

## Bilder des Widerstands – Räume der Anpassung?

### Informelle Bildung Jugendlicher zwischen Ästhetik und Opposition

*Ina Herrmann*

#### **Zusammenfassung**

Die Bedeutung schulischen Vandalismus wird im Rahmen dieses Beitrags als Ausdruck informeller Lern-/Bildungsprozesse und somit jenseits kriminalistischer oder genuin politischer Lesarten fokussiert. Die Analysen kontrastierender Graffiti verdeutlichen, dass jugendliche Schüler\*innen den sie umgebenden und sie beeinflussenden – somit wirkmächtigen – Raum ihrerseits interaktionsräumlich modifizieren und in Besitz nehmen. Die jugendkulturellen Artefakte, die dabei entstehen, lassen sich als Ausdruck lebenspraktischer Autonomie interpretieren. Strukturell handelt es sich bei diesen „Raumspuren“ um Inbesitznahmen, die innerhalb und außerhalb der formalen Bildungsinstitution Schule ihren Platz finden und die zugrunde liegende Schulkultur und -struktur reflexiv aufgreifen und kommentieren. Im Ergebnis finden wir schüler\*innenkulturelle Adaptionen jugendkultureller Artefakte und Ausdrucksformen.

*Schlagnworte:* Informelles Lernen, Jugendkultur, Schule, Bildrekonstruktives Verfahren (Ikonik), Raum

*Images of Resistance – Spaces of Adaption?  
Informal Youth Education between Aesthetics and Opposition*

#### **Abstract**

In this article, the meaning of school vandalism is understood as an expression of informal processes of education and learning rather than as political statement or as criminal act. The analysis of contrasting graffiti shows: School spaces are modified and occupied by students and – vice versa – students are affected by school spaces as well. From a structural perspective these 'left traces' such as graffiti and doodles – found within formal education institutions – can be described as an expression of autonomy. Youth cultural artifacts and forms of expression are results of a critical commenting on schools' culture and their inner structure. As a result we find student cultural adaptations of youth cultural artifacts and their forms of expression.

*Keywords:* Informal education, Youth culture, School, Image reconstruction method (Ikonik), Space

## 1 Einleitung und Fragestellung: Raum als jugendkulturelle Referenz

Informellen Lern- und Bildungsprozessen wird seit einigen Jahren im Sinne eines erweiterten Bildungsbegriffs bzw. ex negativo einer „vernachlässigten Dimension der Bildungsdebatte“ (Rauschenbach/Düx/Sass 2006) zunehmende Bedeutung hinsichtlich des Umgangs von Kindern und Jugendlichen mit pluralisierten Gesellschaftsanforderungen einerseits und Anforderungen an eine individuelle Persönlichkeitsentwicklung andererseits (vgl. Düx/Rauschenbach 2010, S. 53f.) eingeräumt. Neben den lernenden resp. sich bildenden Subjekten geraten dabei zunehmend auch die jeweiligen Kontexte und Räume, in welche diese Prozesse eingelagert sind, in den Fokus der erziehungswissenschaftlichen Aufmerksamkeit (vgl. z.B. Overwien 2009). Urbane Räume (Deinet 2010), Familien (Büchner/Krah 2006) oder digitale Medien wie Skype und Facebook (vgl. Rohs 2013, S. 40), vornehmlich aber auch Peers und Cliques (vgl. z.B. Pfaff 2008, 2009; Schröder 2007) stellen dabei (Sozial-)Räume informellen Lernens Jugendlicher dar. Der vorliegende Beitrag fokussiert die Interdependenz aus informellem Lernen bzw. informeller Bildung<sup>1</sup>, pädagogischen Raumordnungen und jugendkulturellen Ausdrucksformen am Beispiel des formalen pädagogischen Settings „Schule“. Hier wird zuvorderst einer Verhältnissetzung von Schule und Jugendkultur Rechnung getragen, die gleichlautend bereits von *Gustav Wyneken* (1919) fokussiert und zugunsten der Jugend relationiert wurde: „[...] so muß sie [die Schule, IH] dem Wesen der Jugend [...] gerecht werden. Der Jugend überhaupt: d.h. sie soll sich dessen bewußt bleiben, daß die Jugend ihr eigenes Recht, ihr eigenes Leben, ihre eigene Schönheit hat und nicht lediglich Vorbereitungszeit, nicht lediglich Mittel zum Zweck ist“ (ebd., S. 61).

In Abgrenzung zu einer genuin „sozialräumlichen Dimension“ (Düx/Rauschenbach 2010, S. 57) und einem damit verbundenen relationalen Raumverständnis (vgl. Deinet 2010; Löw 2001) sowie entgegen der Fokussierung auf Raummetaphern (vgl. Kühn 2005, S. 136ff.) wird hier eine Perspektive eingenommen, die den schulischen Raum als topographisch-materiale Bezugsgröße für subjektiv und/oder kollektiv handelnde Auseinandersetzungen mit diesem fokussiert. Raum entsteht somit auch – jedoch nicht ausschließlich – mittels menschlicher Interaktion (vgl. Deinet 2009). Die theoretische Interdependenz von (materielem) Raum und (handelnder/m) Akteur\*in wird am Beispiel schulischen Vandalismus bzw. vandalistischer Praktiken empirisch fundiert. Die Bedeutung dieser „illegitimen“ Praktiken wird im Rahmen dieses Beitrags als Ausdruck informeller Bildungsprozesse und somit zunächst jenseits kriminalistischer oder genuin politischer Lesarten fokussiert (vgl. Herrmann 2014b, S. 10ff.): Die Analysen sichtbarer Raumpraktiken verdeutlichen zunächst in allgemeiner Weise, dass jugendliche Schüler\*innen den sie umgebenden und beeinflussenden – somit wirkmächtigen – materialen Schulraum ihrerseits interaktionsräumlich erobern, modifizieren und entsprechend in Besitz nehmen (ebd., S. 54). Strukturell handelt es sich bei diesen „Raumspuren“ (ebd., S. 3) um Inbesitznahmen, die sich gleichsam innerhalb der formalen Bildungsinstitution Schule als auch außerhalb dieser im urbanen Raum wiederfinden, sodass thesenhaft von einer jugendkulturellen Kommentierung und Reflexion der zugrunde liegenden Schulkultur und -struktur ausgegangen wird. Folglich kann eine sowohl inhaltliche als auch methodische Überwindung genuin ästhetischer, politischer sowie kriminalistischer Perspektiven zugunsten eines erziehungswissenschaftlichen Fokus konstatiert werden, welcher sich hinsichtlich der Fra-

