

# Raumhandeln Jugendlicher als empirische Herausforderung

Eine exemplarische Skizze am Beispiel öffentlicher Räume



die Autorin

Prof. Dr. phil. habil., Cathleen Grunert, Hochschul-lehrerin für Allgemeine Bildungswissenschaft an der Fernuniversität Hagen



die Autorin

Dipl.-Päd., Katja Ludwig, wissenschaftliche Mitar-beiterin an der Fernuniversität Hagen im Lehrge-biet Allgemeine Bildungswissenschaft

## Abstract

In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie Raum für die erziehungswissenschaftliche Jugendforschung relevant wird und welche theoretischen und empirischen Herausforderungen sich abzeichnen. Entlang des aktuellen Forschungsstands zum Raumhandeln Jugendlicher in öffentlichen Räumen wird dabei deutlich, dass eine Verschränkung von Raum- und Bildungsforschung bislang aussteht. Abschließend wird diskutiert, wie räumliches Handeln als Anlass für Lern- und Bildungsprozesse theoretisch gefasst werden kann und erste Ansätze dargestellt, wie dies auch empirisch in den Blick genommen werden könnte.

**Schlagerworte:** Raum, Bildungsraum, Jugendforschung, Bildungsforschung

### *Spatial Action of Youth as empirical challenge. The example of public spaces*

This article focuses on the question of how space is relevant to educational youth research and which theoretical and empirical challenges emerge. Along the current state of research on spatial action of young people in public spaces, it is clear that there has been no interweaving of spatial and educational research so far. In conclusion, we discuss how spatial action can be formulated theoretically as a cause for learning. Education processes and first approaches are presented how this could also be empirically considered.

**Keywords:** Space, Educational Space, Youth Research, Educational Research

## 1. Raum als Thema erziehungswissenschaftlicher Jugendforschung? Ein Ausgangspunkt.

„Soziale Beziehungen, Aktivitätsformen und Positionierungen Jugendlicher können sich immer nur vor dem Hintergrund spezifischer regionaler und räumlicher Bedingungen entfalten. Bedeutsam wird dabei die Frage, wie Jugendliche in öffentlichen Räumen agieren und wie sie sich auch hier positionieren und positionieren können.“<sup>1</sup>

In den letzten Jahren sind die Themen Raum und Raumhandeln von Jugendlichen verstärkt in das Blickfeld der Forschung geraten. In erster Linie geschieht dies unter einem stärker defizitorientierten Blickwinkel und der Frage nach der Verstärkung sozialer Ungleichheiten vor dem Hintergrund regionaler Disparitäten. In den Fokus

geraten in der deutschen Diskussion zum einen ländliche Regionen, die durch Abwanderungs- und Peripherisierungsprozesse gekennzeichnet sind. Als Lebenswelten von Jugendlichen und Möglichkeitsräume für Lern- und Bildungsprozesse werden sie in infrastruktureller und sozialer Hinsicht als zunehmend defizitär markiert<sup>2</sup>. Zum anderen ist die Perspektive auf räumliche Bedingungen jugendlichen Alltagslebens stark auf soziale Brennpunkte in Großstädten ausgerichtet. Im Zentrum der Diskussion stehen dabei soziale Homologisierungprozesse in sozialstruktureller, ethnischer und demographischer Perspektive, die vor dem Hintergrund etwa von Jugenddelinquenz<sup>3</sup> als Nachbarschaftseffekt oder schulischen Anwahl<sup>4</sup>, aber auch Gestaltungsmöglichkeiten<sup>5</sup> verhandelt werden.

In beiden Perspektiven geht es zentral um Zugangs-

und Teilhabemöglichkeiten von Jugendlichen und die Frage der sozialen Benachteiligung qua Wohngegend als zentraler Kristallisationspunkt jugendlicher Lebenswelten. Deutlich schließt sich daran ein Diskurs um die Rolle raumtheoretischer Perspektiven zur Analyse von Lern- und Bildungsprozessen<sup>6</sup> sowie zur Untersuchung pädagogischen Handelns<sup>7</sup> an. Zentral sind dabei raumtheoretische Ansätze, die die Kategorie Raum nicht als Container und damit reduziert auf örtliche, territoriale bzw. materiale Dimensionen fassen, sondern stärker nach den Konstruktionsleistungen der AkteurInnen fragen, die sich zu diesen Dimensionen, aber auch zu den sozialen und zeitlichen Bedingungen ins Verhältnis setzen<sup>8</sup>. Vor diesem Hintergrund werden die Sinn- und Bedeutungszuschreibungen der AkteurInnen stärker in das Blickfeld gerückt und lassen sich Raumerleben und Raumhandeln weniger formalistisch determiniert, sondern im Kontext akteurInnenbezogener Anschlussmöglichkeiten und Aneignungspraktiken fassen. Jugendliche kämen dann nicht als passive Opfer ihrer räumlichen Verhältnisse in den Blick, sondern zunächst in der Art und Weise wie sie sich in diesen bewegen, sich diese aneignen und immer auch überschreiten (können). (Pädagogische) Räume würden dann in erziehungswissenschaftlicher Perspektive als Räume betrachtet, die sich allererst im Zusammenspiel der beteiligten AkteurInnen, ihrer Regeln und Materialitäten als Möglichkeits-, aber auch als Begrenzungsräume für Lern- und Bildungsprozesse erweisen.

Vor diesem Hintergrund sind Forschungszugänge interessant, die die Perspektiven und Bewegungen von Jugendlichen selbst in den Blick nehmen und die Frage stellen, wie sie sich unterschiedliche Räume aneignen. Analysen, die eine solche Perspektive verfolgen, finden sich bislang jedoch eher vereinzelt und fokussieren unterschiedliche Fragehorizonte. Ein besonderes Augenmerk richtet dabei auf die Bewegungs- und Aneignungsmuster von Jugendlichen im öffentlichen Raum als einem zwar stark von Erwachsenen vordefinierten Bereich, der Jugendlichen aber gleichzeitig Möglichkeiten eröffnet, eigene Bedeutungszuschreibungen vorzunehmen und jugendkulturell spezifische Aneignungspraxen zu entwickeln. Aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive werden dabei Fragen relevant, die zum einen allgemein jugendliches Raumhandeln mit der Frage nach sich darin entfaltenden Lern- und Bildungsprozessen verknüpfen und die zum anderen spezifische Aneignungspraktiken im öffentlichen Raum als Feld peerkulturell geprägter informeller Lern- und Bildungsprozesse betrachten.

