

Stadler-Altmann, Ulrike; Lang, Anke

Interaktion und Heterotopie als Denkfiguren für (Hochschul-)Lernwerkstätten. Zur Bedeutung von Körper und Raum in der pädagogischen Werkstattarbeit

Kihm, Pascal [Hrsg.]; Kelkel, Mareike [Hrsg.]; Peschel, Markus [Hrsg.]: Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten. Theorien, Praktiken, Utopien. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 186-207. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)



Quellenangabe/ Reference:

Stadler-Altmann, Ulrike; Lang, Anke: Interaktion und Heterotopie als Denkfiguren für (Hochschul-)Lernwerkstätten. Zur Bedeutung von Körper und Raum in der pädagogischen Werkstattarbeit - In: Kihm, Pascal [Hrsg.]; Kelkel, Mareike [Hrsg.]; Peschel, Markus [Hrsg.]: Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten. Theorien, Praktiken, Utopien. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 186-207 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-269538 - DOI: 10.25656/01:26953; 10.35468/6009-13

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-269538>

<https://doi.org/10.25656/01:26953>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Ulrike Stadler-Altmann und Anke Lang

Interaktion und Heterotopie als Denkfiguren für (Hochschul-)Lernwerkstätten – Zur Bedeutung von Körper und Raum in der pädagogischen Werkstattarbeit

1 Abstract

Heterotopien sind nach Foucault (2017/2004) Orte bzw. Zonen tatsächlich realisierter Utopie, in denen alle anderen Räume innerhalb einer Kultur zugleich repräsentiert, bestritten oder umgekehrt werden. Diese Perspektive wird hier auf institutionalisierte Räume der Erziehung und Bildung, genauer auf Lernwerkstätten als Ausdruck einer interaktiven Lehr- und Lernkultur bezogen. Anhand von Beispielen der erziehungswissenschaftlichen Raumbetrachtung (Stadler-Altmann 2015; 2016) und des Körperdiskurses in der Erziehungswissenschaft (Lang 2015; 2017) wird verdeutlicht, wie Körper und Raum zwischen idealer Lernwerkstatt-Kultur und realer Lernwerkstatt-Unkultur sichtbar werden (Stadler-Altmann & Lang 2019; 2021).

Im Folgenden werden zunächst die in diesem Beitrag als Denkfiguren genutzten Begriffe der Interaktion und der Heterotopie eingeführt und ihre Übertragung auf den Topos Lernwerkstatt erläutert (Kap. 1). Anschließend wird das Potenzial einer in der Pädagogischen Anthropologie fundierten Forschungsperspektive genutzt, um anhand ausgewählter Beispiele die Vielfalt möglicher Körperbilder bzw. der Körperthematisierungen im Diskurs um den pädagogischen Körper im schulischen Raum zu beschreiben und diskursiv zu verhandeln (Lang 2015; 2017).

Die Forschungsperspektiven der am Raum orientierten Erziehungswissenschaft (Rittelmeyer 2014; Kessl 2016; Stadler-Altmann 2016) im Lernwerkstatt-Diskurs lassen sich so erweitern, da im derzeitigen raumwissenschaftlichen Diskurs Lernwerkstätten häufig nur als Medium des Lehrens und Lernens erfasst (Stadler-Altmann 2013) und die Bedeutung der kommunikativen Interaktion von körperlich Anwesenden im Raum der Lernwerkstatt vernachlässigt werden (Stadler-Altmann & Winkler 2019). Durch die Verschränkung der Perspektiven auf den Körper in der Lernwerkstatt und auf den Raum der Lernwerkstatt, auch mit den jeweils methodisch unterschiedlichen Zugängen, wird eine Entgrenzung der Beschreibungsmöglichkeiten der Lernwerkstatt in den Denkfiguren 'Interaktion' und 'Heterotopie' möglich (Kap. 2).

Zusammengenommen kann dann eine Heterotopie des Lehrens und Lernens an der Grenze zwischen pädagogischer Wissenstheorie und -praxis (Stadler-Altman & Lang 2019) beschrieben und der Wert der realisierten Utopie der Lernwerkstatt als Manifestation einer auf Interaktion angewiesenen Lehr-Lernkultur in Erinnerung gerufen werden (Kap. 3). Abschließend wird die Diskussion um hybride Bildungsräume aufgegriffen (Kap. 4) und diese Entwicklung in Hinblick auf pädagogische Werkstattarbeit kritisch hinterfragt.

In unseren theoretischen Überlegungen beschäftigen wir uns mit dem Topos Lernwerkstatt, der sich (noch) nicht in einem bestimmten Typ von Lernwerkstatt, z. B. einer Hochschullernwerkstatt oder einer Lernwerkstatt an bestimmten Bildungseinrichtungen fassen lässt. Diese begriffliche Offenheit hat den Vorteil, unsere Theorieofferte in den Kontext der jeweiligen (Hochschul-)Lernwerkstatt übertragen zu können und in der jeweiligen pädagogischen Werkstattarbeit fruchtbar zu machen. Gleiches gilt für den Begriff der pädagogischen Werkstattarbeit, bei dem wir uns an der gleichnamigen Unterrichtsmethode (Pallasch & Wiechmann 2016) orientieren, diesen jedoch wesentlich offener, im Sinne einer explorativen und sich einlassenden Einstellung zum Lernen und Lehren, halten und mit dem Begriff der Lernwerkstattarbeit synonym verwenden. Der Gefahr, mit dieser offenen begrifflichen Haltung den eigentlichen Kern unserer Aussage zu verwischen, begegnen wir, indem wir unsere Übertragungsbeispiele aus dem Diskurs der Hochschullernwerkstätten wählen.

2 Interaktion und Heterotopie als Denkfiguren

Denkfiguren sind als „Performatives zwischen Bewegen, Schreiben und Erfinden“ (Haitzinger & Fenböck 2010) eine Möglichkeit, das Nachdenken über – auf den ersten Blick feststehende – Zuschreibungen und Zusammenhänge anzuregen. Das spannungsvolle Verhältnis von phänomenologischer und theoretischer Beschreibung von Denkfiguren der Interaktion und der Heterotopie eröffnet damit einen anderen Zugang zum mehr oder weniger feststehenden Topos (*Hochschul-)Lernwerkstatt*. Allerdings weist der Topos an sich auch einen gewissen Grad der Unbestimmtheit des Gegenstands der (Hochschul-)Lernwerkstatt auf, wie er im Diskussionspapier der AG Begriffsbestimmung (2020) zum Ausdruck kommt. Wenn also im Folgenden zwei Denkfiguren – die der Interaktion und die der Heterotopie – auf den Topos (Hochschul-)Lernwerkstatt übertragen werden, dann geschieht dies in der bewussten Wahl des Zugangs über eine theoretische Reflexionsebene, die an sich in Bewegung ist und nicht nach eindeutigen Erklärungen sucht, sondern Denkmöglichkeiten und neue Perspektiven eröffnet. „Denkfiguren erscheinen so generell als Vermittlungen von Differenzen, die in einem kontinuierlichen Prozess zwischen diskreten Polen und deren Modulation immer die Differenz als Ganzes betreffen“ (Friedrich 2011). Nushin Hosseini-

Eckhardt (2021: 251) ergänzt: „Die Kombination aus dem epistemologischen Aspekt des Wortes ›Denk-‹ und der scheinbar leiblich greifbaren ›Figur‹ macht etwas Abstraktes scheinbar plastisch und konkret. Kennzeichnend für Denkfiguren ist demnach das Versprechen, etwas Komplexes und Abstraktes in einen griffigeren und zugänglicheren Rahmen zu fassen.“

2.1 Interaktion als Denkfigur

In der gängigen Begriffsverwendung – auch wissenschaftlich – wird unter dem Begriff der Interaktion in erster Linie und vor allem das kommunikative Geschehen zwischen Menschen verstanden, „ein zwischenmenschliches Verhalten, das einen Austausch und Einwirkungsprozesse zwischen Menschen hinsichtlich ihrer Haltungen, Einstellungen und allemal auch körpergebundenen Aktionen bedeutet. [...] Wechselbeziehung von Menschen [...], die auf einer bestimmten Form der Kommunikation beruht“ (Brumlik 2014: 215). Mead hingegen setzt bei einem allgemeinen Begriff des Handelns an, das er – wie es Brumlik (2014) formuliert – „als die wirkende Beziehung eines Lebewesens zu seiner Umwelt, vor allem zu seinen Gattungsgenossen verstand“ (ebd.: 216).

Auch in (Hochschul-)Lernwerkstätten ist die Interaktion von Menschen mit Dingen von Interesse, da diese Dinge eine Lernwerkstatt ausmachen und ihr Struktur bzw. eine inhaltliche Ausprägung geben (Breidenstein et al. 2020). Sichtbar wird dies auch an den Schwerpunktsetzungen der einzelnen Hochschullernwerkstätten im Netzwerk NeHle e.V. (www.lernwerkstatt.info).