gen nach Ausdruck und Verortung informeller Lern- und Bildungsprozesse ausdifferenzieren lässt. Im Rahmen dieses Beitrags wird entsprechend auf eine Konnexion eben jener Disziplinen und Perspektiven abgehoben, die voranstehend benannt wurden: Informelles Lernen resp. informelle Lern- und Bildungsprozesse werden vor dem Hintergrund formaler Bildungsinstitutionen rekonstruiert und zu Ergebnissen sowie grundlegenden Annahmen der Jugendkulturforschung in Beziehung gesetzt. Leitend wird hierzu der Frage nachgegangen, in welchem Passungsverhältnis Jugend- und Schulkultur hinsichtlich differenter Lern- und Bildungsformate stehen. Mithilfe ikonischer, vermeintlich ästhetischer Ausdrucksgestalten (Graffiti) wird empirisch fundiert und methodisch kontrolliert auf eben jene Fragestellung eingegangen und Bildung in der Spannung von Anpassung und Opposition, von Ästhetik und Politik, von formal und informell, maßgeblich aber vor dem Hintergrund des Passungsverhältnisses jugend- und schüler\*innenkultureller Aneignungsprozesse verortet.

## 2 Forschungsstand und Forschungsdesiderate: Das andere Lernen

Für die Rahmung des vorliegenden Beitrags sind insbesondere drei theoretisch-empirische Linien von besonderer Bedeutung, die es miteinander zu triangulieren gilt: 1) Forschungsarbeiten zum informellen Lernen Jugendlicher, 2) Ausführungen zur Wirkmächtigkeit materialer Räume sowie 3) Fokussierungen auf die sog. ästhetische Bildung und Erziehung. Auf alle drei Linien soll im Folgenden kursorisch Bezug genommen sowie relevante Forschungsergebnisse zugrunde gelegt werden:

- 1) Die Ausdifferenzierung formalen, non-formalen sowie informellen Lernens (vgl. z.B. *Düx/Rauschenbach* 2010; *Overwien* 2005, 2009, 2010) dient einer analytischen Zuordnungsmöglichkeit differenter Lernprozesse, -formate und -orte. So besteht weitestgehend Einigung in der definitorischen Darstellung der drei Varianten des Lernens: Unter formalem Lernen wird sämtliches, innerhalb der (Aus-)Bildungsinstitutionen stattfindendes Lernen gefasst, das strukturiert und zielgerichtet ist und mit einem Zertifikat manifest beglaubigt wird (vgl. *Overwien* 2009, S. 48). Non-formales Lernen bezieht sich hingegen auf all jenes Lernen, welches außerhalb der (Aus-)Bildungseinrichtungen stattfindet, nicht zertifiziert wird, jedoch gleichsam systematisch und zielgerichtet abläuft (ebd.). In Kontrast zu diesen beiden Lernformen werden unter dem Begriff des informellen Lernens all jene Prozesse erfasst, die zufällig, unstrukturiert und nicht notwendigerweise zielgerichtet in alltäglichen Lebensbereichen wie bspw. Familie, Verein, Arbeitsplatz, Freundes- und Bekanntenkreis stattfinden (ebd.). Von besonderem Interesse sind hier vor allem jene Arbeiten, die sich mit dem Zusammenhang von Jugend und informellem Lernen/informeller Bildung auseinandergesetzt haben. *Düx* und *Rauschenbach* (2010) fokussieren in ihren Arbeiten die verschiedenen Dimensionen informellen Lernens – Orte, Modalitäten und Inhalte der Bildung – im Jugendalter (ebd., S. 55ff.) und differenzieren diese anhand der vier Beispiele „Neue Medien/Computer/Internet, Familie, Engagement in Vereinen und die Gleichaltrigengruppe“ aus (ebd., S. 59). Besonders instruktiv sind hier die Ergebnisse hinsichtlich informellen Lernens in Gleichaltrigengruppen: Werden innerhalb dieser Gruppen „informelle Lernmöglichkeiten für den Erwerb von Kompetenzen, Orientierungen und Haltungen“ geboten, „die für die aktuelle und zukünftige Lebens-

führung wichtig sind“, so werden gleichwertige Lernergebnisse im Rahmen von Schule „kaum oder nur zufällig marginal erworben“ (ebd., S. 66). Auch *Harring* (2007, 2010; *Harring/Burger* 2013) fokussiert Peerbeziehungen als Kontexte informeller Bildung im Jugendalter und betont unter Bezugnahme auf Studien des Deutschen Jugendinstituts die hohe Relevanz jener Bildungsprozesse, die „in außerschulischen Kontexten und Interaktionen statt[finden]“ (*Harring* 2007, S. 237). Im Fokus seiner Ausführungen steht das Freizeitverhalten Jugendlicher und damit einhergehend „die Entwicklung und [der] Erwerb sowohl von Sach- und Fachkompetenzen als auch von sozialen Kompetenzen“ (ebd., S. 238). Eine ähnliche Perspektive nimmt auch *Pfaff* (2008, 2009) mit Bezug zu *Dohmen* (2001) ein, indem sie vorschlägt, „das informelle Lernen über die Pädagogik hinaus zu denken und auf außerinstitutionelle Formen sozialer Interaktion zu beziehen“ (*Pfaff* 2009, S. 1). Empirisch fundiert werden hier drei „Facetten von Bildungsprozessen“ (ebd.) – Wertebildung, Wissensgenerierung und gesellschaftliche Verortung – in den Blick genommen. Alle bisherigen Forschungsarbeiten fokussieren somit informelle Lern- und Bildungsprozesse Jugendlicher in außerschulischen Settings, wobei zwei Leerstellen markiert werden können: Erstens das informelle Lernen Jugendlicher innerhalb von (pädagogischen) Institutionen und zweitens die Relevanz des jeweiligen Raums, die bisher zwar im Sinne eines Interaktions- und Sozialraums (vgl. *Kessl/Reutlinger* 2010; *Ruile* 2010) einbezogen wurde, hinsichtlich räumlicher Materialitäten jedoch weitestgehend unberücksichtigt blieb (vgl. *Döring* 2010).