Im Folgenden soll deshalb zunächst theoretisch noch einmal genauer danach gefragt werden, was in einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive unter Raum und Raumhandeln gefasst werden kann und wie die Frage der Aneignung darin relevant wird. Im Anschluss daran werden zentrale Forschungsbefunde vorgestellt, die Jugendliche als AkteurInnen in den Mittelpunkt rücken und dabei nach der aktiven Herstellung von Räumen durch Jugendliche und nach deren Aneignungspraktiken insbesondere im öffentlichen Raum fragen. Schließlich soll aus der Zusammenschau der Diskussion der theoretischen und empirischen Befunde die Frage gestellt werden, vor welche Herausforderungen eine raumtheoretisch sensibilisierte erziehungswissenschaftliche Jugendforschung gestellt ist.

## 2. Raum und Bildung: Theoretische Skizzen

Raum als etwas Dynamisches zu verstehen, das nicht unabhängig vom Handeln, aber auch nicht von Strukturen gefasst werden kann und damit immer auf eine spezifische Relationierung bezogen ist, kann mittlerweile als zentrale Linie auch innerhalb erziehungswissenschaftlicher Diskussionen festgehalten werden<sup>9</sup>. Im Anschluss an die soziologische Perspektive von Martina Löw<sup>10</sup>, die insbesondere räumliche Konstruktionsleistungen in den Mittelpunkt rückt, werden dabei Positionierungen, Platzierungen (Spacing) sowie die hergestellten Verbindungen zwischen diesen (Synthese) als Raum verstanden. Diese Prozesse werden fortlaufend in Interaktionen aktualisiert und sind gleichzeitig durch die historisch gewachsenen räumlichen Strukturen als institutionalisierte Formen räumlicher Praxis mit bestimmt, die sich in sozialen Praktiken und Ordnungen sowie Materialitäten niederschlagen. Raum ist damit weder als ein dem Individuum äußerlicher Ort, als eine Art Container sozialer Praxen zu fassen, noch lediglich als ein strukturunabhängiger Handlungsprozess in den Blick zu nehmen. Raumtheoretische Perspektiven setzen ihren Fokus vielmehr genau auf die Relationierung von Handlung und Struktur und betonen dabei die Relevanz von Sinnstrukturen und Bedeutungszuschreibungen. Als ‚common sense‘ trägt sich dies beispielsweise durch sozialraumtheoretische, architekturbezogene oder auch erwachsenenbildnerische erziehungswissenschaftliche Diskussionen<sup>11</sup>.

Folgt man den aktuellen Bestimmungsversuchen der erziehungswissenschaftlichen Relevanz raumtheoretischen Denkens, dann sei zwar „seit jeher klar, dass Räume bilden, aber [...] wie sich dieser Bildungsprozess vollzieht“<sup>12</sup>

ist ebenso unbekannt wie die Antwort auf die Frage, wie unterschiedliche Räume strukturiert sind und miteinander verbunden bzw. synthetisiert werden. Sowohl für Nügel als auch Kessler, die sich beide mit der Frage nach der Bedeutung des theoretischen Raumdiskurses für die Erziehungswissenschaft auseinandersetzen<sup>13</sup>, ist der zentrale Moment erziehungswissenschaftlicher Raumforschung in der Frage zu sehen, wie konkrete Orte ausgestaltet werden, um Auseinandersetzungs- und Reflexionsprozesse individueller AkteurInnen zu ermöglichen oder eben auch zu begrenzen. Inwiefern diese Perspektive, wie Kessler vorschlägt, unmittelbar mit Fragen nach dem pädagogischen Handeln, den „pädagogischen Prozessen, Praktiken und Denkweisen“<sup>14</sup> verbunden werden muss, ist jedoch gerade aus Sicht einer bildungsbezogenen Kindheits- und Jugendforschung zu hinterfragen.

Ausgehend von einem erfahrungsbezogenen Bildungsverständnis, das Bildung als Transformationsprozess der Persönlichkeit in der Auseinandersetzung mit sich selbst und der Welt versteht<sup>15</sup>, sind Bildungsprozesse zwar immer in Handlungen und Interaktionen eingelassen, diese sind aber nicht zwangsläufig an konkrete (pädagogische) Orte und Kontexte gebunden. Vielmehr ist davon auszugehen, dass sich Bildungsprozesse prinzipiell lebensalter- und ortsunabhängig entfalten können. Potenziell können damit alle Erfahrungsräume Jugendlicher als Bildungsmöglichkeiten verstanden werden, insofern sie Optionen einer Auseinandersetzung mit sich selbst und der sozialen wie materialen Umwelt bereithalten und insofern diese auch von den Jugendlichen wahrgenommen werden (können). Wie sich Bildungsprozesse Jugendlicher in unterschiedlichen räumlichen Kontexten entfalten können, verweist also zunächst unmittelbar auf die Frage, wie Räume von ihnen konstruiert werden. Räumliche Praktiken sind in dieser Weise ganz ähnlich wie Bildungsprozesse an biographische Erfahrungen und soziale Interaktionen gebunden<sup>16</sup> sowie an die Frage danach, inwiefern und in welcher Art und Weise sich vor diesem Hintergrund Anschlussmöglichkeiten an räumliche Strukturen bieten. So können unterschiedliche vorstrukturierte Räume wie die Schule, Spielplätze oder öffentliche Einkaufszentren Handlungen nahe legen und andere erschweren. Die jeweilige Herstellung individueller Handlungsräume kann insoweit als Spannungsfeld von Wechselwirkungen gefasst werden in denen „[...] sich verschiedene Raumbestimmtheiten [...] konstituieren und sozial zurückwirken: Als Botschaften im Raum, in Form von formellen Regeln oder informellen Verhaltenserwartungen oder auch in Form von räumlich

vermittelten Strukturen“<sup>17</sup>. Gleichwohl räumliche Strukturen Handlungen beeinflussen<sup>18</sup>, sind jugendliche Handlungsräume keineswegs als nur von außen determiniert zu betrachten und Jugendliche lediglich als ‚passive Opfer‘ vorgegebener Möglichkeiten zu sehen<sup>19</sup>. Vielmehr sind räumliche Konstruktionsprozesse als konkrete Auseinandersetzungsprozesse mit Selbst- und Weltverhältnissen in Form von Positionierungs- und Platzierungsentwürfen zu verstehen<sup>20</sup>, innerhalb derer räumliche Strukturen angeeignet und auch transformiert werden können. In diesem Sinne sind jugendliche Handlungsräume immer auch als Möglichkeitsräume für Lern- und Bildungsprozesse zu fassen, indem über soziale Interaktionen sowohl funktionale Bedeutungen und damit verbundene Verhaltenserwartungen räumlicher Strukturen erlernt als auch über eigene Bedeutungszuschreibungen und Raumkonstruktionen übersritten werden können.