Allerdings wird im Kontext der pädagogischen Werkstattarbeit weit häufiger über zwischenmenschliche bzw. soziale Interaktionen verhandelt, ohne jedoch die Unterscheidung zwischen intendierten und nicht-intendierten Interaktionen zu berücksichtigen. Dabei sind beide Interaktionsmuster in der Lernwerkstattarbeit angelegt und für die Akteur*innen nutzbar. Der Raum und die Ausgestaltung der Lernwerkstatt ermöglichen eine Interaktion zwischen Menschen, zwischen Menschen und Dingen und zwischen Dingen an sich. Aus den Erfordernissen und Zusammenhängen der formal geplanten Struktur und formaler Arbeitsabläufe ergibt sich so eine intendierte Interaktion, die durchaus anpassungsfähig den Topos (Hochschul-)Lernwerkstatt manifestiert, d.h. anschaulich und nachvollziehbar werden lässt und damit erst eine *Kommunikation über Lernwerkstatt* ermöglicht. Eine nicht-intendierte Interaktion hingegen ist von Freiwilligkeit, von persönlichen Bedürfnissen, Einstellungen und Zielen, möglicherweise auch von Zufälligkeiten gekennzeichnet und begründet die freie Wahl der Akteur*innen zur Aufnahme inter-Mensch¹-aler Kontakte und ergänzt die intendierte Interaktion.

1 Mit Absicht wird der Begriff „interpersonal“ vermieden, da in unserer von der Pädagogischen Anthropologie geprägten Perspektive der Mensch im Zentrum steht. Deshalb wird auch im Folgenden ausschließlich der Begriff „Mensch“ verwendet und auch in anderen linguistischen Konstruktionen entsprechend „Person“ durch „Mensch“ ersetzt.

Im symbolischen Interaktionismus nach Mead (1934) bzw. der von ihm entfalteten Theorie des Sozialbehaviorismus ist die Unterscheidung zwischen Mensch-Mensch-Interaktion und Mensch-Umwelt- respektive Mensch-Ding-Interaktion bereits angelegt. So setzte Mead bei einem allgemeinen Begriff des Handelns an, das er als „die wirkende Beziehung eines Lebewesens zu seiner Umwelt, vor allem zu seinen Gattungsgenossen verstand“ (Brumlik 2014: 216). Dieser Rekurs auf Mead (1934) kann u.E. für eine pädagogische Werkstattarbeit als Denkfigur fruchtbar gemacht werden. Ausgehend von der Überlegung des symbolvermittelnden Charakters sozialer Handlungen können in einer Lernwerkstatt diese Symbole auch als Gegenstände gedacht und bereitgestellt werden. Damit kann sich der in der Lernwerkstatt tätige Mensch sowohl in anderen Menschen als auch in den vorhandenen Dingen spiegeln. Mead (1934) führt den Begriff des *sozialen Spiegels* ein, in den ein Mensch blickt, wenn er in Interaktion mit einzelnen Bezugs-Menschen oder sozialen Gruppen tritt. Dabei betont Mead ausdrücklich die Bedeutung der verschiedenen Rollen, die das Ich im sozialen Umfeld einnimmt, z. B. als Mutter, Lehrerin, Freundin, Ehefrau, Tochter etc. Die Einstellungen anderer zum eigenen Ich werden dann oft übernommen. Allerdings, wie Mead herausstellt, werden die Fremdbilder nicht direkt, sondern indirekt adaptiert und durch die individuelle Wahrnehmung gefiltert. Im *modifizierten symbolischen Interaktionismus* (vgl. Felson 1985; 1993) wird dieser Gedankengang weitergeführt und die These formuliert, dass jeder Mensch sein Selbstbild aus dem vorgestellten Fremdbild konstruiert. Aufbauend auf Meads Modell des *looking-glass-self* wird so erklärt, wie ein Mensch mit seiner sozialen Umwelt interagiert, diese Interaktion auf sich selbst bezieht und damit wesentliche Erfahrungen zum Aufbau seines Selbstkonzeptes macht (genauer in Stadler-Altman 2010). Im Kontext einer Lernwerkstatt wird dieser Erfahrungshorizont durch den Raum, die Ausgestaltung und die Ausstattung des Raumes sowie durch den oder die im Raum körperlich anwesenden Menschen und ihre Gesten, Handlungen oder Verhaltensweisen erweitert, also um leibliche Erfahrungen ergänzt. Der Körper, der an einer Interaktion beteiligten Akteure, kommt dabei konkret in den Blick: „Die Beziehung der Gattungsgenossen untereinander, ihre ihrem eigenen Überleben dienliche Kooperation wird nach Mead vor allem durch ‚Gesten‘ gesteuert, die einem zunächst angeborenen Repertoire entstammen. Bei Angehörigen der biologischen Gattung Mensch wird die Koordination von Handlungen und Verhaltensweisen indes vor allem durch auditive, durch vokale Gesten gesteuert“ (Brumlik 2014: 216).

Der Mensch drückt sich durch Gesten aus und erschließt sich seine Umwelt über symbolische Bedeutungen; Kommunikation ist – so ein zentraler Gedanke im symbolischen Interaktionismus – die „Voraussetzung für eine Gesellschaftsordnung“ (Mead 1978: 39). Dieser Grundgedanke kennzeichnet die pädagogische Werkstattarbeit, wobei Symbole hier sowohl gedanklicher als auch realer Gestalt sein können. Die Symbole werden im gemeinsamen Tun, letztendlich im

gesamten Sozialisationsprozess erworben und in der Interaktion von den an der Interaktion Beteiligten wechselseitig bestätigt oder verändert (vgl. Abels 1998: 16). Interaktionen sind für Lernwerkstätten kennzeichnend, wobei Interaktion im weitesten Sinne verstanden wird und Menschen, Ideen und Dinge einbezieht.

2.2 Heterotopie als Denkfigur

Nach Foucaults Überlegungen in „Andere Räume“ (1967/1993) kann zwischen der Wahrnehmung des Raumes durch den Menschen in Realsituationen und der Entwicklung des Raumes in Bezug auf die Entwicklung der Gesellschaft unterschieden werden. Dabei wird die Entwicklung des Raumes durch den die Gesellschaft dominierenden Diskurs bestimmt und räumliche Situiertheit mit „Ortung“, „Ausdehnung“ und „Lagerung“ (Foucault 1967/1993: 35) fassbar gemacht. Die Differenz zwischen Wahrnehmung und Entwicklung des Raumes spiegelt sich auch in Gegebenheiten, die als Pole einer Ausdehnung gesehen werden können: von privatem zu öffentlichem Raum, vom Raum der Familie zum gesellschaftlichen Raum, vom kulturellen zum ökonomisch nützlichen Raum und vom Raum der Freizeit zum Raum der Arbeit. Diese Ausdehnungen wiederum werden von der jeweiligen Identifizierung und Variation des Raumes beeinflusst. Eine genaue Zuschreibung eines Raumes zu einem bestimmten Zweck ist damit Veränderungen unterworfen. So kann eine (Hochschul-)Lernwerkstatt als öffentlicher, gesellschaftlicher, nützlicher und als Raum der Arbeit definiert werden, der in (inter-)subjektiven Sinnzusammenhängen auch zu einem privaten, familiären, kulturellen und Raum der Freizeit werden kann. Entscheidend für diese Verschiebungen in Hinblick auf die Wahrnehmung und die Entwicklung des Raumes sind nach Bourdieu (1997) und Lefebvre (1991) die sozialen Praxen im jeweiligen Raum – hier der Lernwerkstatt – mit seinen zeitlichen Dimensionen. Die zeitliche Dimension ist dabei eine Dimension der Raumbeschreibung, die sich auch in Foucaults Bestimmung des Raumes als heterogenes Gebilde, das mit Qualitäten aufgeladen ist (Foucault 1967/1993: 37), wiederfinden lässt.

Davon kann abgeleitet werden, dass Räume, die von der Gesellschaft verantwortet und gestaltet werden sowie Aufgaben und Funktionen für die Gesellschaft übernehmen, mit intentionalen Vorstellungen symbolisch aufgeladen und somit Ausdruck gesellschaftlicher Utopien sind. Die Utopie der *Chancengerechtigkeit* und der *Bildung für Alle* spiegelt sich im demokratisch geprägten Schul- und Universitätssystem und wird, zum Teil durch die Akteur*innen im System, aber auch durch die Materialität des Systems, auf Schule und Schulräume bzw. Hochschule respektive Universität und deren Räume übertragen. Damit wird der Schulraum, der Raum der Hochschule zu einer „tatsächlich realisierten Utopie“ (ebd.: 39), einer Heterotopie, einem Ort mit einer bestimmten Funktion in der und für die Gesellschaft, die ihn schuf. Diese Utopie wird so in dem Moment, in dem sie realisiert wird, nicht mehr Gegenstück zur Realität, sondern erfüllt einen realitätsbe-

zogenen Zweck, eine gesellschaftlich definierte Funktion. Kann eine Utopie nach Foucault noch ohne Ort bestehen, stellen Heterotopien Orte dar, welche neben allen anderen Orten real existieren; allerdings aufgrund ihrer Exklusivität, z. B. als soziale Räume gleichzeitig „außerhalb aller Orte liegen“ (Foucault 1967/1993: 39). Heterotopien als Gegenräume zu bezeichnen und damit der klassischen Definition von Utopie als Nirgendwo gegenüber zustellen greift dann zu kurz, da jeder Raum als realisierte gesellschaftliche Utopie zur Heterotopie werden kann, die durch ein Relationsbündel von Diskursen in Praktiken und in Strukturen beschrieben wird.