- 2) Entgegen derjenigen Perspektiven, die „Raum als dritte[n] Erzieher“ (*Kemnitz* 2007, S. 6; *Schäfer/Schäfer* 2009, S. 235) – wie er bspw. auch im Rahmen reform- oder alternativpädagogischer Strömungen und Schulen definiert wird – oder als „eine relationale (An-)Ordnung von Lebewesen und sozialen Gütern an Orten“ (*Löw* 2001, S. 271; vgl. *Deinet* 2009) erfassen, findet hinsichtlich der Frage nach jugendkulturellen Einflüssen auf Lern- und Bildungsprozesse maßgeblich die strukturelle Wirkmächtigkeit des topographisch-materialen Raums Berücksichtigung. Grundlegend dient hier die theoretische Annahme einer „räumlichen Dialektik“ (*Hartle* 2006, S. 18; vgl. *Herrmann* 2014b, S. 54) als Ausgangspunkt der Betrachtung von Akteur\*in und Raum. So wird die Interdependenz oder „Interferenz“ (*Deleuze/Guattari* 1996, S. 258) und damit die durchdringende wechselseitige Bezugnahme von Raum und Interaktionsraum (vgl. *Böhme/Herrmann* 2011, S. 29) bzw. diejenige von Raum und Raumpraktik (vgl. *Herrmann* 2014a, S. 64; 2014b, S. 51ff.) vorausgesetzt, um akteur\*innenseitige Handlungen räumlich interpretieren und beides aufeinander beziehen zu können. Hier werden Parallelen zu Praktiken der räumlichen Eroberung durch Jugendliche im urbanen Raum gezogen (vgl. z.B. *Willis* 2011), um Lern- und Bildungsprozesse an und in Institutionen mehrdimensional rekonstruieren zu können. Somit ergibt sich – neben einer jugendkulturellen und einer material-räumlichen – eine nachfolgend skizzierte dritte Fokussierung, die gemäß der herangezogenen Ausdrucksgestalten (Graffiti) im Sinne der ästhetischen Erziehung und Bildung zu theoretisieren ist.
- 3) Der Begriff der ästhetischen Erziehung<sup>2</sup> basiert auf den Ausführungen *Friedrich Schillers* (1795/2000), der in seinem Werk „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ das Potential spielerischen und ästhetischen Handelns zur Verwirklichung des Menschseins ausweist.<sup>3</sup> Die interaktive Auseinandersetzung mit der Welt stellt dabei eine zentrale Annahme eines Bildungsverständnisses dar, welches sich jenseits rein kognitiver Verständnisse institutioneller Bildungsformate findet und Kunst ganz all-

gemein im Sinne eines Erziehers fungieren lässt (vgl. *Reinwand-Weiss* 2012). *Liebau, Klepacki* und *Zirfas* (2009) führen hierzu aus: „Ästhetische Bildung bezeichnet also, zusammenfassend, die Prozesse und Resultate derjenigen reflexiven und performativen Praxen, die sich aus der Auseinandersetzung mit kunstförmigen und als ästhetisch qualifizierten Gegenständen und Formen ergeben“ (ebd., S. 104; vgl. *Zirfas/Klepacki* 2013, S. 9). Lernen als bildende Erfahrung stellt gleichsam das Credo der Pädagogik *Dewey*s (1980) dar, womit die Schnittstelle zwischen ästhetischer und informeller Bildung verdeutlicht werden kann. *Peez* (2012) greift das erkundende Kriterium ästhetischer Bildung auf und hält für schulisches Lernen fest: „Weil sich ästhetische Bildung durch das Merkmal des Erkundens einer selbst gewählten Thematik auszeichnet, liegt der Begriff der Ästhetischen Forschung nahe. Alles Material und jede Thematik kann genutzt werden, wenn sie für den einzelnen Schüler bedeutsam sind“ (ebd.). In diesem Verständnis bezeichnet ästhetische Bildung zunächst einmal etwas, das in schulisch-curricularen Vorgaben verankert und entsprechend als formales Lernen auszuweisen ist. Gleichzeitig legt das Kriterium der „selbst gewählten Thematik“ eine Form informellen Lernens nahe, sodass schulische ästhetische Bildung als „formalisiertes informelles Lernen“ zu bezeichnen wäre. Im Sinne eines weiterführenden Verständnisses ästhetisch-informeller Bildung Jugendlicher muss entsprechend eine Ausweitung des Konzepts vom Unterricht auf außerunterrichtliche Räume stattfinden.

Interessant ist in diesem Kontext nunmehr die Frage danach, wie innerhalb schulischer Lern- und Bildungssettings – über die curriculare Verankerung ästhetischer Bildung bspw. im Kunstunterricht hinaus – eben jener informelle Kompetenzerwerb Jugendlicher etabliert oder berücksichtigt und inwiefern der Kompetenzbegriff im Kontext vandalistischer Praktiken aufrechterhalten werden kann. Um die Ausdrucksgestalten hinsichtlich dieser Fragestellung fundiert interpretieren zu können, wird vorab die dazu notwendige Methode vorgestellt.