Aus einer Akteurperspektive heraus beschäftigt sich Deinet im Anschluss an kulturhistorische Ansätze genauer mit der Frage wie Aneignung theoretisch gerahmt werden kann. Aneignung ist dabei immer auf Dynamik und Veränderung bezogen, die auf die Gestaltung räumlicher Strukturen gerichtet sein kann oder auf die Veränderung individueller Raumpraxen, wobei hier auf Erweiterungen von Handlungsräumen abgestellt wird oder Handlungsräume fokussiert werden, in denen (neue) Verhaltensrepertoires erprobt und dabei auch räumliche Strukturen in ihrer Bedeutung für je individuelle Handlungsräume transformiert werden können<sup>21</sup>. Wie diese Raumeignungsprozesse auch empirisch heuristisch genauer gefasst werden können, ist Bestandteil aktueller theoretischer Weiterentwicklungen unter Bezugnahme auf die tätigkeitsorientierten Überlegungen von Engeström<sup>22</sup>, die auch im bildungstheoretischen Diskurs zunehmend relevanter werden<sup>23</sup>. Zentraler Gedanke ist dabei, individuelles Handeln als Tätigkeit zu fassen, die grundlegend in soziale und diskursive Praktiken eingebettet ist, die sowohl zu den expliziten und impliziten Regeln als auch den materiellen Dimensionen eines Handlungsraums zu relationieren sind. Diese Relationen auch empirisch in den Blick zu bekommen, bedeutet damit, eine mehrdimensionale Perspektive auf soziale Wirklichkeit einzunehmen. In diesem Spannungsfeld sind potentiell Widersprüche angelegt, die zu einer aktiven Auseinandersetzung mit eben diesen herausfordern, so dass Raumeignung dann nicht nur als Ergebnis von Adaptions- oder Anpassungsleistungen verstanden werden kann, sondern als interdependentes Wechselverhältnis zwischen den verschiedenen Dimensionen eines Hand-

lungsraums innerhalb dessen auch Neues entstehen kann. Mit anderen Worten kommt darüber die wahrgenommene Differenz von anvisierter räumlicher Positionierung und räumlichen Strukturen in den Blick und wirft die empirisch zu beobachtende Fragestellung auf, wie sich diese Auseinandersetzungsprozesse ausgestalten und inwiefern es dabei – in bildungstheoretischer Perspektive – zu einer Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen kommt. Die empirische Beobachtung von Raumaneignungsprozessen kann sich insofern nicht auf die Rekonstruktion individueller Handlungsräume beschränken, sondern ist zugleich darauf angewiesen, danach zu fragen, welche Rolle dabei differente Raumkonstellationen als Interdependenz zwischen den AkteurInnen, den expliziten und impliziten Regeln sowie den materialen Bedingungen spielen.

Zusammengenommen verweisen die theoretischen Linien in der Verbindung von raum- und bildungstheoretischen Ansätzen auf die Notwendigkeit komplexer und mehrbenenanalytischer empirischer Zugänge, die jedoch gerade im Feld der Jugendforschung weitestgehend ausstehen. Dennoch finden sich mit Blick auf die Auseinandersetzung Jugendlicher mit öffentlichen Räumen empirische Ansätze, die zumindest Ausschnitte dieser theoretischen Linien in den Blick nehmen und danach fragen, wie sich Jugendliche öffentliche Räume aneignen. Bevor in diesem Beitrag abschließend die methodischen und methodologischen Herausforderungen einer raumtheoretisch sensibilisierten erziehungswissenschaftlichen Jugendforschung diskutiert werden, sollen zunächst Studien, die aktuell im Themenfeld Jugend und Aneignung öffentlicher Räume vorliegen, dargestellt werden.

### 3. Jugendliche in öffentliche Räumen – ein Blick in bisherige Forschungsergebnisse

Auf der Basis raumtheoretischer Ansätze sind auch im Umfeld der Jugendforschung in den letzten Jahren einige empirische Studien entstanden, die sich mit den Bewegungsmustern und Aneignungspraktiken von Jugendlichen im öffentlichen Raum auseinandersetzen. Aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive erscheint die Frage nach dem öffentlichen Raum vor allem deswegen interessant, weil es sich hier um Räume handelt, in denen Jugendliche auf der einen Seite stark mit gesellschaftlichen Erwartungshorizonten konfrontiert sind, deren Aneignung und Einhaltung aber auf der anderen Seite – anders als etwa in pädagogischen oder familialen Settings – weniger explizit begleitet und kontrolliert werden. Öffentliche Räu-

me erscheinen damit zunächst als ‚Gegenräume‘ pädagogischer Arrangements, werden aber vor dem Hintergrund der Frage nach ihrer Bedeutung für informelle Lern- und Bildungsprozesse im Jugendalter umso relevanter.

Gleichwohl lassen sich aber auch öffentliche Räume nach dem Grad der Kontrolle und der Regelungsdichte, denen das Handeln hier unterworfen ist, differenzieren<sup>24</sup>. So unterscheidet Nissen<sup>25</sup> zwischen ‚öffentlichen Freiräumen‘, wie Parks, Grünflächen oder dem Straßenraum, ‚öffentlich zugänglichen verhäuslichten Räumen‘, wie Shopping Malls oder Fußgängerzonen sowie ‚institutionalisierten öffentlichen Räumen‘, wie Vereinsräumen, Sportanlagen oder Schulräumen, die für Jugendliche dann oft auch stärker pädagogisch arrangiert sind. Insbesondere die nicht-institutionalisierten öffentlichen Freiräume erscheinen dann als Möglichkeitsräume weniger kontrollierter Vergemeinschaftungen, in denen das Handeln Jugendlicher einen selbstbestimmten, erprobenden Charakter erhält und sich eigene räumliche Aneignungspraxen stärker entfalten können.

Ein Fokus der Untersuchungen, die sich auf Jugendliche im öffentlichen Raum beziehen, sind die Bewegungsmuster und differenten Praktiken der Raumaneignung. In methodischer Hinsicht finden sich dabei sehr unterschiedliche Vorgehensweisen, die sich jedoch mehrheitlich auf qualitative Forschungslogiken beziehen. So werden etwa Interviews oder Gruppendiskussionen<sup>26</sup> mit Jugendlichen geführt, ethnographische Beobachtungen und Leitfadenterviews kombiniert<sup>27</sup> oder Jugendliche gebeten, ihre Bewegungen durch die Stadt auf einer Karte abzutragen und Tageslaufprotokolle anzufertigen. In allen Projekten kommt die raumtheoretische Differenzierung zwischen Spacing und Synthese und damit zwischen Räumen als Orten und der Bedeutungszuschreibung durch Jugendliche in unterschiedlichem Maße zum Tragen, steht aber in ihrer method(olog)ischen Umsetzung prinzipiell hinter der Fokussierung der Analysen auf Bewegungsmuster von Jugendlichen im öffentlichen Raum zurück.