Maßgebliche Anknüpfungspunkte für die folgende Fokussierung auf die Frage nach der Bedeutung von Körper und Raum im Kontext der (Hochschul-)Lernwerkstätten im Spiegel der Denkfiguren Interaktion & Heterotopie finden sich im Radiovortrag von Michel Foucault mit dem Titel „Der utopische Körper“ (1966). Foucault bezieht darin explizit Stellung zur Frage nach dem Verhältnis von Raum und Körper. So hält Foucault fest: „Mein Körper ist das genaue Gegenteil einer Utopie, er ist niemals unter einem anderen Himmel, er ist der absolute Ort, das kleine Stück Raum, mit dem ich buchstäblich eins bin“ (Foucault 1966/2017b: 25). Der menschliche Körper erscheint Foucault als eine „gnadenlose Topie“ (Foucault 1966/2017b: 25) und gilt ihm als „der Hauptakteur aller Utopien“ (Foucault 1966/2017b: 31). Zusammenfassend hebt Foucault hervor: „Der Körper ist der Nullpunkt der Welt, der Ort, an dem Wege und Räume sich kreuzen. [...] Er hat keinen Ort, aber von ihm gehen alle möglichen realen oder utopischen Orte wie Strahlen aus“ (Foucault 1966/2017b: 34). Diese Idee vom menschlichen Körper als dem Hauptakteur aller Utopien (Foucault 1966/2017b: 31) – beziehungsweise für den hier zur Diskussion gestellten Zusammenhang: die Idee vom menschlichen Körper als „dem Hauptakteur“ einer Heterotopie als einer „tatsächlich realisierten Utopie“ (ebd.: 39) – ist anschlussfähig an die erziehungswissenschaftliche Diskussion um die Allgegenwärtigkeit des Körpers in Erziehung und Bildung. In dieser Parallelisierung der Diskurse zwischen erziehungswissenschaftlicher und philosophischer Näherung liegt der besondere Reiz der Auseinandersetzung mit der Frage nach den Verhältnissetzungen von Raum und Körper in einer Lernwerkstatt. So ist im erziehungswissenschaftlichen Diskurs vom Körper als dem „Medium der Erziehung“ (Pazzini 1989: 885), der „materiale[n] Seite von Bildung“ (Damasio 2000) die Rede. Dabei gilt der Körper als „eine Dimension, die sowohl die Bedingungen als auch die Möglichkeiten des Menschen in Erziehungs- und Bildungsverhältnissen betrifft“ (Zirfas 2004: 23). Der Körper müsse, so fassen es Wulf und Zirfas (2014: 24) zusammen, als „[...] Ausgangspunkt, Zielpunkt, Gegenstand und Mittel pädagogischer Einwirkungen und hinsichtlich seiner Sinnlichkeiten und Praktiken in den Blick“ genommen werden.

Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden die Idee einer Konzeptualisierung des *Topos Lernwerkstatt* in den Denkfiguren der Heterotopie und der Interaktion zur

Diskussion gestellt. Dafür werden Beispiele aus der erziehungswissenschaftlichen Körperforschung und der erziehungswissenschaftlichen Raumforschung genutzt, um das Verhältnis von Körper und Raum zwischen idealer Lernwerkstatt-Kultur und realer Lernwerkstatt-Unkultur sichtbar zu machen und zu deuten. Auf diese Weise wird der gesellschaftlichen Utopie der *Chancengerechtigkeit* und der *Bildung für Alle* durch Erziehung und Bildung, durch Lehren und Lernen nachgegangen. Durch die Verschränkung der Perspektiven auf den Körper in der Lernwerkstatt und den Raum der Lernwerkstatt, auch mit ihren methodisch unterschiedlichen Zugängen, wird eine Entgrenzung der Beschreibungsmöglichkeiten der Lernwerkstatt in der Denkfigur Heterotopie erwartet.

3 Verschränkung der Perspektiven: Körper & Raum

3.1 Körper

Mit der Thematisierung von „Körper“ wird ein Topos erziehungswissenschaftlicher Forschung aufgegriffen, über den heute nur vor dem Hintergrund einer „langen philosophischen und theoretischen Diskussionstradition“ (Bilstein & Brumlik 2013: 5) gesprochen und geschrieben werden kann. Entsprechend sind auch die in diesem Beitrag entfalteten Überlegungen zur Bedeutung von Körper und Raum in der pädagogischen Werkstattarbeit in diesen weiteren Kontext einer schon lange währenden Diskursentwicklung um den Körper in Erziehung und Bildung eingebettet. Maßgeblich ist, dass die erziehungswissenschaftliche Forschung zum „pädagogischen Körper“ (Zirfas 2004: 85) seit jeher und nach wie vor inspiriert ist von den Körperforschungen u. a. aus den Nachbardisziplinen Philosophie, Soziologie und Medizin bzw. Biowissenschaften. Im Diskurs wird immer wieder auf das vielfältige und heterogene Spektrum der entwickelten theoretischen Perspektiven und methodischen Zugänge sowie die ihnen inhärenten, je spezifischen Vorstellungen vom Körper verwiesen (z. B. Macha & Fahrenwald 2003: 15; Wulf 2009: 197ff.). Die Grundthese dieser Überlegungen lautet: „dass es einen sogenannten natürlichen Körper nicht gibt, und dass wir daher nur von Körperkonstruktionen unterschiedlichster Provenienz sprechen können, die wiederum in der Pädagogik zu unterschiedlichsten Bildungs- und Erziehungskonzeptionen Anlass gaben und insofern auch unterschiedlichste Effekte zeigen können“ (Zirfas 2004: 85).

Wenn im Folgenden anhand ausgewählter Beispiele die Vielfalt der Körperbilder bzw. der Körperthematisierungen im Diskurs um den pädagogischen Körper im schulischen Raum aufgezeigt wird, so erfolgt dies aus dem Blickwinkel einer in der Pädagogischen Anthropologie fundierten Forschungsperspektive.² Auf diese

2 Zur Spezifizierung der in Anlehnung an den Anspruch der „reflektierten doppelten Geschichtlichkeit und Kulturalität“ (Wulf 2009: 9) pädagogisch-anthropologischer Forschung konzipierten und

Weise lassen sich in aktuellen Diskursen vorfindliche Thematisierungen des Verhältnisses von Körper und Raum als mögliche Verhältnissetzungen interpretieren und in Hinblick auf ihre paradigmatischen Verflechtungen in spezifischen Theorietraditionen analysieren. Möglich wird somit eine auch methodologisch reflektierte Konzeptualisierung des Gegenstands der Betrachtung – hier: die Vielfalt der Körperbilder respektive der Körperthematizierungen im Diskurszusammenhang um Interaktion und Heterotopie als Denkfiguren für (Hochschul-)Lernwerkstätten.

3.1.1 Lehr-Lern-Körper in Interaktion – (Fremd-)Disziplinierung und (Selbst-)Inszenierung

Der Blick in die Theoriegeschichte der Pädagogik zeigt, dass Vorstellungen über Erziehung und Bildung eng verknüpft sind mit Fragen zum Umgang mit dem Körper von Kindern und Jugendlichen (z. B. Bilstein & Brumlik 2013; Meyer-Drawe 2004). Anschaulich kann dies insbesondere für den schulpädagogischen Diskurs nachgezeichnet werden. Hier lässt sich – beispielsweise unter den Stichpunkten Sitzordnung, Disziplin im Klassenzimmer oder zu Fragen und Maßnahmen der Bestrafung – eine lange Tradition des Nachdenkens über die Organisation und das Arrangement der kindlichen und jugendlichen Körper im Klassenzimmer rekonstruieren (Rumpf 1981; Rittelmeyer 2005; Meyer-Drawe 1987; 2004). Die Schule wird in diesem Diskurs beispielsweise als eine Veranstaltung von Körpern oder Körperteilen skizziert (Bilstein 2002). Sie erscheint dabei vor allem als eine Disziplinierungsinstitution und steht in eben dieser Zuschreibung bisweilen auch in der Kritik. Im Hinblick auf die kulturell-gesellschaftlich sanktionierten Praktiken des Umgangs mit dem Körper von Kindern und Jugendlichen im schulischen Raum resümiert Zirfas (2004: 86): „Hier geht es darum, ein stabiles, kontinuierliches und habitualisiertes Körperverhalten auszubilden. Verschiedene Techniken dienen dem Zweck, aus dem Kinderkörper einen Schülerkörper, d. h. einen gefügigen, gelehrigen Körper zu formen, der sich den jeweiligen pädagogischen Zwecken gegenüber angemessen verhält, seien dies nun Aufmerksamkeit, Industriosität (Arbeitsamkeit), Diszipliniertheit oder lediglich nicht aggressives Verhalten“. Eine andere Facette des Schulkörpers – fast schon eine Art Gegenentwurf zum disziplinierten und zivilisierten Schulkörper – kommt dort in den Blick, wo im Rahmen videografischer Studien alltägliche liminale Situationen in der Schule, wie der Übergang von der großen Pause zum Unterricht im Klassenraum, beobachtet und analysiert werden (z. B. Wagner-Willi 2004). Fokussiert auf die Frage

unter Bezugnahme auf neuere Ansätze der wissenssoziologischen Diskursanalyse (Keller 2004; 2006; 2011) methodologisch begründeten Forschungsperspektive wurde der Terminus der „Positionalen Reflexivität“ eingeführt (Lang 2017). Der Terminus steht für den Anspruch an die fortwährend selbst-reflexive Vergegenwärtigung der Standortgebundenheit von Forschung und den metatheoretischen Standpunkt der Betrachtung, von dem aus argumentiert wird (ebd.).