### 3 Methode: Bildrekonstruktives Verfahren nach *Imdahl*

In Anlehnung an die Methode der Objektiven Hermeneutik (vgl. z.B. *Böhme* 2004; *Oevermann* 2000, 2001a/b) wird hinsichtlich der zu analysierenden Ausdrucksgestalten ebenfalls eine latente resp. ikonische Sinn- bzw. Bedeutungsstruktur vorausgesetzt, die es zu rekonstruieren gilt. Jedoch unterliegt die Analyse der vorliegenden ikonischen Ausdrucksgestalten einer grundlegend anderen Rekonstruktionslogik als die Analyse textbasierter Protokolle. Das kann vor allem an zwei Kriterien festgemacht werden: 1. Handelt es sich bei Bildern oder Architekturen um nicht-sprachliche Ausdrücke von Lebenspraxis, die 2. in Form synchroner und nicht – wie Sprache und Texte – als diachrone<sup>4</sup> Protokolle vorliegen. Hinsichtlich einer notwendigen Versprachlichung wird maßgeblich auf die Problematik der „Übersetzung“ (z.B. Bild → Sprache) verwiesen, mittels derer u.U. vollkommen divergente Bedeutungsstrukturen rekonstruiert würden (vgl. *Herrmann* 2014b, S. 69f.). Diese „differenten Grammatiken der Sinnstruktur“ (ebd., S. 69) wurden bereits von Vertretern der Kanadischen Schule (vgl. *Böhme* 2006, S. 100f.; *McLuhan* 1995) als „Medienspezifik des Sinns“ (*Herrmann* 2014b, S. 70) expliziert. Darüber hinaus handelt es sich bei ikonischen oder räumlichen Ausdrucksgestalten wie bspw. Bildern oder Archi-

tekturen um synchrone Formate (vgl. *Schmidtke* 2008, S. 2) und nicht – wie es bei sprachlichen Texten der Fall ist – um diachrone Protokolle von Lebenspraxis, wodurch das sequenzanalytische Verfahren der Objektiven Hermeneutik bzw. die „objektiv hermeneutisch verfahrenende Forschungspraxis [...] der Sequenzanalyse“ (*Oevermann* 2001a, S. 30) in die Kritik gerät. In Bezug auf ikonische, d.h. synchrone Ausdrucksgestalten muss nunmehr die Frage danach gestellt werden, inwiefern diese zu rekonstruieren sind, ohne eine Diachronisierung der Synchronizität vornehmen zu müssen (vgl. *Schmidtke* 2008, S. 2). Eine mögliche Alternative bietet hier die Ikonik, das bildrekonstruktive Verfahren des Kunstwissenschaftlers *Max Imdahl*, welches die Besonderheiten der Rekonstruktion ikonischer Sinnstrukturen berücksichtigt. Im Unterschied zu bildrekonstruktiven Methoden, die auf eine „symbolhafte Erzeugung von Emotionen (Ikonologie) oder de[n] Einbezug kulturhistorischer Gegebenheiten (Ikonografie)“ (*Herrmann* 2014b, S. 70) rekurrieren, zielt die Ikonik auf die ästhetische Präsenz und immanenten Relationen eines Bildes. Forschungspraktisch wird im Sinne der Ikonik in zwei Schritten vorgegangen: Zunächst werden die *Bildinhalte* sachlich beschrieben, anschließend die *Bildkontur* formal analysiert. *Imdahl* (1996) ordnet diesen beiden Seiten des Bildsinns verschiedene Arten des Sehens zu und bezeichnet diese als „gegenständliches, wiedererkennendes Sehen und formales, sehendes Sehen“ (ebd., S. 99; vgl. *Herrmann* 2014b, S. 72). Die ikonische Sinnstruktur erschließt sich, wenn sich beide Varianten des Sehens „ineinander vermitteln zur Anschauung einer höheren, die praktische Seherfahrung sowohl einschließenden als auch prinzipiell überbietenden Ordnung und Sinntotalität“ (*Imdahl* 1996, S. 92f.; *Böhme/Herrmann* 2011, S. 56). Die Rekonstruktion des formalen Bildsinns wird dabei wiederum mittels verschiedener Schritte vorgenommen (vgl. *Imdahl* 1996, S. 470ff.), die von *Imdahl* bezeichnet werden als

- 1) „planimetrische Komposition“ (ebd., S. 480), mittels derer die „vermessbaren Relationen zwischen den Bildelementen“ (*Böhme/Herrmann* 2011, S. 57) erfasst werden,
- 2) „szenische Choreographie“ (*Imdahl* 1996, S. 480), welche die bildimmanenten Bewegungsrichtungen einholt sowie
- 3) „perspektivische Projektion“ (ebd.), im Rahmen derer die Relation zwischen dem Bild und dem jeweiligen Standpunkt seiner Betrachtung berücksichtigt wird.

Im Rahmen der planimetrischen Komposition werden „Feldliniensysteme“ (ebd., S. 43ff.) eingezeichnet, wobei „auf die Erschließung der Bedeutungen gezielt [wird], die sich in den Formen und Relationen der Bildelemente konstituieren“ (*Böhme/Herrmann* 2011, S. 65). Derartige Feldlinien werden jedoch nicht „willkürlich eingetragen, vielmehr werden mit ihnen Richtungsanzeigen und Gliederungen expliziert, die in der statischen Bilddarstellung bereits enthalten sind. Damit werden Kompositionen sichtbar, die wie Grammatiken Spielräume für potenzielle (Seh-)Bewegungen eröffnen, aber auch schließen und so latent die Bedeutung des Bildes strukturieren“ (ebd.). Für den vorliegenden Beitrag sind vor allem die planimetrische Komposition und die perspektivische Projektion von Bedeutung: „Dabei werden bei der Rekonstruktion ikonischer Sinnstrukturen weder die Sichtweisen der schulischen Akteure [sic!] [auf vandalistische Praktiken, IH], noch [...] ihre Entstehungsgeschichte [...] berücksichtigt“ (*Böhme/Herrmann* 2011, S. 56). Obwohl eben jene Ausdifferenzierungen durchaus relevante Erkenntnisse liefern könnten, wird hier im Sinne der Fragestellung auf die adaptierende Inbesitznahme und Interpretation schulischer Räume abgehoben, welche sich anhand der sichtbaren Spuren und weniger im Sinne der Interpretation von bspw. Deutungsmustern zeigen.