Am deutlichsten zeigt sich dies in der Untersuchung der Wüstenrot-Stiftung<sup>28</sup>, in der Muster herausgearbeitet werden, die primär durch die Entfernung zum eigenen Wohnumfeld und die Frage nach den Wegen zwischen unterschiedlichen Inseln in der Großstadt charakterisiert sind. Was diese Bewegungsmuster für die Jugendlichen selbst bedeuten, welche Relevanz der Aufenthalt an unterschiedlichen Orten hat und wie sie diese zu einem eigenen Raumbild synthetisieren, gerät dabei kaum in den Blick. Typen von Bewegungsräumen, wie ‚häusliche Quartier-

fans', ‚pragmatische Quartiersflitzer‘ oder ‚mobile Stadtfahrer‘ sagen wenig darüber aus, was diese Art der Bewegung im Stadtraum für Jugendliche bedeutet und ob sich etwa milieu- oder stadteilspezifische Differenzen ergeben, die möglicherweise Mobilität erzwingen oder aufgrund infrastruktureller Vielfalt der Wohngegend gar nicht erst erforderlich machen.

In der Zusammenschau der bislang vorliegenden Untersuchungen zu den Aneignungspraktiken und Bewegungsmustern von Jugendlichen im öffentlichen Raum kristallisieren sich vier übergreifende Muster heraus, in denen sich zumindest teilweise auch Bedeutungszuschreibungen durch die Jugendlichen selbst andeuten:

Zum einen finden sich *transitorische Raumpraktiken*, in denen das ‚In-Bewegung-Sein‘ das zentrale Charakteristikum ist, das durch den Verzicht auf dauerhaft fixierte Treffpunkte ein hohes Maß an Kontrollfreiheit bietet<sup>29</sup>. Aufenthalte an Orten sind eher flüchtig, so dass die Wege zwischen diesen zu peerkulturell ausgestalteten Freiräumen werden, die sich aufgrund ihrer Flüchtigkeit weitgehend dem Einfluss Erwachsener entziehen. In der Untersuchung von Grunert und Deinert (2010) zeigt sich dies etwa bei dem 13-jährigen Jack, der im Interview berichtet:

*Jm: äh in Hörde is aber n S-Bahnhof  
[.] da laufen wir dann meistens rum un dann  
fahn wir manchmal mitm Zug einfach so  
mitm Schokoticket nach Duisburg oder so [I:  
hm] laufen da durch die Stadt<sup>30</sup>*

Auch in bestimmten jugendkulturellen Szenen sind solche *mobilen Raumpraktiken* zu finden, die jedoch stärker auf das zeitweise Aneignen und Umdefinieren öffentlicher Orte ausgerichtet sind<sup>31</sup>. Kennzeichnend ist dies vor allem für Raumpraktiken von Jugendlichen aus sport- und bewegungsorientierten Jugendszenen, wie SkaterInnen, Traceure oder BMX-FahrerInnen, die sich durch ein hohes Maß an Mobilität auszeichnen und gleichzeitig durch die Suche nach herausfordernden Orten bestimmt sind. Aneignungspraktiken lassen sich dabei als Umdeutungen vorgegebener Funktionsbestimmungen fassen, die in eine gruppen- und szenespezifische Perspektive transformiert werden<sup>32</sup>. So berichten jugendliche SkaterInnen in einer Gruppendiskussion:

*Cw: wir suchn imma jede Menge Ram-  
pen und so oder irgendwelche Plätze, wo man  
fahn kann*

*Dm:                    Lne Bowl? □*

*Sm:                    Lund ne Bowl<sup>33</sup>*

Öffentliche Räume können von Jugendlichen aber auch ganz im Sinne der Funktionszuweisung durch Erwachsene genutzt und darüber gleichzeitig als *Erprobungsraum erwachsenenspezifischer Verhaltensmuster* gefasst werden<sup>34</sup>. Die 14-jährige Jennifer erzählt etwa von Gaststätten- und Dorffestbesuchen mit ihren Freunden:

*Jw: Na wir jehn jetz hier in de Gast-  
stätte, bei Wends, ähm da bestell mer uns,  
was jeder essen will, da setzn wir uns halt so  
die pärchenweise zusamm - ja, un, erzähl  
uns halt so über [..] uns, ja<sup>35</sup>*

Insbesondere in ländlichen Regionen scheint aufgrund der hohen sozialen Kontrolle und des Fehlens jugendspezifischer Orte ein Ausweichen auf solche erwachsenenspezifischen öffentlichen Räume stärker erzwungen zu sein. Peerkulturelle Ausgestaltungsmöglichkeiten eröffnen sich dabei nur in begrenztem Maße.

Öffentliche Räume werden von Jugendlichen aber auch weitaus statischer als sogenannte ‚hangout-Zonen‘ genutzt, etwa dann, wenn Bushaltestellen, Parkbänke oder Spielplätze zu fixen Treffpunkten werden. Funktionsgebundene Orte der Erwachsenenwelt werden dann zu peerkulturellen Kommunikations- und Handlungsräumen umgedeutet. Das statische Raumhandeln der Jugendlichen bedingt dann häufig auch eine hohe Kontrolldichte sowie eine oftmals vorurteilsgeprägte intergenerationale Wahrnehmung, mit der auch Stigmatisierungsprozesse verbunden sein können<sup>36</sup>.

*Sw: na wir treffen uns meistens drau-  
ßen immer an ner Bushaltestelle [I: hm]  
ähmm (.) obwohl wir eijentlich jar nich dahin  
sollten weil da oft die Polizei is [I: hm-hm] (.)  
un weil de Bushaltestelle hat eijentlich schon  
viel Müll jemacht und so oder in der Bushal-  
testelle ehrlich jesacht (.) na uns is das awer  
relativ weil wir machen nüscht [I: hm] und da  
treffen wir uns-da-jetz trotzdem da<sup>37</sup>*

Konflikte um fixe Orte können aber auch zwischen Jugendlichen selbst entstehen, vor allem dann, wenn bestimmte Ort der Identifikation von Gruppenzugehörigkeiten dienen und Konkurrenzen um die Besetzung dieser zu peerkulturellen Abgrenzungsprozessen führen<sup>38</sup>.