danach, „wie sich die rituelle Bearbeitung alltäglicher transitorischer Liminalität in der Schule gestaltet und wie sie soziale Wirklichkeit hervorbringt“ (ebd.: 185), werden körperbezogene Praktiken der (Selbst-)Inszenierung als sogenannte kommunikative Rituale herausgearbeitet: Schubsen oder Drängeln beim Eintritt ins Klassenzimmer und der Sitzplatzeinnahme, Kopfschütteln, Haare schwingen etc. Mithilfe dieser Körperinszenierungen werde, so Wagner-Willi (2004: 185), „die Differenz zwischen der Regelstruktur des konjunktiven Erfahrungsraums, wie sie vor allem in der Unterrichtspause zur Entfaltung gelangt, und derjenigen der Institution, wie sie in der Unterrichtsorganisation zum Ausdruck kommt, in Richtung einer Anpassung der Kinder an das institutionelle Ablaufschema [bearbeitet].“

Im Spiegel der Denkfiguren Interaktion und Heterotopie lassen sich diese kindlichen und jugendlichen Verhaltensweisen in schulisch-alltäglichen liminalen Situationen als Ausdehnungen des öffentlichen Schulraums zu einem privaten Raum der körperlichen Selbstinszenierung interpretieren. Der schulische Raum wird zu einem Ort der Inszenierung jugendkultureller Praktiken, die ihren Ausdruck darin finden, die intentional arrangierte Ordnung der Lehr-Lern-Umgebung aufzubrechen und mit Facetten ihrer Lebenswelt zu durchmischen. Der schulische Raum gewinnt als ein Ort an Bedeutung, an dem sich Kinder und Jugendliche mit ihrem Körper auseinandersetzen und ihn – nicht zuletzt im Sinne eines Doing Gender – inszenieren. Über den Schulkörper werden auf diese Weise auch Fragen der Geschlechtsidentität und Genderkonstitution verhandelt.

Weiterhin erfährt die Frage nach dem Körper und seiner Bedeutung für Erziehung und Bildung in der Zuspitzung auf den Lernkörper eine neue Aufmerksamkeit. So hat sich in der Erziehungswissenschaft in den vergangenen ca. 15 Jahren ein inhaltlich und perspektivisch vielfältiger Diskurs zum Topos Lernen entwickelt (Lang 2015). Die unterschiedlichen theoretischen Perspektiven werden in diesem Diskurszusammenhang dort deutlich, wo der Körper in Form einer Reflexion auf die Leiblichkeit, das Gehirn und die Vorstellung neuronaler Plastizität thematisiert wird (ebd.: 10), dezidiert die Biologie der körperlichen Entwicklung (z. B. Scheunpflug 2004) im Fokus der Aufmerksamkeit steht oder der menschliche Körper als „das Resultat eines irreversiblen Evolutionsprozesses“ (Wulf 2009: 198) in den Blick kommt.

3.1.2 Körper im schulischen Raum – Materialisierung von Perspektivenvielfalt

Bereits diese kursorische Skizzierung veranschaulicht die mögliche Vielfalt der Körperbilder bzw. der Körperthematizierungen im Diskurs um den pädagogischen Körper im schulischen Raum und zeigt, inwieweit sich Prozesse der Interaktion von Lehr- und Lernkörpern durch interdisziplinäre Bezüge neu denken lassen. Werden die Verflechtungen der Körperdiskurse in unterschiedlichen

Theorietraditionen explizit gemacht und hinsichtlich ihrer Implikationen für die Thematisierung des Verhältnisses von Körper und schulischem Raum systematisch berücksichtigt, wirft diese Perspektivenvielfalt ein neues Licht auf den Topos (Hochschul-)Lernwerkstatt und lässt sich für die Frage nach der Bedeutung von Körper und Raum in der pädagogischen Werkstattarbeit fruchtbar machen. Bildungs- und Erziehungsziele spiegeln sich im schulischen Kontext in der Wahrnehmung des Körpers und in den Praktiken des Umgangs mit dem Körper in interaktiven Lehr-Lern-Prozessen wider. Die Praktiken des Umgangs mit dem Körper in der Schule ebenso wie die Wahrnehmung des Körpers für schulisches Lernen sind kulturell geprägt und gesellschaftlich sanktioniert – und sie unterliegen historischen Veränderungsprozessen. Die Vorstellung eines normierten oder normierbaren Schulkörpers erscheint ebenfalls als Heterotopie. Zu berücksichtigen ist, – das sei an dieser Stelle in Hinblick auf die Grenzen von Wissenstheorie und -praxis bereits angemerkt – dass sich die unterschiedlichen Facetten von Körperlichkeit analytisch zwar trennen und einer systematischen Betrachtung zugänglich machen lassen, in der konkreten Praxis schulischer Realität jedoch zusammenwirken (Stadler-Altman & Lang 2019: 123f.).

3.2 Raum

3.2.1 Lernraum als Heterotopie betrachtet

In der gebauten Umgebung der institutionalisierten Bildung wird die Foucault'sche Unterscheidung der Räume sicht- und greifbar: Die gesellschaftliche Utopie der *Chancengerechtigkeit* und der *Bildung für Alle* wird durch die kulturell gebundenen Ausdrucksformen von Erziehung und Bildung ins Materiale transformiert. Kindertageseinrichtungen, Schulen, Hochschulen und Universitäten können so als Ausdruck gesellschaftlicher Ansichten und Entwicklungen, als Wahrnehmung einer gesellschaftlichen Utopie gedeutet werden, denn in der Ausgestaltung der Räume der institutionalisierten Bildung spiegeln sich gesellschaftliche Veränderungen und Strömungen. Diese Aspekte lassen sich in der Analyse von Schulgebäuden (Böhme & Hermann 2011; Westphal & Jörissen 2013), wie sie auch die historische Schulforschung und die Schulqualitätsforschung anbieten, und in der Analyse von Klassenzimmern, wie sie in der Unterrichtsforschung (Kahlert et al. 2013; Stadler-Altman 2016; 2015) sichtbar wird, zeigen. Lernwerkstätten als Teil von Kindertageseinrichtungen, Schulen und Hochschulen sind dabei nicht explizit benannt, aber in den folgenden Überlegungen wird die Besonderheit der Lernwerkstatt im Kontext von Bildungsinstitutionen gezeigt. Allerdings werden Hochschulen und Universität in der erziehungswissenschaftlichen Raumforschung nur vereinzelt und in letzter Zeit eher unter der Perspektive einer Hochschuldidaktik (Meiners, Ullrich & Stieve 2020) bzw. der Digitalisierungsprozesse (Bußjäger et al. 2019) analysiert. Häufig liegt hier der Fokus noch auf der historischen Entwicklung der Gebäude und deren Nutzung (Beuckers 2015; Seng 2015).

Angelehnt an die ethnografische Betrachtung von Gebäuden (vgl. Wietschorke 2017: 241ff.) kann in der erziehungswissenschaftlichen Forschung zum gebauten und umbauten Lehr-Lern-Raum zwischen zwei Zugängen unterschieden werden: Wird der Lehr-Lern-Raum als Abbild sozialer Strukturen betrachtet, wird nach Wietschorke von einer symptomatischen Lektüre gesprochen, da Räume hier als zu Stein gewordene gesellschaftliche Utopie beschrieben und unterschieden werden. Beispiele dafür sind die Arbeiten von Kemnitz (2001), Blömer (2011) und Luley (2000). Eine zweite Perspektive fokussiert auf die soziale Effektivität von Lehr-Lern-Räumen und zeigt die Möglichkeiten und Grenzen einer Raumnutzung für Lehr-Lern-Prozesse auf, wie z. B. in den Arbeiten von Daniels (2018), Woolner (2010) und Stadler-Altmann (2013; 2015; 2018).

3.2.2 Heterotopie der Hochschullernwerkstatt

Wird der Lehr-Lern-Raum nun als Heterotopie verstanden, dann verbinden sich in dieser Betrachtungsweise beide Perspektiven auf Schule bzw. Hochschule als (idealer) Ausdruck und (reale) Voraussetzung für Lehr-Lern-Prozesse einer Gesellschaft. Wenn Schulgebäude als Manifestation einer gesellschaftlichen Utopie von Erziehung und Bildung gesehen werden, dann sind Klassenräume und damit auch Lernwerkstätten eine Konkretisierung in Bezug auf die soziale Praxis des Lehrens und Lernens, auch wenn Veränderungen der gesellschaftlichen Utopie sich nur langsam bzw. zeitverzögert in der Gestaltung und Nutzung des Klassenraums, respektive einer Lernwerkstatt zeigen. So dominiert nach wie vor die frontale Ausrichtung der Sitzpositionen der Schülerinnen und Schüler, obwohl reformpädagogische Strömungen des letzten Jahrhunderts die Vorstellungen zum Lehren und Lernen im Klassen- und Schulraum geändert haben (Göhlich 2013: 31). Kahlert et al. (2013: 15) formulieren deswegen die Forderung, dass sich die bauliche Gestaltung von Schulen und Klassenräumen anpassen müssen. Lernwerkstätten sind per se als Gegenentwurf und Utopie eines anderen Lernens gestaltet, werden aber durch ihre (Be-)Nutzung ebenso zu einer Heterotopie und sei es nur, weil sich der ideale Gedanke der Lernwerkstattarbeit an den realen Schranken der Bildungsinstitution bricht.

