Constanze Berndt
Claudia Kalisch
Anja Krüger
(Hrsg.)

Räume bilden –
pädagogische Perspektiven auf den Raum
Constanze Berndt
Claudia Kalisch
Anja Krüger
(Hrsg.)

Räume bilden –
pädagogische Perspektiven
auf den Raum

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2016
Inhalt

Vorwort von Kristina Westphal
Raum: eine zentrale Bildungskategorie ............................................. 9

Constanze Berndt, Claudia Kabisch und Anja Krüger
Einführung ......................................................................................... 15

Teil I Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf den Raum:
Facetten des Diskurses

Martin Nugel
Erziehungswissenschaftliche Diskurse über Räume der Pädagogik ........ 25

Michael Göhlich
Raum als pädagogische Dimension.
Theoretische und historische Perspektiven ........................................ 36

Daniel Burghards und Jörg Zirfas
Anthropologie und Raum: Pädagogische Zugänge .......................... 51

Wolfgang Nieke
Redeweise über Raum aus kulturtheoretischer Perspektive
in ihrer Relevanz für die Erziehungswissenschaft ............................ 63

Jürgen Hause
Zur Erklärung subjektiven „Ergebens“ in Räumen –
eine phänomenologisch-bildungstheoretische Reflexionsaufgabe .......... 75

Teil II Raumwahrnehmung und Raumanordnung:
Leben – Lernen – Arbeiten in wirkmächtigen Räumen

Martin Viehbauer
Räume des Möglichen:
Betrachtungen zur erzieherischen Wirkung von Raum .................... 91
Markus Rieger-Ladich und Christian Grabau
Räume und Selbstachterung. Acht Thesen und ein Verdacht …………………… 104

Viktoria Flasche
Der Schulraum in der Zukunftswerkstatt. Perspektiven einer empirisch fundierten Theorie des Schulraums …………………… 116

Anja Krüger, Katja Ninennmann und Thomas Hätker
Containerraum der Lehre? Raumbedeutungen im universitären Kontext …………………… 129

Jörg Hagedorn
Körper und Raum. Raumschließungs- und Raumanneignungsprozesse Jugendlicher in narrativen Selbstpraxen …………………… 147

Franz Josef Rüll
Kinder und Jugendliche im Spannungsverhältnis zwischen realen und virtuellen Lebenswelten …………………… 157

Joachim Ludwig
Bildungsprozesse im Sozialraum. Reflexionen zum empirischen Zugang mit der Kategorie expansives Lernen …………………… 168

Wolfgang Wittwer
Lernräume in der beruflichen Weiterbildung – Arbeitsort als Lernraum ……… 180

Teil III Bildungslandschaften gestalten: regionale und globale Denk-, Handlungs- und Möglichkeitsräume

Hermann Weihaupt
Bildung für alle? Regionale Bildungsstrukturen und Bildungschancen ……… 193

Rudolf Tippelt und Barbara Lindemann
Lernende Regionen und Kooperation: Organische Solidarität als Herausforderung …………………… 203

Gabriele Diener und Martina Flah
Regionales Lernen 21+: Konzept, Wirkung und Anwendung …………………… 214

Gregor Lang-Wojtasik
Der globale Raum als Referenzrahmen schulischer Bildung …………………… 225

Constanze Berndt und Claudia Kalisch
Globales Lernen und Regionales Lernen – Raumbezüge und Verhältnisbestimmungen …………………… 239

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren …………………… 254
Joachim Ludwig

Bildungsprozesse im Sozialraum.
Reflexionen zum empirischen Zugang mit der Kategorie expansives Lernen

Abstract

Bildungsprozesse werden im Vergleich zu Kompetenzen und Lernleistungen wenig untersucht. Interessante Ansätze finden sich in der Bildungsprozessforschung, die allerdings stark biographisch orientiert ist und Bildungsprozesse in situ nicht erfasst. Im Folgenden wird die These vertreten, dass mit einem theoretischen Zugang zu Bildungsprozessen mittels der Kategorie expansives Lernen in situ Prozesse zur Gewinnung gesellschaftlicher Teilhabe in Sozialräumen erfasst werden können.

1 Die empirische Untersuchung von Bildungsprozessen als Herausforderung


Begreift man Lernen als soziales Handeln und nicht nur als kognitive Operation, dann ist mit diesem menschlichen (Lern-)Handeln immer zugleich auch die Raumperspektive gegeben, weil menschliches Handeln immer in Raum stattfindet. Dabei sind Räume sowohl Rahmenbedingung von Bildung als auch deren Gegenstand im Rahmen der Selbst- und Weltverständigung, der (Wieder)aneignungsversuche von sozialen Räumen, wie sie in zivilgesellschaftlichen Aktivitäten, im Alltag, am Arbeitsplatz aber auch in Bildungseinrichtungen realisiert werden.

2 Sozialraum – Bedeutungsraum


„Menschliches Handeln in seiner subjektiv-aktiven Charakteristik ist also keine bloß formale Angelegenheit wechselseitiger Handlungsinterpretationen o.ä., sondern realisiert sich als solches notwendig in der Erhöhung der subjektiven Bedingungsverfügung/Lebensqualität, d.h. in der Überschreitung der Sphäre bloß sozialer Interaktion durch Veränderung gegenständlich-gesellschaftlicher Lebensbedingungen und, darüber vermittelt, in der Entfaltung der subjektiven Lebensqualität“ (Holzkamp 1986, 396).

Mit dem Bedeutungskonzept soll der Dualismus von Individuum und Gesellschaft in der Weise überwunden werden, dass Subjekte als gesellschaftliche Subjekte begreifbar werden können, die erst durch gegebene gesellschaftliche Bedeutungskonstellationen und -strukturen ihre Subjektivität entfalten und mit den damit gegebenen Handlungsmöglichkeiten zugleich gesellschaftliche Teilhabe realisieren können. In jeder individuellen Handlung ist so das Verhältnis von sonderer individueller Handlungs begründung bzw. individuellem Handlungssinn einerseits und gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen andererseits gegeben.

„Bedeutungskonstrukte‘ sind einmal in ihrem gesamtgesellschaftlichen Verhältnissammenhang Inbegriff aller Handlungen, die durchschnittlich (modell) von Individuen ausgeführt werden... Bedeutungen‘ bezeichnen darin zum anderen den Bezug jedes einzelnen Menschen zum gesamtgesellschaftlichen Handlungszusammenhang, wie er in den umgreifenden Bedeutungsstrukturen gegeben ist“ (Holzkamp 1983, 234).

Die empirische Untersuchung der Vermittlung von Bedeutungen und Bedeutungsstrukturen bezieht sich nach dem hier vorliegenden Verständnis immer auf die in Frage stehenden sozialen Verhältnisse, wie sie die Handelnenden als Sozialraum und Bedeutungsraum gegeben sind.


3 Bildung und expansives Lernen


2 Prinzipiell bezeichnet hier den Sachverhalt, dass Handlungsgrundlagen nicht immer auf der Hand liegen, aber prinzipiell formuliert oder rekonstruiert werden können.


4 Empirische Forschungsperspektiven


Literatur