Als ‚hangout-Zonen‘ vor allem im großstädtischen Umfeld sind in den letzten Jahren zunehmend Shoppings Malls bzw. Einkaufszonen als nicht-institutionalisierte verhäuslichte Räume in das Blickfeld der Forschung geraten.

Diskutiert wird dieses Thema vor allem vor dem Hintergrund der Debatte um eine Verdrängung von Jugendlichen aus dem öffentlichen Raum und die gleichzeitige Rückeroberung dieses Raumes durch die Jugendlichen selbst. Dabei verweisen die vorliegenden Befunde auf spezifische Aneignungspraktiken und Bedeutungszuschreibungen solcher Räume durch Jugendliche<sup>39</sup>, die nicht mit den funktional erwarteten Konsumpraktiken parallel gehen<sup>40</sup>.

Wie etwa Matthews u.a. (2000) auf der Basis von Interviews mit Jugendlichen und teilnehmenden Beobachtungen in Shopping Malls zeigen können, ist die Shopping Mall in vielfältiger Weise von Bedeutung. Im Gegensatz zu den anderen Optionen v.a. für jüngere Jugendliche sich an einem sicheren und häuslichen Ort zu treffen, der außerhalb der Kontrolle von Erwachsenen liegt, sind bereits die physischen Eigenschaften der Mall für die Jugendlichen wichtig („it's better than out there, it's always bright and warm here“ „It's really safe [...] no hassle, no traffic, older kids don't do anything to you“<sup>41</sup>). Noch deutlicher wird die Mall aber als Ort der Peervergemeinschaftung und -kommunikation hervorgehoben („we can listen to the music [...] chat with each other [...] see our friends [...] two or three of us will turn up here and soon there'll be five maybe more of us“<sup>42</sup>), an dem die Jugendlichen im Unterschied zu anderen privaten oder jugendspezifischen Räumen spontan die Möglichkeit haben, andere zu treffen und selbst gesehen zu werden. Zudem erscheint die Mall als Ort der sozialen Integration, an dem sie an der Welt der Erwachsenen teilhaben können, wenngleich ihnen dies an diesem hochkontrollierten und verregelten Ort nicht ohne Konflikte gelingt. Jugendliche entwickeln dabei unterschiedliche Strategien mit Erfahrungen von Verdrängung und Stigmatisierung (etwa als LadendiebInnen) umzugehen und ihre Rechte zu verhandeln. Die Shopping Mall erweist sich darüber hinaus für die Jugendlichen als ein „Third space“. „[It] becomes both a site of defiance and of ‚openness and opportunity‘, a radical location where young people can attempt to redefine their position in both cultural and geographical space“<sup>43</sup>.

Raumhandeln und Raumanneignung von Jugendlichen sind trotz der aufgezeigten Untersuchungen bislang als Forschungsthemen noch wenig systematisch in den Blick der Jugendforschung und insbesondere einer erziehungswissenschaftlich orientierten Jugendforschung geraten. Was den vorgestellten Studien zu Jugendlichen im öffentlichen Raum bislang fehlt, ist dreierlei: zum einen finden sich bislang kaum Untersuchungen, die die theoretisch eröffnete Interdependenz zwischen dem geographischen

Raum in seiner Materialität und seiner (erwachsenen) gesellschaftlich vermittelten Funktionalität auf der einen Seite und dem Bedeutungsraum als spezifische Konstruktionsleistung der Jugendlichen selbst „by emphasizing different linkages between space, place, personal history, and identity“<sup>44</sup> empirisch angemessen erfassen können. Zum anderen werden die herausgearbeiteten Befunde noch kaum vor dem Hintergrund einer möglichen Differenziertheit nach regionalen, demographischen, ethnischen oder sozialstrukturellen Merkmalen diskutiert. Und zum Dritten finden sich aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive kaum Untersuchungen, die den öffentlichen Raum als Ermöglichungs- und Begrenzungsraum für Lern- und Bildungsprozesse im Jugendalter in den Blick nehmen und auch hier nach Momenten sozialer Ungleichheit fragen.

#### 4. Herausforderungen raumtheoretisch sensibilisierter Jugendforschung

Wie sich aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive Raumhandeln Jugendlicher im öffentlichen Raum verstehen lässt und wie dies (bisher) empirisch in den Blick genommen wird, führt zusammengenommen zu der Frage, welche Herausforderungen sich aus den ausgemachten Forschungsdesideraten ableiten. In dieser Hinsicht ergeben sich dann zunächst theoretische sowie methodische Anfragen an eine raumtheoretisch sensibilisierte erziehungswissenschaftliche Jugendforschung.

So hat sich im Hinblick auf die Verbindung von Bildung und Raum zwar *erstens* die theoretische Perspektive etabliert, dass im Zentrum der Auseinandersetzung mit beiden Begriffen die Relation und Interdependenz von Handlung und Struktur stehen müssen und Raum sowie Bildung insofern als soziale Interaktionen zu fassen sind, innerhalb derer sich Dynamiken und Prozesse der Entstehung von Neuem entfalten können. Darüber erweisen sich beide theoretischen Konzepte jedoch als hochkomplexe Ansätze, die nur multidimensional zu fassen sind. Eine Verschränkung beider Ansätze steht indes noch aus und wird über eben jene theoretische Komplexität deutlich erschwert. Dennoch ergeben sich gerade für eine erziehungswissenschaftliche Jugendforschung vielfältige Anchlüsse bezogen auf die Frage, wie und wodurch Räume und jugendliches Raumhandeln bildungswirksam werden können, wird doch in bildungstheoretischer Perspektive nicht nur auf zeitliche, sondern auch auf räumliche Dimensionen von Auseinandersetzungsprozessen in sozialen und materialen Kontexten abgestellt.

Der Anschluss an so komplexe theoretische Konzepte wie Bildung und Raum erweist sich dabei jedoch als empirische Herausforderung. Zwar findet sich mit Blick auf Bildungsprozesse eine längere und intensivere theoretische Auseinandersetzung mit methodischen und methodologischen Fragestellungen, die einige empirische Ansätze zur Untersuchung von Bildungsprozessen hervorgebracht haben. Die aktuellen Diskussionen verweisen aber auch darauf, dass es bisher auf empirischem Weg kaum Möglichkeiten zu geben scheint, dem theoretischen Konzept von Bildungsprozessen als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen in seiner Komplexität näher zu kommen<sup>45</sup>.