Die „Bedeutungsimmanenz der materialen Raumordnungen in pädagogischen Handlungsfeldern“ (Böhme, Flasche & Hermann 2016: 62) sollte sich dann in der jeweiligen sozialen Praxis des Lehrens und Lernens zeigen, wie dies in der pädagogischen Morphologie durch kartierbare Bewegungs- und Interaktionsmuster versucht wird (vgl. Horne Martin 2002; Stadler-Altmann 2018; 2013). Eine Lernwerkstatt kann hier als eine Manifestation einer pädagogischen Überzeugung interpretiert werden, die in ihrer pädagogischen Praxis von dem traditionellen Lehr-Lern-Handeln abweicht und utopische Elemente explizit einbezieht. Analog kann so auch für eine Hochschullernwerkstatt im Raum und in den Räumen einer Universität argumentiert werden.

Beide erziehungswissenschaftliche Sichtweisen, die der symptomatischen Lektüre und die der sozialen Effektivität des Lehr-Lern-Raums, beschreiben einen pädagogischen Raum als Ausdruck der gesellschaftlichen Utopie von Erziehung und Bildung und den damit verbundenen Vorstellungen von Lehren und Lernen. „Gemeinsam ist diesen Raumentwürfen eine starke Differenzmarkierung zwischen einer pädagogischen Innenwelt und einer gesellschaftlichen Außenwelt, in der nicht oder weniger gut pädagogisch agiert wird. Pädagogische Räume werden so als Gegenwelten und damit als Heterotopien konzipiert (Foucault 2005; Herrmann 2013), jedoch unterschiedlich begründet“ (Böhme et al. 2016: 65). Nicht als Gegenwelt, sondern als mit Bedeutung aufgeladener Raum, lässt sich die Heterotopie der Lernwerkstatt besser als Illusions- bzw. Kompensationsheterotopie (Foucault 1967/1993: 45) fassen, die als Raum der Schule bzw. der Hochschule eine bestimmte Funktion hat und – bezogen auf unterschiedliche Reflexionsebenen – das Lehren und Lernen in der Lernwerkstatt beschreibt. Dieser Funktionszusammenhang lässt sich in einer erziehungswissenschaftlichen Fokussierung und im dazugehörigen gesellschaftlichen Kontext ablesen (s. Tab. 1). Ergänzt sind hierbei die jeweiligen Ausprägungen bzw. Umsetzungsmodi in einer (Hochschul-) Lernwerkstatt.

Tab. 1: Reflexionsebenen zum Raum ‚Lernwerkstatt‘

Ebene	Fokussierung	Kontext	(Hochschul-) Lernwerkstatt
(1) grundlagen-theoretische Reflexion	Raum im erziehungsw. Diskurs	Spatial turn	„Moderater Konstruktivismus“ (Reich 2008) Lernwerkstatt als Raum
	Dimensionen	Äußere, räumliche Bedingungen Innere Wahrnehmungen des Raumes	Pädagogische Werkstattarbeit
(2) Anwendungs-orientierte-strukturelle Reflexion	Umgang mit und Gestaltung von Raum: „pädagogischer Raum“ & „Lernumgebung“	Qualität & Organisationskultur	Raumkonzept & -gestaltung
	Ebenen (Gouvernance, Institution, Logistik)	Bildungssystem Einzelne Universität // Schule Bedingungen organisierten Lehrens & Lernens	Verortung im institutionalisierten Bildungsgang: • Schullaufbahn • Studienstruktur

(3) praxisorien- tiert-hand- lungsleiten- de Reflexion	Funktion, Intention, Wirkung	Studium // Schul- pflicht Lehren und Lernen als Tätigkeit	Lernbegleitung Lehre, Forschung & Praktika
	Handlungen im Raum	Lehr-Lernprozesse	Rolle der Lernenden & Lehrenden
(4) Philoso- phisch- kritische Reflexion	Utopie des Lehrens und Lernens	Gesellschaftliche Dis- kussion um Erziehung und Bildung	Didaktische Räume Diskurs um Lehrenden- bildung
	Effektivität & Effizienz	Universitätsentwick- lung, PISA, Ganztags- schulen	Didaktisierung der Räume Kompetenzen im Lehr- beruf

(adaptiert nach: Stadler-Altmann & Lang 2019: 130)

Vergessen werden darf nicht, wie es auch Foucault selbst betont, dass Schule, Uni-
versität, Lehren und Lernen nicht in neutralen Räumen stattfinden:

„Wir leben nicht in einem leeren, neutralen Raum. Wir leben, wir sterben und wir lie-
ben nicht auf einem rechteckigen Blatt Papier. Wir leben, wir sterben und wir lieben in
einem gegliederten, vielfach unterteilten Raum mit hellen und dunklen Bereichen, mit
unterschiedlichen Ebenen, Stufen, Vertiefungen und Vorsprüngen, mit harten und mit
weichen, leicht zu durchdringenden, porösen Gebieten. [...] Unter all diesen verschiede-
nen Orten gibt es nun solche, die vollkommen anders sind als die übrigen, Orte, die sich
allen anderen widersetzen und sie in gewisser Weise sogar auslöschen, ersetzen, neutrali-
sieren oder reinigen sollen. Es sind gleichsam Gegenräume.“ (Foucault 1966/2017a: 9f.).

3.3 Verschränkung der Perspektiven: ein Zwischenfazit

Die Bedeutung von Körper und Raum für ein Verständnis von Interaktionen in
Lernwerkstätten zeigt sich insbesondere in der Verschränkung der zuvor skizzier-
ten Perspektiven des Körperdiskurses in der Erziehungswissenschaft (Lang 2015;
2017) und der erziehungswissenschaftlichen Raumbetrachtung (Stadler-Altmann
2015; 2016). Diese Verschränkung der Perspektiven ist konzipiert als „ein Spiel der
Blicke, um die Art, wie wir unser Blickfeld in der Beobachtung eines Forschungs-
objekts scharfstellen, um die analytischen Optiken, die wir je nach methodologi-
schem und theoretischem Terrain, auf dem wir uns bewegen, einsetzen. [...] Was
also sehen wir, wenn wir unsere Blicke kombinieren?“ (Huffschnid & Wildner
2009: o.S.).

Es zeigt sich: sowohl Körper als auch Raum sind facettenreich, vielschichtig und
mehrdimensional. Zwar können institutionalisierte Räume der Erziehung und Bil-
dung – wie z. B. die Schule oder die Lernwerkstatt – durchaus als Gegenraum, als
Heterotopie gesehen werden. Aber, auch wenn sich in Schule eine gesellschaftliche
Utopie baulich manifestiert und menschliche Körper als Teil einer gesellschaftlichen

Vorstellung von Erziehung und Bildung, Lehren und Lernen geformt werden, darf nicht übersehen werden, dass auch in dieser Perspektive Schule und Unterricht unterkomplex betrachtet werden. Wenn aus pädagogisch-anthropologischer Sicht Begrifflichkeiten wie *Schul-Körper* und *Lern-Körper* kritisch hinterfragt werden, dann wird gleichzeitig die Positionierung dieser Körper in der Heterotopie Schule in Frage gestellt. Eindimensionale Betrachtungen des Körpers im Schulraum werden aufgedeckt und gleichzeitig *verunmöglicht*. Wenn aus schulpädagogischer Perspektive die Architektur der Schule und des Klassenzimmers analysiert wird, dann zeigen sich Interaktions- und Bewegungsmuster, die als Erklärungsmöglichkeiten für erfolgreiches Lehren und Lernen gesehen werden können. Allerdings kann „empirische Forschung [...] nur einen Ausschnitt der Unterrichtskomplexität und der Interaktion zwischen Körper und Raum im Unterrichtsgeschehen in den Blick nehmen.“ (Stadler-Altman 2013: 187).

4 (Hochschul-)Lernwerkstatt im Spiegel der Denkfiguren Interaktion und Heterotopie

Die genutzten Denkfiguren der Interaktion und der Heterotopie könnten an sich schon einen erklärenden Mehrwert zum Phänomen der (Hochschul-)Lernwerkstatt haben, wenn das kommunikative Handeln bzw. die körperliche Interaktion in einer (Hochschul-) Lernwerkstatt mit dem soziologisch-philosophischen Ansatz der Heterotopie des Raumes verknüpft wird. Dieser Zusammenhang wird im Folgenden vor dem Hintergrund der Verschränkung der Perspektiven der Pädagogischen Anthropologie und der erziehungswissenschaftlichen Raumforschung erweitert. Dabei sollen zum einen die raumtheoretischen Engführungen (Kessl 2016) vermieden und zum anderen der Negation des Körpers zugunsten des Geistes in institutionalisierten Räumen der Erziehung und Bildung, wie z. B. insbesondere der Schule und der Universität, entgegenengewirkt werden.