Im Folgenden werden hierzu exemplarisch zwei Abbildungen dargestellt und rekonstruiert. Es handelt sich um die Fotografien der Vorder- und Rückseite eines (Neben-) Gebäudes, das Bestandteil der Gesamtarchitektur eines Gymnasiums im Ruhrgebiet ist. Die Vorderseite – diejenige, welche sowohl vom Schulhof als auch von vielen der Klassenräume eingesehen werden kann – des „Pavillons“ (zur ausführlicheren Rekonstruktion der Gebäudeart: s. *Herrmann* 2014b, S. 165ff.) wurde schulkulturell-legitim von einem zu diesem Zwecke engagierten Sprayer gestaltet, die abgewandte Rückseite hingegen jugend-/schüler\*innenkulturell-illegitim „von unbekanntem Tätern“.<sup>5</sup> Beide Ausdrucksge- stalten wurden aufgrund der differentiellen Gestaltungsvoraussetzungen vor dem Hintergrund der Verknüpfung ästhetischer, informeller und räumlicher Parameter jugendkultu- reller Raumpraktiken ausgewählt.

### Rekonstruktion I: Im Dschungel der Erkenntnis

Auf der dem Schulhof zugewandten, somit vorderen Seite des Pavillons wird eine über- wiegend grüne Fläche mit diversen farblichen Akzentuierungen sichtbar, die strukturelle Ähnlichkeiten mit einem dichten Wald im Sinne des tropischen Regenwalds („Dschungel“) oder einem verwilderten Garten aufweist (s. Abb. 1).



Abb. 1: Vorderseite des Pavillons

Die beiden sich im Vordergrund befindenden Bäume dienen als interne Rahmung des Ge- samttausdrucks, was nicht nur durch die vergrößerte Darstellung, sondern auch durch die Wuchsrichtung der Bäume verdeutlicht wird. Abgesehen von einem stilisierten Schmet- terling sind weder Tiere noch Menschen abgebildet oder als solche erkennbar, sodass led- diglich die beiden Architekturen – eine mittig angeordnete, an einen Maya-Tempel erin- nernde Pyramide sowie eine Holz- oder Blockhütte am äußeren rechten Rand des Bildes – Hinweise auf eine von Menschen vorgenommene Kulturation der Natur geben. Die kultu- rellen Objektivationen werden folglich in Form nicht alltäglicher oder urbaner Bauten re- präsentiert, die sich zudem in einer Umgebung befinden, die als unübersichtlich, ver-

schlungen oder sogar gefährlich ausgewiesen werden kann. So lassen die Größenverhältnisse resp. Dimensionen der natürlichen in Bezug zu den kulturellen Artefakten auf eine sowohl quantitative als auch qualitative Präferenz ersterer zu Ungunsten letzterer schließen. Metaphorisch schließen hier Ausdrücke wie „Dickicht“, „Gesetze des Dschungels“ oder „sich durch das Unterholz kämpfen“ an, zumal keine vorgefertigten oder bereits angelegten Wege erkennbar sind und folglich die Sichtbarmachung eines Ordnungsprinzips des Ungeordneten vorliegt. Die Wege müssen – will man zu einem der beiden Gebäude gelangen – erst unter Rückgriff auf entsprechende Werkzeuge oder Hilfsmittel gebahnt werden.

Mittels der im Zuge der „planimetrischen Komposition“ (Imdahl 1996, S. 480) eingezeichneten Feldlinien wird vor allem deutlich, dass nahezu die gesamte Fläche für die Darstellung des „Dschungels“ und nur ein verhältnismäßig kleiner Teil für die Abbildung des „Anderen“ – des Himmels – genutzt und zudem beidseitig über die rahmende schmale Fläche hinaus Farbe angebracht wurde (s. Abb. 2). Hier wird der Versuch deutlich, die topografische Grenze zu überwinden und in den umliegenden Raum ein- bzw. übergreifen zu wollen.



Abb. 2: Feldlinien (Vorderseite)

Darüber hinaus wird einerseits die Verhältnismäßigkeit von Land zu Horizont – im Sinne eines „vom Sein zum Werden“ –, andererseits der Versuch der Übertretung vorgegebener Strukturen deutlich. Relevant ist das Wilde, Grüne, Natürliche und dies ist somit auch Hauptbestandteil des Ausdrucks. Hingegen fungiert der Horizont im Sinne eines jenseitigen Unbestimmbaren, das zudem nur mittels Durch- oder Überquerung des wildwüchsigen und menschenleeren Raums erreicht werden kann.

## Rekonstruktion II: Im Dschungel der Subkulturen

Auf der Rückseite des Gebäudes wird – in maximalem Kontrast zu der vorderseitigen Darstellung – ein kontingentes Bild sichtbar: Dargestellt sind differente, auf mehreren Ebenen zum Ausdruck gebrachte, ineinander verschlungene und sich überlagernde Sym-

bole, Kommentierungen und Schriftzeichen (s. Abb. 3). Hier kann eine interaktiv-dialogische Aneignung des schulischen Raums attestiert werden, wohingegen vorderseitig eine monologisch-direktive Maskierung vorliegt (s. Abb. 2).