Für die bisherigen empirischen Studien, die sich dem Thema Jugendlicher im öffentlichen Raum widmen, werden darüber hinaus *zweitens* die methodischen und methodologischen Schwierigkeiten deutlich. Gerade die Interdependenzen zwischen räumlichen Strukturen – etwa als Materialität regionaler Strukturen oder im Sinne der institutionalisierten Funktionalität von Räumen – und dem Raumhandeln Jugendlicher gehen nur begrenzt in den methodischen Perspektiven der beschriebenen Forschungen auf. So zeigt sich, dass räumliche Strukturen bisher nur in ihrer Funktion als Gegebene berücksichtigt werden und damit die Frage, wie Shopping Malls etwa räumlich strukturiert sind, kaum als empirische Dimension konturiert wird. Damit ist auch nicht nachvollziehbar, inwiefern hier etwa Annahmen über die Funktion von Räumen a priori gesetzt werden und beispielsweise als Konsumfunktion von Shopping Malls in die Relationierung einfließen oder ob die räumliche Struktur aus empirischem Material heraus rekonstruiert wurde. Damit ist auch die bildungsbezogene Frage, wie Widersprüche zwischen räumlichen Strukturen und individuellen oder gruppenbezogenen Raumentwürfen in Interaktionen ausbalanciert und verhandelt werden, empirisch abgeblendet. Gleichzeitig bleibt darüber die Frage verdeckt, wie sich über die Interdependenz der materialen und sozialen Konstitutionsbedingungen des jeweiligen Kontextes und den spezifischen Konstruktionsleistungen der Jugendlichen Lern- und Bildungsprozesse entfalten können; eine Frage, die zudem eher längsschnittliche oder zumindest prozessabbildende Erhebungsdesigns nahelegt. Für die vorliegenden Forschungen zu Jugendlichen im öffentlichen Raum gilt dies zwar nur bedingt, geht es ihnen doch weniger um eine bildungstheoretische Perspektive als vielmehr eine Fokussierung auf die Auseinandersetzungsprozesse von Jugendlichen mit öffentlichen Räumen, dennoch erscheint der Einbezug räumlicher Funktionszu-

schreibungen hier eher als gesetzt denn als empirisch herausgearbeitet.

Blickt man in andere Forschungsfelder, zeigen sich für die Frage danach, wie raumbezogenes Handeln zum Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschungszugänge werden kann, erste Ansätze, wenngleich auch hier kein systematischer Zusammenhang zu Lern- und Bildungsprozessen hergestellt wird. So nähert sich Hummrich<sup>46</sup> mit einem mehrbenenanalytischen und objektiv hermeneutischen Zugang dem Zusammenhang von Raum und pädagogischen Prozessen, indem sie Platzierungsleistungen Jugendlicher als Zugehörigkeit und Teilhabe zwischen Schule und Familie fokussiert. Böhme<sup>47</sup> rückt mit der morphologischen Hermeneutik pädagogische Sinnstrukturen von Schularchitekturen in das Zentrum und macht damit auf die enge Verbindung von Materialität und Schulkultur aufmerksam, die sich nicht nur über pädagogische Interaktionen und Programme konturiert, sondern in der Architektur auch einen materialen Ausdruck findet. Wie sich Räume aus der Perspektive von LehrerInnen herstellen und wie dies im Zusammenhang mit ihrem beruflichen Alltag steht, versucht Matthes<sup>48</sup> über die Rekonstruktion narrativer Landkarten mit der Dokumentarischen Methode in den Blick zu nehmen. So ist in den Narrationen der Herstellungsprozess individueller Landkarten dokumentiert und ermöglicht damit einerseits Erkenntnisse über die Anordnungsprozesse räumlichen Handelns. Andererseits entsteht während der Narration sukzessive eine individuelle räumliche Struktur, die Landkarte, die als Bild ebenso in den Auswertungsprozess einbezogen wird. Diesen Projekten ist gemeinsam, dass sie die Frage danach, *wie* Räume konstruiert werden, zwar aufnehmen, dabei jedoch eher einseitig der Ebene des Individuums oder des materialen Raums verhaftet bleiben. Damit machen sie gleichzeitig darauf aufmerksam, dass bisher kaum Forschungsdesigns denkbar sind, die der Komplexität von raum- und bildungstheoretischen Fragestellungen in ihrer Kombination gerecht werden können. Hinzu kommt, dass viele Studien zudem mit unterschiedlichen Methoden arbeiten, denen zumeist auch differente Methodologien zugrunde liegen, so dass ein Bezug der Ergebnisse aufeinander erschwert und eine Verdichtung der Ergebnisse damit kaum möglich erscheint.

Nimmt man die Grenzen und Möglichkeiten bisheriger erziehungswissenschaftlicher Raumforschung und fragt nach den zukünftigen Potentialen, scheinen systematisch längsschnittliche und multimethodisch angelegte sowie kooperative Forschungsprojekte unerlässlich zu

sein, sollen Räume als Möglichkeitsräume für Lern- und Bildungsprozesse auch empirisch gefasst werden. Nicht zuletzt die Mehrdimensionalität von Bildung und Raum lässt Forschungsverbünde notwendig erscheinen, die die Interdependenzen individueller, kollektiver und materialer Dimensionen kooperativ und arbeitsteilig in den Blick nehmen, sind doch empirische Studien auf Spezifizierungen und Konturierungen ihrer Gegenstände angewiesen<sup>49</sup>. Es gilt somit stärker als bislang, Forschungsbeziehungen aufzubauen und Einzelergebnisse miteinander zu verknüpfen, um die Verschränkung von Raumhandeln und Bildungsprozessen in ihrer Komplexität erfassen und auch auf die Wechselbeziehungen mit anderen Kontexten eingehen zu können. Es ginge dann nicht mehr allein darum, wie jugendliche räumliche Strukturen verändern, wie dies etwa bereits die vorliegenden Studien zu Jugend im öffentlichen Raum zeigen, sondern auch um die Frage danach, wie mit der Herstellung eigener Handlungsräume Bildungsprozesse im Sinne der Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen verknüpft sein können.