Entlang der sechs Merkmale einer Heterotopie nach Foucault (1966/2017a) wird der *Topos Lernwerkstatt* im Kontext der sozialen Interaktion des Lehrens und Lernens in einer (Hochschul-) Lernwerkstatt verhandelt: Gesellschaft bringt Heterotopien unterschiedlichster Art hervor, denn so werden nach Foucault Charakteristika und Merkmale erzeugt, die eine Gesellschaft kennzeichnen: „Es gibt wahrscheinlich keine Gesellschaft, die sich nicht ihre Heterotopie schüfe. Hier handelt es sich ohne Zweifel um eine Konstante aller menschlichen Gruppen. Aber in Wirklichkeit können die Heterotopien äußerst vielfältige Formen annehmen und tun dies auch“ (Foucault 1966/2017: 11). Die gesellschaftlichen Institutionen Schule und Universität entsprechen diesem ersten Grundsatz, denn Schulen und Universitäten werden in einer gesellschaftlichen Kultur etabliert, eingerichtet und ausgestattet. Das wird nicht nur sichtbar in der jeweiligen Organisation, sondern auch in der Architektur sowie im Umgang mit den Körpern

in Schule und Universität. Die sozialen Interaktionen, die in einer Lernwerkstatt möglich sind, sind durch gesellschaftlich geteilte Vorstellungen einer pädagogischen Werkstattarbeit gekennzeichnet. Im Falle der (Hochschul-)Lernwerkstatt als eine Gegenwelt zu der sie umgebenden, vordergründigen Normalität des Lehrens und Lernens in Schule bzw. Universität.

Im Zuge gesellschaftlichen Wandels verändern sich auch die Heterotopien einer Gesellschaft. Foucault spricht hier nicht nur von einem Wandel, sondern definiert dies schärfer als Auflösung bzw. Erneuerung einer Heterotopie: „Im Laufe ihrer Geschichte kann jede Gesellschaft ohne weiteres bereits geschaffene Heterotopien wieder auflösen und zum Verschwinden bringen oder neue Heterotopien schaffen“ (Foucault 1966/2017: 14). Blickt man in die Geschichte und die Theorie der Schule bzw. der Universität, wenn auch nur im Kontext der westeuropäisch geprägten Gesellschaften, dann werden diese Veränderungen, gerade in der Diskussion um Bildung (Tenorth 2020) sichtbar. Schule und Universität sind gesellschaftlichen Strömungen unterworfen, werden reformiert und auch als Ganzes in Frage gestellt bzw. verworfen (Link et al. 2003). Zudem ändern sich Funktion und Intention der bereits existierenden Heterotopie Schule bzw. Universität. Allerdings bleibt die Auseinandersetzung mit Erziehung und Bildung in einer Gesellschaft auch dann bestehen, wenn Schule und Universität als solche und damit ein ‚Schulkörper‘ und ein ‚Universitätskörper‘ abgelehnt werden. Beispiele dafür finden sich in der mit der Etablierung der Schule beginnenden und nach wie vor emotional aufgeladenen Schulkritik (Reichenbach 2014) sowie in entsprechenden reformpädagogischen Konzepten (Oelkers 2005). Entsprechende kritische Auseinandersetzungen mit der Bildungsinstitution Universität (Liesner & Sanders 2005) finden sich hinsichtlich der Entwicklung der Aufgaben von Universität (Ortega y Gasset 1930/1952), in der Frage nach der Professionalisierung in und durch Universitäten (z. B. Reizs & Stock 2010) sowie in aktuellen Überlegungen zur virtuellen Universität (Frey & Beste 2020). Lernwerkstätten in Schulen und in Universitäten sowie Hochschullernwerkstätten repräsentieren eine Gegenwelt zu gewohnten Lehr-Lern-Prozessen, indem in Lernwerkstätten differente Möglichkeiten des Lehrens und Lernens herrschen. So gesehen ist die pädagogische Werkstattarbeit eine Verführung zum Wandel der sozialen Interaktion im institutionalisierten Kontext des Lehrens und Lernens.

In Schule und Universität werden mehrere verschiedene Räume und Platzierungen – sichtbar durch Körper, Körperbetrachtungen und Körperpositionierungen – in einem Punkt zusammengelegt. Daraus entsteht ein Ort, der unterschiedliche Räume beinhaltet, die nicht nur durch eine konkrete Zuschreibung, z. B. als Labor oder Turnhalle, unterschieden sind, sondern auch durch unterschiedlichste Verhaltensweisen definiert werden. Zum Teil überlagern sich diese eingeforderten Verhaltensweisen und erzeugen damit mehrere Räume an einem Ort, wie es Foucault im dritten Grundsatz festhält: „in der Regel bringen Heterotopien an

ein und demselben Ort mehrere Räume zusammen, die eigentlich unvereinbar sind.“ (Foucault 1966/2017: 14). Die Unvereinbarkeit der Räume im Ort Schule bzw. Hochschule/Universität lässt sich anhand der Zuschreibungen, die die in der jeweiligen Bildungsinstitution agierenden Menschen machen, zeigen. Die Bezeichnung „Mein Klassenzimmer“ beinhaltet ganz unterschiedliche Inhalte, je nachdem von wem und in welchem Kontext diese Aussage getroffen wird. Für Schülerinnen und Schüler ist „mein Klassenzimmer“ zum einen der öffentliche Raum des Lernens, zum anderen auch ein privater Raum, ein Zuhause, in dem sie sich als Gruppe finden und ihre eigenen Regeln aufstellen (Hasse 2022). Das Private kann im öffentlichen Raum nur teilweise ausgelebt werden und der private Raum wird nur selten öffentlich zugänglich gemacht. Ähnliche Befunde lassen sich für die Kontextualisierung einer Universität und der Raumnutzung durch Studierende finden, wie sie Eichholz und Kunz (2012: 68) beschreiben und wie sie von Stadler-Altmann und Winkler (2021: 124) auf den Raum der Bibliothek und den Raum der Hochschullernwerkstatt übertragen wurden.

Die gesellschaftlichen Institutionen der Schule und der Universität vereinnahmen einen großen Teil des Lebens eines Kinds, eines Jugendlichen bzw. eines jungen Erwachsenen. Schule und Universität sind mehr oder weniger an diese Zeitabschnitte gebunden und durchdringen damit eine Biografie bzw. einen Lebenslauf. Deutlich wird die Zeitlichkeit, der (Um-)Bruch und die Heterochronie der Schule bzw. der Universität, wie es Foucault in seinem vierten Grundsatz festhält: „Es zeigt sich, dass Heterotopien oft in Verbindung mit besonderen zeitlichen Brüchen stehen. Sie sind, wenn man so will, mit den Heterochronien verwandt“ (Foucault 1966/2017: 16). Wird die zeitliche Rhythmisierung eines Schultages bzw. eines universitären Studientages betrachtet, dann entsteht in Hinblick auf eine (Hochschul-)Lernwerkstatt eine doppelte „Heterochronie“ (Foucault 1966/2017: 16): Zum einen ordnet sich die Nutzung der (Hochschul-)Lernwerkstatt in den zeitlichen Rhythmus der sie umgebenden Institution ein, zum anderen werden in einer (Hochschul-)Lernwerkstatt Zeitfenster geöffnet und zeitliche Abfolgen durchbrochen, da nicht der Zeitplan des Lehrenden, sondern der Lern- bzw. Studienrhythmus der Lernenden berücksichtigt wird. Noch deutlicher als Schule und Universität an sich entspricht also die Hochschullernwerkstatt einer Heterochronie, die mit der Heterotopie des Lehrens und Lernens in enger Verbindung steht.

Mit Ritualen zum Schulanfang und zum Schulabschluss in der Schule sowie mit Ritualen des Studienbeginns und des Studienabschlusses an einer Universität werden typische Öffnungs- und (Ab-)Schließungsmechanismen nach außen demonstriert und als private, aber gesellschaftlich bedeutsame Feste inszeniert. Sichtbar wird hier der fünfte Grundsatz zur Beschreibung einer Heterotopie: „Als fünften [...] Grundsatz der Heterotopologie möchte ich die Tatsache anführen, dass Heterotopien stets ein System der Öffnung und Abschießung besitzen, welches sie von der Umgebung isoliert. [...] man wird dazu gezwungen (das gilt natürlich für das

Gefängnis), oder man muss Eingangs- und Reinigungsrituale absolvieren.“ (Foucault 1966/2017: 18). Dazu kommt die grundsätzliche Struktur der Schule mit ihrem geregelten und ritualisierten Zugang und Zugehörigkeit (Helsper 2008), die jedoch durch symbolisch aufgeladene Körperinszenierungen von Kindern und Jugendlichen aufgebrochen und angereichert werden kann. In einer (Hochschul-) Lernwerkstatt werden diese Rituale zum Teil unterlaufen. Als Teil der jeweiligen Bildungsinstitution wird eine (Hochschul-) Lernwerkstatt von Schülerinnen und Schülern bzw. Studierenden genutzt, die ihren Zutritt zu diesem gesellschaftlichen System erfolgreich erhalten haben. Allerdings öffnen sich (Hochschul-) Lernwerkstätten explizit auch für Menschen, die mit diesem Bildungssystem nur lose oder gar nicht verbunden sind und dies nicht nur zu besonderen Anlässen, sondern zunehmend als prinzipielle Möglichkeit.

