis zugrunde liegt. Bei einer weiteren Ausgestaltung und Anwendung des Konzeptes wird es darauf ankommen, dieses dynamische Raumverständnis auch bei der Auswahl und Bestimmung der Regionen sowie bei der Wahl der regionalen Lernschwerpunkte zu berücksichtigen. Auch der Aspekt der Gestaltbarkeit von Regionen – durch die Lernenden – ist in der praktischen Umsetzung des Konzeptes noch ausbaufähig.

Darüber hinaus stehen eine tiefergehende theoretische Fundierung des Regionalen Lernens sowie eine systematische Analyse bzgl. einer Verknüpfung mit dem Konzept des Globalen Lernens noch aus.

### **Potenziale des Regionalen und Globalen Lernens für ein raummündiges Handeln**

Vor dem Hintergrund der dargelegten Bedeutung einer kritischen Auseinandersetzung mit den verschiedenen – einzelnen Theorien und Praxen zugrunde liegenden – Raumverständnissen werden nachfolgend Aspekte eines raummündigen Denken und Handelns skizziert. Dargelegt wird zudem, inwiefern die Konzepte des Globalen und des Regionalen Lernens zur Herausbildung derartiger Fähigkeiten und Fertigkeiten beitragen können.

Raummündiges Denken und Handeln steht aus Sicht der Autorinnen für einen kritisch-reflektierten, verantwortungsvollen Umgang mit Raum-Vorstellungen und dem Bewusstsein, dass Räume sozial bestimmt, konstruiert und damit grundsätzlich veränderbar sind. Hierzu gehören insbesondere

- die Annahme grundsätzlicher Gestaltbar- und damit Veränderbarkeit von Räumen,
- das konsequente Hinterfragen räumlicher Annahmen und Gegebenheiten in Architektur, Geographie, Politik, Ökonomie, Kultur, Pädagogik usw. in Hinblick auf ihre Zielsetzungen, Wirkungen, Determinanten (Machtverhältnisse, Interaktionsmöglichkeiten, Aus-/ Abgrenzungstendenzen o. ä.),
- die Wahrnehmung der eigenen ‚Raumbrille‘,
- die Fähigkeit zur Wahrnehmung und De-Konstruktion von Verortungspraxen,
- das Mitbedenken von negativen Implikationen bei eigenen geschaffenen Räumen sowie
- die Orientierung und kompetentes Handeln in unterschiedlichen Raumbezügen.

Die Vorstellung eines Raumes als dynamischen Raum, d.h. das Bewusstsein, dass Räume als durch menschliches Handeln konstruiert und damit auch veränderbar sind, stellt eine zentrale Voraussetzung für raummündiges Denken und Handeln dar. Selbstwirksamkeit und Handlungsorientierung können ihre Wirkung auf Raumgestaltung nur entfalten, wenn Räume nicht als gott- oder naturgegeben, statisch und unveränderlich, sondern als sozial gestaltet und gestaltbar wahrgenommen werden.

Das Potenzial, dass die beiden Konzepte des Globalen Lernens und des Regionalen Lernens aufweisen, besteht darin,

- Raumsensibilität und Raumbewusstsein seitens der Lernenden und der Lehrenden zu befördern,
- die Herausbildung des dynamischen Raumverständnisses zu unterstützen,

- die verschiedenen Raumkonstrukte (lokal, regional, national, global) sowie Zusammenhänge zwischen verschiedenen Räumen zu analysieren und zu reflektieren,
- festlegenden Verortungspraxen entgegenzuwirken,
- Einflussmöglichkeiten und Verantwortungsübernahme für bestimmte Räume zu erproben sowie
- Raumorientierungs- und Raumgestaltungs-kompetenz zu erwerben und damit raummündiges Denken und Handeln zu ermöglichen.

In Hinblick auf die oben geäußerte Kritik, dass Bildungsinhalte oft ‚entörtlicht‘ sind, erweisen sich das Globale und das Regionale Lernen als geeignet, um diesem Defizit entgegenzuwirken und zu einer kritisch-reflexiven Verortung beizutragen. Zentral erscheint es uns an dieser Stelle noch einmal darauf hinzuweisen, dass eine Dynamisierung der Kategorien global und regional unbedingt erforderlich ist und die Prozesse des ‚Geographie Machens‘ transparent gemacht werden müssen.

Ein Ziel pädagogischer und didaktischer Interventionen im Globalen und Regionalen Lernen wäre dann, dass das Lernobjekt des euklidischen, statischen Raumes – ‚der Raum-Andere‘ – zu einer/einem Lernpartner/-in wird. Globales und Regionales Lernen können dann dazu beitragen, dass topologische, qualitative Relationen (a) zwischen mir und dem anderen und (b) zwischen mir und gesellschaftlichen/historischen/politischen/ökologischen/sozialen Ereignissen und Prozessen aufgebaut werden können. Auf diese Weise können sowohl Raumproduktion als auch Raumhandeln erfahrbar gemacht werden.

Für das Regionale Lernen ist empirisch belegt, dass es sowohl zur Herausbildung von Raumbewusstsein als auch von raumbezogener Identität beiträgt. Diese wiederum sind Voraussetzung für Partizipation und Verantwortungsübernahme in Hinblick auf Raumhandeln und Raumgestaltung (vgl. Schockemöhle 2009). Ähnliche Wirkungen lassen sich über die Studie von Asbrand (2009) auch für das Globale Lernen annehmen, so dass geschlossen werden kann, dass sowohl Globales als auch Regionales Lernen einen Beitrag leisten können, raummündiges Denken und Handeln herauszubilden.

Ein bislang kaum ausgeschöpftes Potenzial sehen die Autorinnen darüber hinaus in der konsequenten Verzahnung der eingangs kurz skizzierten Ansätze des Globalen und Regionalen Lernens. Globales und Regionales Lernen sind aufeinander angewiesen bzw. ergänzen sich gegenseitig in ihren jeweils verschiedenen Perspektiven.

### **Zusammenfassung und Ausblick**

Anliegen dieses Beitrages war es, die Erkenntnisse des sozialwissenschaftlichen Raum-Diskurses an die schulpädagogische Bildungsprozesse anzubinden und die Konzepte des Globalen und Regionalen Lernens vor dem Hintergrund des ‚spatial turns‘ auf ihre Raumbezüge und Raumverständnisse zu befragen sowie auf ‚blinde‘ Flecken aufmerksam zu machen.

Aufgezeigt wurde, dass das Raumverständnis, das dem Globalen Lernen zugrunde liegt, weitgehend unbeachtet und unreflektiert bleibt, jedoch vielfältige Anschlussmöglichkeiten an aktuelle Raumverständnisse bieten. Eine konsequente Berücksichtigung raumvoluntaristischer Perspektiven bei der Konzeption von Rahmenplänen und Lernmaterialien steht jedoch noch aus.