## Anmerkungen

- 1 BMSFSJ: 15. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung, Berlin 2017.
- 2 Vgl. bspw. SPECK, Karsten / SCHUBARTH, Wilfried (Hg.): Regionale Abwanderung Jugendlicher. Theoretische Analysen, empirische Befunde und politische Gegenstrategien, Weinheim: Juventa 2009.
- 3 Vgl. OBERWITTLER, Dietrich / RABOLD, Susann / BAIER, Dirk (Hg.): Städtische Armutsquartiere – Kriminelle Lebenswelten? Studien zu sozialräumlichen Kontexteffekten auf Jugendkriminalität und Kriminalitätswahrnehmungen, Wiesbaden: Springer VS 2009, 169–191.
- 4 Vgl. TERPOORTEN, Tobias: Räumliche Konfiguration der Bildungschancen. Segregation und Bildungsdisparitäten am Übergang in die weiterführenden Schulen im Agglomerationsraum Ruhrgebiet, Bochum: RUB 2014 (= Zefir Materialien Band 3).
- 5 Vgl. FÖLKER, Laura//HERTEL, Thorsten / PFAPF, Nicolle (Hg.): Brennpunkt (-) Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation, Opladen: Barbara Budrich 2015.
- 6 Vgl. HUMMICH, Merle: Jugend und Raum. Exklusive Zugehörigkeitsordnungen in Familie und Schule, Wiesbaden: VS Verlag 2011.
- 7 Vgl. KESSL, Fabian: Erziehungswissenschaftliche Forschung zu Raum und Räumlichkeit, in: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK 62/1 (2016) 6–19.
- 8 Vgl. Löw, Martina: Raumsoziologie, Frankfurt am Main: Suhrkamp 2001.
- 9 Vgl. KESSL 2016 [Anm. 7]; vgl. NUGEL, Martin: Stichwort: Bildungsräume — Bildung und Raum, in: ZEITSCHRIFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT 19/1 (2016) 9–29.
- 10 Vgl. Löw 2001 [Anm. 8], 158.
- 11 Vgl. KESSL, Fabian / REUTLINGER, Christian: Sozialraum. Eine Einführung, Wiesbaden: VS Verlag<sup>2</sup> 2010; vgl. BÖHME, Jeanette / HERRMANN, Ina: Schule als pädagogischer Machtraum. Typologie schulischer Raumentwürfe, Wiesbaden: VS Verlag 2011; vgl. FRANZ, Julia: Zur Bedeutung von „Raum“ in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung – Ergebnisse einer qualitativ-rekonstruktiven Studie, in: ZEITSCHRIFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT 19/1 (2016) 31–53.
- 12 KESSL 2016 [Anm. 7], 15.
- 13 NUGEL 2016 [Anm. 9]; KESSL 2016 [Anm. 7]
- 14 KESSL 2016 [Anm. 7], 15.
- 15 Vgl. MAROTZKI, Winfried: Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie, Weinheim: Deutscher Studien-Verlag 1990.
- 16 Vgl. GRUNERT, Cathleen: Bildung und Kompetenz, Wiesbaden: VS Verlag 2012.
- 17 KRISCH, RICHARD: Sozialräumliche Methodik der Jugendarbeit. Aktivierende Zugänge und praxisleitende Verfahren, Weinheim: Beltz Juventa 2009, 11.



- 18 Vgl. z.B. mit Blick auf Schularchitekturen HERRMANN Ina / FLASCHKE, Viktoria: Schulkultur und Raum, in: BÖHME, Jeanette / HUMMICH, Merle / KRAMER, Rolf-Torsten (Hg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs, Wiesbaden: Springer VS 2015, 351–378.
- 19 Vgl. SCHROER, Markus: „Bringing space back in“. Zur Relevanz des Raums als soziologischer Kategorie, in: DÖRING, Jörg / THIELMANN, Tristan (Hg.): Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften, Bielefeld: Transcript 2008, 127–148.
- 20 Vgl. LÖW, Martina: Widersprüche der Moderne. Die Aneignung von Raumvorstellungen als Bildungsprozeß, in: ECARIUS, Jutta / LÖW, Martina (Hg.): Raumbildung – Bildungsräume. Über die Veräumlichung sozialer Prozesse, Opladen: Leske + Budrich 1997, 15–32.
- 21 Vgl. DEINET, Ulrich: Informelle Bildung als Raumaneignung, in: NEUBER, Nils (Hg.): Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte, Wiesbaden: VS Verlag 2010, 79–99.
- 22 Vgl. ENGSTRÖM, Yrjö: Entwickelnde Arbeitsforschung. Die Tätigkeitstheorie in der Praxis, Berlin: Lehmanns 2008; DEINET, Ulrich: Raumaneignung als Expanded Learning? Verbindungen zwischen Yrjö Engeströms Weiterentwicklung der Activity Theory und dem tätigkeitsorientierten Aneignungskonzept, in: DEINET, Ulrich / REUTLINGER, Christian (Hg.): Tätigkeit—Aneignung—Bildung. Positionierungen zwischen Virtualität und Gegenständlichkeit, Wiesbaden: Springer VS 2014, 245–255.
- 23 Vgl. GRUNERT 2012 [Anm. 16]; GRUNERT, Cathleen: Activity Theory in der Jugendforschung. Potentiale für eine bildungsbezogene Perspektive auf außerschulische Handlungsfelder, in: BRACHMANN, Jens / LÜBCKE, Claudia / SCHWERTFEGER, Anja (Hg.): Jugend – Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Feldes, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2015, 45–55.
- 24 Vgl. GESTRING, Norbert / NEUMANN, Ute: Von Mall Rats und Mall Bunnies. Jugendliche in Shopping Malls, in: WEHRHEIM, Jan (Hg.): Shopping Malls. Interdisziplinäre Betrachtungen eines neuen Raumtyps, Wiesbaden: VS Verlag 2007, 135–152; vgl. NISSEN, URSULA: Kindheit, Geschlecht und Raum. Sozialisierungstheoretische Zusammenhänge geschlechtsspezifischer Raumaneignung, Weinheim: Juventa 1998.
- 25 NISSEN 1998 [Anm. 24], 170.
- 26 Vgl. GRUNERT, Cathleen / DEINERT, Aline: Zwischen Bushaltestelle und Skatespot - Raumkonstruktionen von 12- bis 13-Jährigen im öffentlichen Raum, in: KRÜGER, Heinz-Hermann / KÖHLER, Sina-Maren / ZSCHACH, Maren (Hg.): Teenies und ihre Peers. Freundschaftsgruppen, Bildungsverläufe und soziale Ungleichheit, Opladen: Budrich 2010, 147–170; vgl. WEIDMANN, Stefan: „Ich sehe was, was Du nicht siehst!“ Die Lebensbewältigung Jugendlicher ist für die Jugendhilfe im suburbanen Raum unsichtbar, in: MAY, Michael / ALISCH, Monika (Hg.): Praxisforschung im Sozialraum. Fallstudien in ländlichen und urbanen sozialen Räumen, Opladen: Barbara Budrich 2008, 123–141.
- 27 WEHMEYER, Karin: Aneignung von Sozial-Raum in Kleinstädten. Öffentliche Räume und informelle Treffpunkte aus der Sicht junger Menschen, Wiesbaden: Springer VS 2013.
- 28 WÜSTENROTSTIFTUNG (Hg.): Stadtsurfer, Quartierfans & Co. Stadtkonstruktionen Jugendlicher und das Netz öffentlicher Räume, Berlin: Jovis 2009.
- 29 Vgl. GRUNERT / DEINERT 2010 [Anm. 26]; vgl. MURI, Gabriela / FRIEDRICH, Sabine: Stadt(t)räume – Alltagsräume? Jugendkulturen zwischen geplanter und gelebter Urbanität, Wiesbaden: Springer VS 2008; vgl. WÜSTENROTSTIFTUNG 2009 [Anm. 28].
- 30 GRUNERT / DEINERT 2010 [Anm. 26], 157, Interviewauszug Jack.
- 31 Vgl. GRUNERT / DEINERT 2010 [Anm. 26]; vgl. WEHMEYER 2013 [Anm. 27].
- 32 HITZLER, Roland / BUCHER, Thomas / NIEDERBACHER, Arne: Leben in Szenen. Formen juveniler Vergemeinschaftung heute, Wiesbaden: VS Verlag 2005.
- 33 GRUNERT / DEINERT 2010 [Anm. 26], 159, Gruppendiskussion Chantal.
- 34 Vgl. WEHMEYER 2013 [Anm. 27]; vgl. GRUNERT / DEINERT 2010 [Anm. 26]; vgl. WÜSTENROTSTIFTUNG 2009 [Anm. 28].
- 35 GRUNERT / DEINERT 2010 [Anm. 26], 164, Interviewauszug Jennifer.
- 36 Vgl. WEHMEYER 2013 [Anm. 27]; vgl. GRUNERT / DEINERT 2010 [Anm. 26]; vgl. MAY, Michael: Jugendliche in der Provinz. Ihre Sozialräume, Probleme und Interessen als Herausforderung an die Soziale Arbeit, Opladen: Budrich 2001.
- 37 GRUNERT / DEINERT 2010 [Anm. 26], 159, Interviewauszug Sabrina.
- 38 Vgl. ECKERT, Roland: Die Dynamik jugendlicher Gruppen. Über Zugehörigkeit, Identitätsbildung und Konflikt, Weinheim: Beltz Juventa 2012; vgl. LESSMEISTER, Rolf: Jung auf dem Land: Landdylle oder Stadtfleur – Sozialraumanalyse zum Freizeitverhalten Jugendlicher im ländlichen Raum, in: MAY, Michael / ALISCH, Monika (Hg.): Praxisforschung im Sozialraum. Fallstudien in ländlichen und urbanen sozialen Räumen, Opladen: Barbara Budrich 2008, 101–121.
- 39 Vgl. PYYRY, Noora / TANI, Sirpa: Young People's Play With Urban Public Space: Geographies of Hanging Out, in: EVANS, Bethan / HORTON, John / SKELTON, Tracey (Hg.): Play and Recreation, Health and Wellbeing, Singapore: Springer Reference 2016, 193–210; vgl. HORSCHELMANN, Kathrin / VAN BLERK, Lorraine: Children, Youth and the City, New York: Routledge 2012; vgl. GESTRING / NEUMANN 2007 [Anm. 24]; vgl. MATTHEWS, Hugh u.a.: The Unacceptable Flaneur: The Shopping Mall as a Teenage Hangout, in: CHILDHOOD: A GLOBAL JOURNAL OF CHILD RESEARCH 7 (2000)