Zwischen der idealen Vorstellung einer gesellschaftlich getragenen Bildung und der realen Umsetzung eines gesellschaftlichen Bildungs- und Erziehungsauftrags lassen sich die Bildungsinstitutionen Schule und Universität einordnen. Letztendlich sind Schule und Universität Illusion und Kompensation ihrer gesellschaftlichen Anforderungen und Aufgaben, entsprechend dem sechsten Foucault'schen Grundsatz. Die pädagogische Werkstattarbeit steht hierbei näher am Ideal einer ganzheitlichen, selbstorganisierten und selbstverantworteten Bildung. (Hochschul-)Lernwerkstätten werden damit im Sinne Foucaults zu einer Heterotopie, da sie sich gegenüber den verbleibenden Räumen, z. B. des Privaten und Öffentlichen, behauptet.

5 Ausblick

In diesem Beitrag wurden die beiden Denkfiguren, die der Interaktion und die der Heterotopie auf den Topos (Hochschul-)Lernwerkstatt übertragen. Dafür ist der Zugang über eine theoretische Reflexionsebene, die an sich in Bewegung ist und nicht nach eindeutigen Erklärungen sucht, sondern Denkmöglichkeiten und neue Perspektiven eröffnet, gewählt worden. In diesem Sinne haben die Ausführungen deutlich gemacht, inwieweit die Denkfiguren der Interaktion und Heterotopie sowohl in der erziehungswissenschaftlichen Körperforschung als auch in der erziehungswissenschaftlichen Raumforschung genutzt werden können, um die Komplexität von Lehr-Lern-Prozessen in institutionalisierten Räumen der Erziehung und Bildung systematisch zu betrachten und theoretisch zu rahmen. Ohne die Berücksichtigung von Körper und Raum – sei es als *Räumlichkeit des Körpers* oder als *Körperlichkeit des Raums* (Peskoller 2014) – ist eine pädagogische Werkstattarbeit nicht möglich, da sowohl der Raum als auch der Körper in einer (Hochschul-)Lernwerkstatt unhintergehbare Voraussetzungen für Lernen, Interaktion und Lehren sind.

Wenn die (Hochschul-)Lernwerkstatt als Gegenraum zu den sie umgebenden Alltagsräumen und Räumen der Bildungsinstitutionen sowie als Realisation einer gesellschaftlich geteilten Utopie gesehen wird, können die Antinomien (Helsper 2006) der modernen, pädagogisch gefassten Lehr-Lern-Prozesse anhand der Realisationen des Körpers und des Raumes verstanden werden. Denn die gesellschaftliche Utopie wird in den Aufgaben und Funktionen der Schule (Fend 2009) sichtbar; das Erziehungs- und Bildungssystem findet seinen Ausdruck im Umgang mit dem menschlichen Körper im gebauten Raum. Damit wird die Verwobenheit von Gesellschaft, Kultur und Institution anhand von Strukturen sichtbar, die eine bestimmte Praxis fordern, im besten Falle eine ideale (Hochschul-)Lernwerkstatt-Kultur und im ungünstigen Fall eine reale (Hochschul-)Lernwerkstatt-Unkultur. Resümierend lässt sich auf dieser Grundlage festhalten: Ohne Körper und Raum keine (Hochschul-)Lernwerkstatt. Und so unumstößlich diese Feststellung am Ende dieses Beitrags zu stehen scheint, so flüchtig erscheint sie zugleich angesichts der zunächst notgedrungen im Zuge der jüngsten Pandemie-Entwicklung erforderlichen, inzwischen aber immer vehementer angemahnten digitalen Bildungsangebote. Wird die *Hybride Bildung* die Heterotopie der Zukunft?

Wenn die Kultur der Bildung weder über Körper und Raum (Stadler-Altmann & Lang 2021) im Sinne von miteinander agierenden Anwesenden verfügt, stellt sich die Frage wie ein hybrider Bildungsraum konzeptioniert und genutzt werden kann, um nicht von vorneherein dystopisch zu wirken. Das komplexe Wechselverhältnis von sozialer und digitaler Ungleichheit ist im Kontext Bildung kein neues Thema. Aktuell treten allerdings im Zuge der Corona-Pandemie und der damit einhergehenden Erlasse die Fragen nach gesellschaftlicher Teilhabe, Teilhabe an Bildung und Chancengerechtigkeit für Kinder und Jugendliche in prekären Lebensverhältnissen in zugespitzter Form zutage (Lang 2021; Ackeren et al. 2020). Aufgrund der zunehmenden Mediatisierung kindlicher und jugendlicher Lebenswelten müssen Überlegungen zu hybriden Bildungsräumen als Heterotopie der Zukunft ausdrücklich in den Kontext der Diskussion um *Chancengerechtigkeit* und einer *Bildung für Alle!* gestellt werden.

In diesem Szenario kann pädagogische Werkstattarbeit eine Antwort für zukünftige, hybride Lernräume sein, die nicht als Utopie Unmögliches illusioniert und nicht als Dystopie Mögliches negiert, sondern als Heterotopie den gesellschaftlichen Auftrag der Erziehung und Bildung realisiert und für jeden Menschen individuelle Entwicklungsräume, analog und digital in den Bildungsinstitutionen zur Verfügung stellt.

Literatur

- Abels, Heinz (1998): *Interaktion, Identität, Präsentation. Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie*. Wiesbaden: Springer VS.
- van Ackeren, Isabell ; Endberg, Manuela & Locker-Grütjen, Oliver (2020): Chancenausgleich in der Corona-Krise: Die Soziale Bildungsschere wieder schließen. *DDS – Die Deutsche Schule* (2) 112, 245-248.
- AG Begriffsbestimmung – NeHle (2020): Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten e.V. – NeHle – ein Arbeitspapier der AG „Begriffsbestimmung Hochschullernwerkstatt“ zum aktuellen Stand des Arbeitsprozesses. In: Stadler-Altmann U. et al. (Hrsg.) (2020): *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 249-259.
- Bender, Ute (2011): Mittagsmahlzeit an Ganztagssschulen – schulische Esskultur entwickeln. In: Appel S. et al. (Hrsg.) (2011): *Jahrbuch Ganztagssschule 2011. Mehr Schule oder doch: Mehr als Schule?*. Schwalbach: Wochenschau, 87-93.
- Beuckers, Klaus Gereon (2015): Gebaute Bildungspolitik. Die architektonische Entwicklung der CAU. In: Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. 350 Jahre Wirken in Stadt, Land und Welt. Kiel, Hamburg: Wachholtz, Murmann Publ., 175-215.
- Bilstein, Johannes & Brumlik, Micha (2013): *Die Bildung des Körpers*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Bourdieu, Pierre (1997): „Ortseffekte“. In: Pierre B. et al.: *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft*. Konstanz: UVK, 159–167.
- Breidenstein, Georg; Burkhardt, Sara; Rabe, Thorid; Schöps, Miriam (2020): Zur Materialität des Lernens – Anregungen aus einem interdisziplinären Forum in der Hochschullernwerkstatt. In: Kramer K. et al.. (Hrsg.) (2020): *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 335-347.
- Brumlik, Micha (2014): Interaktion und Kommunikation. In: Wulf, C. . (Hrsg.) (2014): *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 215-225.
- Bußjäger, Peter; Keuschnigg, Georg & Schrameck, Christoph (2019): *Raum neu denken. Von der Digitalisierung zur Dezentralisierung*, Wien: new academic press.
- Damasio, Antonio (2000): *Ich fühle, also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins*. München: List.
- Eichholz, Daniela, & Kunz, Alexa Maria (2012): „My Campus Karlsruhe“. Zur Rekonstruktion studentischer Raumnutzungsmuster mittels Logbuch-Verfahren. In: Schröter-von Brandt H. et al. (Hrsg.) (2012): *Raum für Bildung. Ästhetik und Architektur von Lern- und Lebensorten*. Transcript, 61–71.
- Felson, Richard B. (1985): Reflected appraisal and the development of self. In: *Social Psychology Quarterly*, 48, 71-78.
- Felson, Richard B. (1993): The (somewhat) social self: How others affect self-appraisals. In: Suls, J. (Hrsg.) (1993), *Psychological perspectives on the self*. Vol. 4, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1-26.
- Fend, Helmut (2009): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*, 2. . Aufl.. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Foucault, Michel (1966/2017a): „Die Heterotopien“, 3. Auflage. Berlin Shurkamp.
- Foucault, Michel (1966/2017b): „Der utopische Körper“, 3. Auflage. Berlin: Shurkamp.
- Foucault, Michel (1967/1993): „Andere Räume“. In Barck K. et al. (Hrsg.) (1993): *Aisthesis: Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik*, 5. Aufl.. Leipzig: clam-Bibliothek, 34-46.
- Frey, Hartmut & Beste, Dieter (2020): *Virtuelle Universität, Technik im Fokus*. Berlin/Heidelberg: Springer Nature.