Abb. 3: Rückseite des Pavillons

Die gleichsam subjektiv-individuellen sowie interaktiv-kollektiven Protokolle ergeben folglich ein zwar hochgradig heterogenes, in der Gesamtheit jedoch stimmiges Ganzes, das im absoluten Kontrast zu der Vorderseite kein gemeinsames Thema verhandelt, sich jedoch in Form formal „wildwüchsiger“ und sich indifferent neben- und aufeinander befindender Fragmente rhizomatisch ausdifferenziert. Die stilisierten, Fauna und Flora zitierenden Ausdrucksgestalten wie Bäume, Pilze, Palmen oder Insekten (vgl. Abb. 4 und 5) stellen eine interpretierte Zitation des vorderseitigen, stringenten (Regen-)Waldthemas dar und lassen sich entsprechend wie das Cover eines originalen Musikstücks auffassen.



Abb. 4: Baum (Vorderseite) und Bäume (Rückseite)

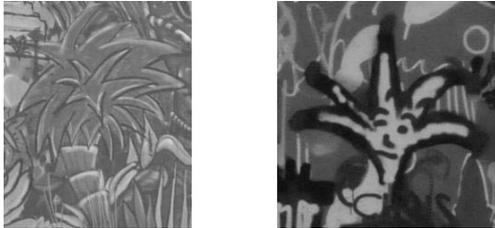


Abb. 5: Palme (Vorderseite) und Palme (Rückseite)

Am Beispiel der Palme wird deutlich, dass die jugendkulturelle Variante der Graffiti das fehlende Element des Originals auf der Vorderseite ausgemacht hat und in Form einer surrealen Interpretation einzuholen versucht: Das Gewächs verfügt über menschliche Züge, die in Form eines stilisierten Gesichts zum Ausdruck gebracht werden.

Die typografischen Elemente zeugen – wie die Gesamtkomposition als solche – von Kontingenz: Neben verschriftlichten, politischen Gruppenzugehörigkeits- oder Sympathiebekundungen („Antifa“) verweisen die (umgangs-)sprachlichen Ausdrücke „Yeah“ und „RULEZ“ auf Zustimmung, Freude oder Begeisterung seitens der Akteur\*innen. Die bejahenden oder verifizierenden, jedoch gegenstandslosen Äußerungen können demnach entweder als Ergebnis einer sozialen, nicht manifestierten Interaktion oder als Antwort auf eine dem Raum immanente, positiv oder negativ zu beantwortende Frage interpretiert werden.

Neben den typografischen und botanischen Ausdrücken sind zudem Symbole wie das Logo einer Lifestyle-Markte für jugendliche Kleidung und Zählzeichen erkennbar (s. Abb. 6).



Abb. 6: Ausdrucksgestalt und Zählzeichen in Fünferbündelung

Letztere dienen dem Abzählen von Dingen oder Zeiteinheiten, um diese bspw. in eine mathematische Ordnung zu bringen oder Zeiten bis zu einem bestimmten, festgelegten Datum material zu verdeutlichen. Denkbar wäre hier die Abbildung der Tage bis zu einer Prüfung oder dem letzten Schultag, aber auch das Zählen der Schüler\*innen, die sich während der Pause an diesem Ort versammelt haben. In Kontrast zu der vorderseitigen Gestaltung des Raums wird über alle Inhalte deutlich, dass es sich hier um eine komplexe Verschränkung typo- bzw. chirografischer Elemente mit ikonischen Elementen handelt. Die schüler\*innenkulturelle Adaption jugendkultureller Ausdrücke erfolgt demnach auch schriftsprachlich und bezeugt somit einmal mehr das Primat der Schriftlichkeit, welches jedoch institutionell nicht derart fokussiert wurde.

Werden nun wiederum Feldlinien eingezeichnet, so wird deutlich, dass die Grafiken – im Gegensatz zu denjenigen der Vorderseite – lediglich etwa die untere Hälfte der gesamten Fläche bedecken (s. Abb. 7).



Abb. 7: Feldlinien (Rückseite)

Hier kann somit zunächst von einer jugendkulturellen Bearbeitung institutionell vorgegebener Muster gesprochen werden. Jedoch verweisen einige Differenzen auf die inhaltliche Abgrenzung von eben jener strukturellen Vorgabe: Wie die eingezeichneten Feldlinien verdeutlichen, wird die durch den materialen Raum vorstrukturierte „Leinwand“ nicht vollständig, sondern maximal hälftig modifizierend bearbeitet. Überdies wird die vorgegebene topografische Rahmung als solche akzeptiert und die sich links und rechts befindenden hellen Bereiche nicht ikonisch in Besitz genommen.

#### 4 Ergebnisse: Die zwei Seiten der Bildung

Die anhand der Architektur ablesbaren differenten Ausdrucksgestalten stellen „die zwei Seiten der Bildung“ dar bzw. zeigen jeweils „die andere Seite der Bildung“ (Otto/Rauschenbach 2004, zit. nach Düx/Rauschenbach 2010, S. 53). Hier kann gleichsam eine räumliche Manifestation der Codes Vermittlung/Aneignung attestiert werden: Die dem Schulhof sowie dem Hauptgebäude zugewandte Seite stellt ein stimmiges, institutionell legitimes und homogenes Ganzes dar, welches inhaltlich als „Heterotopie“ (Foucault 2005) – als Gegenraum des geordneten, strukturellen Schulraums – entworfen wird (vgl. Herrmann 2013a/b). Verdeutlicht wird die bereits bei Rousseau (1762/1998) und Herbart (1806/1959) vorgenommene Dichotomie von Naturraum und Kulturraum (vgl. Böhme/Herrmann 2011, S. 82ff.), welche hier jedoch im Sinne einer komplexen Einheit dargestellt wird. Nicht der eine Raum muss von dem anderen zum Zwecke des Schutzes der zu Erziehenden (Rousseau) oder der Gesellschaft (Herbart) distanziert und abgegrenzt werden, sondern beide stellen hier eine ikonische Einheit dar. Das oktroyierte, vermeint-