- 279–294; vgl. VANDERBECK, Robert M. / JOHNSON, James H., Jr.: "That's the only place where you can hang out": urban young people and the space of the mall, in: URBAN GEOGRAPHY 21/1 (2000) 5–25.
- 40 Vgl. auch WELLGRAF, Stefan: Hauptschüler: zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung, Bielefeld: transcript 2012.
- 41 MATTHEWS u.a. 2000 [Anm. 39], 286
- 42 EBD.
- 43 EBD., 290.
- 44 Vgl. ADEKUNLE, Femi: Slipping as a Sociospatial Negotiation: Teenagers and Risky Landscapes, in: NAIRN, Karen / KRAFTL, Peter (Hg.): Space, Place, and Environment, Singapore: Springer Reference 2016, 269–291.
- 45 Vgl. z.B. KOLLER, Hans-Christoph / WULFTANGE, Gereon (Hg.): Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung, Bielefeld: transcript 2014.
- 46 Vgl. HUMMIRICH 2011 [Anm. 6]
- 47 Vgl. BÖHME / HERRMANN [Anm. 11]; BÖHME, Jeanette / FLASCHE, Viktoria / HERRMANN, Ina: Die Territorialisierung des (Schul-)Pädagogischen im urbanen Wandel. Ein Forschungsbeitrag aus der Pädagogischen Morphologie, in: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK 62/1 (2016) 62–77.
- 48 MATTHES, Dominique: Wie wird „Raum“ für Lehrpersonen thematisiert? Über die Notwendigkeit einer empirischen Rekonstruktion schulischer Architekturen, in: LUDWIG, Joachim / EBNER VON ESCHENBACH, Malte / KONDRATJUK, Maria (Hg.): Sozialräumliche Forschungsperspektiven. Disziplinäre Ansätze, Zugänge und Handlungsfelder, Opladen: Budrich 2016, 127–150.
- 49 Forschungsprojekte sind natürlich immer auch in Förderlogiken eingebunden, sodass forschungspraktisch sicherlich einzelne Forschungsprojekte weiterhin die Forschungslandschaft strukturieren werden. Aber auch hier ließe sich der Anspruch formulieren, dass Empirie gerade im Feld von Bildung und Raum komplexitätsreflexiv empirische Leerstellen der jeweiligen Theoretisierungen markiert und damit über Reichweite, Grenzen und Anschlüsse der Forschungsergebnisse reflektiert.

## AutorInneninformation

Prof. Dr. phil. habil., Cathleen **Grunert**

FernUniversität in Hagen

Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften

Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung

Lehrgebiet Allgemeine Bildungswissenschaft

58084 Hagen

e-mail: cathleen.grunert@fernuni-hagen.de

GND: 132139197

Dipl.-Päd., Katja **Ludwig**

FernUniversität in Hagen

Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften

Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung

Lehrgebiet Allgemeine Bildungswissenschaft

58084 Hagen

e-mail: katja.ludwig@fernuni-hagen.de

GND: 1065420269