- Friedrich, Alexander (2011), Bericht zur Tagung „Was sind Denkfiguren? Figurationen unbegrifflichen Denkens in Metaphern, Diagrammen und Kritzeleien“. Workshop, veranstaltet vom Graduiertenkolleg »Schriftbildlichkeit« in Kooperation mit dem International Graduate Centre for the Study of Culture, Freie Universität Berlin, 25.-26. Februar 2011, Verfügbar unter: <http://kultonline.uni-giessen.de/archiv/veranstaltungsberichte/bericht-zur-tagung-was-sind-denkfiguren-figurationen-unbegrifflichen-denkens-in-metaphern-diagrammen-und-kritzeleien> [letzter Zugriff am 08.07.2021].
- Haitzinger, Nicole & Fenböck, Karin (2010): Denkfiguren. Performatives zwischen Bewegen, Schreiben und Erfinden. Berlin: Epodium.
- Hasse, Jürgen (2022), Die Bedeutung des Räumlichen in bildungstheoretischer Hinsicht. Zur atmosphärischen Programm- und Erlebniswirkung schulischer Räume. DDS – Die Deutsche Schule, 114. Jg., Heft 1, 11-21.
- Helsper, Werner (2008), Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. Zeitschrift für Pädagogik, 54. Jg., Heft 1, 63-80.
- Helsper, Werner (2006), Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger H. et al. (Hrsg.) (2006): Einführung und Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, 15-34.
- Huffschmid, Anne & Wildner, Kathrin (2009): Räume sprechen, Diskurse verorten? Überlegungen zu einer transdisziplinären Ethnographie [67 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research, 10, 3, Art. 25. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0903253> [letzter Zugriff am 08.07.2021].
- Husseini-Eckhardt, Nushin (2021): Zugänge zu Hybridität. Theoretische Grundlagen – Methoden – Pädagogische Denkfiguren. Bielefeld: transcript Verlag.
- Iske, Stephan & Kutscher, Nadia (2020): Digitale Ungleichheiten im Kontext sozialer Arbeit. In: Kutscher N. et al. (Hrsg.) (2020): Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung. Weinheim: Beltz Juventa, 115-128.
- Kessl, Fabian (2016): Erziehungswissenschaftliche Forschung zu Raum und Räumlichkeit. Eine Verortung des Thementils „Raum und Räumlichkeit in der erziehungswissenschaftlichen Forschung“. Zeitschrift für Pädagogik, 62 Heft 1, 5-19.
- Kolbe, Fritz-Ulrich (2009): „Unterrichtsorganisation aus Sicht der Wissenschaft. Rhythmisierung und Flexibilisierung des Tagesablaufs“. In: Prüß F. et al. (Hrsg.) (2009): Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. Weinheim und München: Juventa, 203-214.
- Kutscher, Nadia (2019): Digitale Ungleichheit als Herausforderung für Medienbildung. DDS – Die Deutsche Schule (4) 111, 379-390.
- Lang, Anke (2015): „Lernen“ als Topos im erziehungswissenschaftlichen Diskurs – paradigmatische Perspektivenvielfalt im Kontext Pädagogischer Anthropologie. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1/2015, 51-67.
- Lang, Anke (2017): Körperdiskurse anthropologisch gespiegelt. Eine Epistemologie erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Lang, Anke (2021): Digitalisierung in der Kita – Bildung und Teilhabe für alle Kinder! In: Wunder M. (Hrsg.) (2021): Digitalisierung und Soziale Arbeit – Transformationen, Beharrungen, Herausforderungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt-Verlag, 172-188.
- Lefebvre, Henri (1991): The Production of Space. translated by Donald Nicolson-Smith. Oxford: Blackwell.
- Liesner, Andrea & Sanders, Otto (2005): Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs. Bd. 1 Theorie bilden. Bielefeld: Transcript.
- Link, Jörg-W.; Nath, Axel; Tenorth, Heinz-Elmar (2003): Bildungssystem im Wandel – Zwischen Eigendynamik, Politik und Pädagogik. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. Zeitschrift für Pädagogik, 49. Jg., Heft 1, 1-8.

- Macha, Hildegard & Fahrenwald, Claudia (2003): Körperbilder zwischen Natur und Kultur. Interdisziplinäre Beiträge zur Genderforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Mead, Georg Herbert (1934): *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviourist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mead, Georg Herbert (1978): Geist, Identität und Gesellschaft. Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. 3. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meiners, Kathrin; Ullrich, Bernd; Stieve, Klaus (2020), Architektur trifft Hochschuldidaktik – Impulse für experimentelle Hochschulräume durch ein Raumprojekt der TH Köln. In: Heuchemer S. et al. (Hrsg.) (2020): Hochschuldidaktik als Akteurin der Hochschulentwicklung. Wiesbaden: Bertelsmann Verlag, 131-139.
- Meyer-Drawe, Käte (1987): Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität. München: Wilhelm Fink.
- Meyer-Drawe, Käte (2004): „Leiblichkeit“. In Benner D. (Hrsg.) (2004): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz, 603-619.
- Ortega y Gasset, Jose (1930/1952): *Schuld und Schuldigkeit der Universität*. Autorisierte Übersetzung aus dem Spanischen von Helma Flessa. München, Oldenburg: PU.
- Pazzini, Karl-Josef (1983): Die gegenständliche Umwelt als Erziehungsmoment. Zur Funktion alltäglicher Gebrauchsgegenstände in Erziehung und Sozialisation. Weinheim und Basel: Beltz.
- Peskoller, Helga (2014): Körperlicher Raum. In: Wulf Ch. (Hrsg.) (2014): *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 395-401.
- Reisz, Robert D. & Stock, Manfred (2010): Wandel der Hochschulbildung in Deutschland und Professionalisierung (HoF-Arbeitsbericht 6'2011). Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität. Halle-Wittenberg.
- Rittelmeyer, Christian (2014): Architektonischer Raum. In: Wulf Ch. (Hrsg.) (2014): *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 387-394.
- Scheunpflug, Annette (2004): „Lernen als biologische Notwendigkeit. Schulkindheit aus der Sicht von naturwissenschaftlicher Anthropologie und evolutionärer Pädagogik“. In: Duncker L. et al. (Hrsg.): *Schulkindheit. Anthropologie des Lernens im Schulalter*. Stuttgart: Kohlhammer, 172-230.
- Seng, Eva-Maria (2015), Auf Stroh sitzend studieren. Zur Geschichte des Hochschulbaus. *Forschung & Lehre* 22/3, 188-190.
- Stadler-Altmann, Ulrike & Lang, Anke (2019): Heterotopie des Lehrens und Lernens. (Schul-) Räume und Körperlichkeit. In: Stadler-Altmann U. et al.(Hrsg.) (2019): *Beyond erziehungswissenschaftlicher Grenzen. Diskurs zu Entgrenzungen der Disziplin*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, 117-137.
- Stadler-Altmann, Ulrike & Lang, Anke (2021): Kultur – Raum – Körper: Schule als Heterotopie des Lehrens und Lernens. In: Eger N. et al.(Hrsg.) (2021): *Wie viel Körper braucht die Kulturelle Bildung?*. München: kopaed, 69-85.
- Stadler-Altmann, Ulrike (2010): Das Schülerselbstkonzept. Eine empirische Annäherung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stadler-Altmann, Ulrike (2013): Lehren und Lernen in der gebauten Umgebung. Anmerkungen zur medialen Nutzung des Klassenraums im Unterricht. In: Westphal K. et al. (Hrsg.) (2013): *Mediale Erfahrungen: Vom Straßenkind zum Medienkind. Pädagogische Raum- und Medienforschung im 21. Jahrhundert*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 176-196.
- Stadler-Altmann, Ulrike (2015): The Influence of School and Classroom Space on Education. In: Rubie-Davies C. et al. (Hrsg.) (2015): *The Routledge International Handbook of Social Psychology of the Classroom*. London: Routledge, 252-262.
- Stadler-Altmann, Ulrike (2016): Lernumgebungen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Schulgebäude und Klassenzimmer. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Stadler-Altmann, Ulrike (2021) : *Digitale Lehrerbildung. Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Themenheft*, 1/21. Landau: Verlag empirische Pädagogik.

- Stadler-Altman, Ulrike & Winkler, Gerda (2021): Real & virtuell, analog & digital: Dimensionen einer Hochschullernwerkstatt. Multifunktionalität als Kennzeichen zukunftsfähiger Lernwerkstatt- und Bibliotheks-konzeption. In: Holub B. et al. (Hrsg.) (2021): *lern.medien.werk.statt*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 121-136.
- Stadler-Altman, Ulrike & Winkler, Gerda (2019): Aus zwei Orten wird ein Lernraum. Transformationsprozesse inhaltsbezogener Raumgestaltung – die Kooperation zwischen Universitätsbibliothek und EduSpace Lernwerkstatt. In: Tänzer S. et al. (Hrsg.) (2019): *Lernwerkstätten im Spannungsverhältnis zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 170-184.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2020): *Die Rede von Bildung. Tradition, Praxis, Geltung – Beobachtungen aus der Distanz*. Berlin: J.B. Metzler.
- Wagner-Willi, Monika (2004): Mikrorituale von Grundschulern – Liminalität und Aktionismus. In: Wulf Ch. et al. (Hrsg.) (2004): *Innovation und Ritual. Jugend, Geschlecht und Schule*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 2, 182-194.
- Wietschorke, Jens (2017): Architektur in der Kulturanalyse. Stand und Perspektiven der Forschung. *Zeitschrift für Volkskunde*, 113, 2, 241-267.
- Wulf, Christoph & Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2014): *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Wulf, Christoph (2009): *Anthropologie. Geschichte, Kultur, Philosophie*. Köln: Anaconda.
- Zirfas, Jörg (2004). *Pädagogik und Anthropologie. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.