lich Schöne repräsentiert das formale Lernen im Sinne vermittelnder Praxis innerhalb pädagogischer Institutionen und fokussiert entsprechend vorgegebene Strukturen, die es zu adaptieren gilt. Der Raum wird insofern zweifach institutionell besetzt: Einerseits interaktionsräumlich im Sinne einer formalen und inhaltlichen Rahmung, innerhalb derer sich Schüler\*innen im besten Fall ihre eigenen Wege suchen können und andererseits in Form einer materialen Besetzung des topografischen Raums, indem die Gestaltung desselben schulseitig vorgenommen wurde. Darüber hinaus ist von besonderem Interesse, dass die „schöne“ Auftragsarbeit sich an urbanen sub- und jugendkulturellen Darstellungsweisen orientiert (Graffiti) und der Schulraum im Sinne eines „Als-ob“-Raums (Herrmann 2014b, S. 213f.) in Besitz genommen wird. Dieser enthält den Schüler\*innen zunächst – d.h. in Bezug auf potentielle Modifikationen des bereits besetzten Raums – jede Möglichkeit einer handelnden Auseinandersetzung vor.

Auf der Rückseite des Gebäudes kommt ein genuin rhizomatisches (vgl. *Deleuze/Guattari* 2005, S. 16) Gefüge zum Ausdruck: Alles existiert in allem, neben-, auf-, übereinander, ergibt zwar als Ganzes einen Sinn, lässt sich jedoch auch in seinen einzelnen Fragmenten, Ästen und Gestalten nachvollziehen. Das Rhizom kann als wurzelartiges System von Mannigfaltigkeiten oder Vielheiten beschrieben werden und weist verschiedene Merkmale oder Charakteristika auf (ebd., S. 16). „Konnexion“, „Heterogenität“, „Mannigfaltigkeit“, „asignifikante Brüche“ und „Kartographie“ (ebd., S. 16ff.) sind die als Prinzipien angeführten Schlagwörter zur definitorischen Beschreibung des Rhizoms und verweisen somit gleichermaßen auf die Differenzen zur Wurzel sowie zum Wurzelbüschel (ebd.). Während die Wurzel in der Logik von „dichotomen Verzweigungen“ (ebd., S. 14) aufgeht, bricht auch das „System von Wurzelbüscheln [...] in Wirklichkeit nicht mit dem Dualismus“ (ebd., S. 15) und lediglich das Rhizom verfügt über Eigenschaften eines in sich verflochtenen Systems von Vielheiten, das gerade nicht in jenen Dichotomien aufgeht. In maximalem Kontrast zu der institutionell gestalteten Seite der Vermittlung und dem zugrunde liegenden metaphysischen Differenzbegriff kann hier entsprechend auf einen rhizomatischen Differenzbegriff verwiesen werden, der das informelle Lernen als kommentierende Reproduktion und kritische Rezeption im Sinne subjektiver Aneignung ausweist.

Aus den Rekonstruktionen der differenten Ausdrucksgestalten geht deutlich die jugend- bzw. schüler\*innenkulturelle Reproduktion schulisch-institutioneller Strukturen und Muster hervor, welche jedoch invers, d.h. als jeweiliges Negativ vorgenommen wird. Insofern zeigt sich eine sowohl inhaltliche als auch formale dialektisch ausgeprägte Auseinandersetzung mit den zugrunde liegenden pädagogischen Vorgaben, Werten und Normen, die jugendkulturell „illegitim“, d.h. ohne manifeste schulische Erlaubnis oder Aufforderung raumhandelnd zum Ausdruck gebracht werden. Zusammenfassend lassen sich die hier rekonstruierten Spuren im Sinne einer reflexiven Auseinandersetzung mit dem vermeintlich, d.h. vorgegebenen Schönen interpretieren und folglich als kritische Kommentierung vorstrukturierter Tatsachen – hier: schulkultureller Ausprägungen – auffassen. Somit können informelle Lern- und Bildungsprozesse zwar nach wie vor nicht gemessen, aber als visuelles Resultat – hier als akteur\*innenseitige „Maskierungen des Raums“ (Herrmann 2014b, S. 215) – interpretiert und in Form jugendkultureller Bearbeitungen des schulischen Codes von Vermittlung und Aneignung bzw. als schüler\*innenkulturelle Adaption jugendkultureller Artefakte rekonstruiert werden.

## 5 Diskussion: Raumpraktiken zwischen Autonomie und Reproduktion

*Krüger/Grunert* (2002) verweisen in einem eher kritischen Resümee darauf, dass „die subjektive Sinnhaftigkeit schulischen Lernens eher die Ausnahme ist und [...] die Schule für die Heranwachsenden vor allem als alltäglicher Jugendtreffpunkt einen zentralen, positiven Stellenwert hat“ (ebd., S. 499). Die Ergebnisse der hier dargestellten Analyse verweisen auf eben jenes Phänomen von „Schule als Jugendtreffpunkt“, lassen sich jedoch auch als Ausdruck „lebenspraktischer Autonomie“ (*Helsper* 2012, S. 58; vgl. *Herrmann* 2014b, S. 208f.) interpretieren: Im Rahmen sozialisatorischer Prozesse wird „über strukturelle Krisen der Individuation lebenspraktische Autonomie [...] generiert“ (*Helsper* 2012, S. 454). Bezogen auf den vorliegenden Fall wird jene lebenspraktische Autonomie über die handelnde Auseinandersetzung mit dem schulischen Raum erzeugt. Dieses Handeln kann dabei zwar als oppositionell oder autonom ausgewiesen werden, bildet jedoch gleichzeitig die Reproduktion der institutionellen Struktur ab. Das hier eröffnete Spannungsfeld wird als „Antinomie von Autonomie und Heteronomie“ (*Helsper* 1996, S. 535) bezeichnet und erfasst somit die paradoxe Wechselwirkung aus Raum und Raumpraktik innerhalb einer pädagogischen Institution.

Als zu diskutierendes Zwischenfazit kann folglich festgehalten werden: Jugendkulturell geprägte Formen von Opposition und Widerstand können in formalen resp. mittels formaler Settings durchaus strukturell initiiert, jedoch als solche institutionell nicht anerkannt werden, da infolgedessen eine Transformation informeller in formale Prozesse stattfinden würde. Doch gerade jene jugendkulturellen Ausdrücke geraten vor dem Hintergrund zunehmender Relevanz inner- und außerschulischer informeller Lern- und Bildungsprozesse – wie sie bspw. im Sinne des Europäischen bzw. Deutschen Qualifikationsrahmens (EQR, DQR) vorgesehen sind – in den Fokus des Interesses und verstetigen die Frage nach den Möglichkeiten der Anerkennung derselben. Zu diskutieren ist weiterführend, inwiefern dieses nicht-curricular manifestierte Wissen oder außerschulisch erworbene Kompetenzen und Qualifikationen (vgl. *Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen* 2011) mittels vorstrukturierter Anerkennung nicht wiederum in eine formale Struktur überführt wird, ihre Charakteristika somit gleichsam aberkannt werden und der propagierte erweiterte Bildungsbegriff nicht der Idee eines Eigenwerts sowie einer Transformation von Bildung diametral entgegenläuft.

### Anmerkungen

- 1 Unter Rückgriff auf *Livingstone* (2006) und die Adaptionen *Overwiens* (z.B. 2009, 2010) werden die Begriffe „informelles Lernen“ und „informelle Bildung“ zwar analytisch ausdifferenziert, lassen sich jedoch empirisch nicht immer problemlos voneinander trennen. So handelt es sich qua definitionem bei informellem Lernen um Lernen, das „in vielfältigen Lernumgebungen stattfindet“, wohingegen „informelle Bildung [...] immer dann statt[findet], wenn von professionellem Personal Lernsituationen gestaltet werden, ohne dass Bezug auf ein Curriculum genommen wird“ (*Overwien* 2010, S. 39). So kann für diesen Beitrag festgehalten werden, dass der wirkmächtige materiale Schulraum professionell verantwortet und gestaltet wurde, sodass bei den Schülerinnen und Schülern (informelle) Bildungsprozesse initiiert werden.
- 2 Die Begriffe Erziehung und Bildung werden – ähnlich wie Lernen und Bildung – keineswegs synonym verwendet. Vielmehr werden unter Erziehung jene intentionalen Prozesse subsumiert, die als

- kommunikativ-performative Akte von einem Erziehenden an einen Zögling weitergegeben werden (vgl. *Marotzki/Nohl/Ortlepp* 2005). Hingegen werden unter dem Bildungsbegriff mit *Humboldt* jene nie zum Abschluss kommenden Selbstbildungsprozesse verstanden, welche sich den Ergebnismessungen entziehen (vgl. *Reinwand-Weiss* 2012).
- 3 Zur historischen Annäherung an den Begriff der ästhetischen Bildung vgl. *Zirfas/Klepacki* 2013, S. 7ff. Für eine Übersicht zu Befunden, Transfereffekten und pädagogischer Praxis kultureller und ästhetischer Bildung vgl. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 21-2013.
  - 4 Diachrone Ausdrucksgestalten, wie z.B. Sprache und Musik, „realisieren [...] Bedeutung sequentiell“ (*Schmidtke* 2008, S. 2), d.h. dass ihre „Praxis immer als eine Sequenzfolge vollzogen wird“ (ebd.). Gemeint ist damit „nicht einfach nur eine Kette von Elementen, sondern die Verbundenheit dieser Elemente durch ein jeweiliges Verweisen aufeinander“ (ebd.). Im Gegensatz dazu entsteht Bedeutung bei synchronen Ausdrucksgestalten – wie bspw. bei Kunstwerken und Architekturen – im Ganzen und folglich nicht entlang einer rekonstruierbaren Sequenz.
  - 5 Die Schulleiterin des Gymnasiums gab hierzu schriftlich an: „Die unschönen [Graffiti, IH] kamen von unbekanntem Tätern, die schönen/vorzeigbaren von einer Aktion, die gemeinsam mit dem Hausmeister und einem ‚Sprayer‘ durchgeführt wurde, um das Gebäude äußerlich zu verschönern“. Hier wird demnach bereits zwischen „schön“ und „unschön“ sowie zwischen „Täter“ und „Sprayer“ – und entsprechend zwischen Kriminalität und Kunst – unterschieden, wodurch die institutionelle Normierung zum Ausdruck kommt.

## Literatur

- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR)* (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Online verfügbar unter: <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/>, Stand: 30.01.15.
- Böhme, J.* (2004): Qualitative Schulforschung auf Konsolidierungskurs. In: *Helsper, W./Böhme, J.* (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. 2., durchgesehene und erweiterte Auflage. – Wiesbaden, S. 125-155.
- Böhme, J.* (2006): Schule am Ende der Buchkultur: medientheoretische Begründungen schulischer Bildungsarchitekturen. – Bad Heilbrunn.
- Böhme, J./Herrmann, I.* (2011): Schule als pädagogischer Machtraum. Typologie schulischer Raumentwürfe. – Wiesbaden.
- Büchner, P./Krah, K.* (2006): Der Lernort Familie und die Bildungsbedeutsamkeit der Familie im Kindes- und Jugendalter. In: *Rauschenbach, T./Düx, W./Sass, E.* (Hrsg.): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. – Weinheim/ und München, S. 123-154.
- Deinet, U.* (2009): Der offene Bereich als Aneignungs- und Bildungsraum. In: *sozialraum.de* (1) Ausgabe 2/2009. Online verfügbar unter: <http://www.sozialraum.de/der-offene-bereich-als-aneignungs-und-bildungsraum.ph>, Stand: 30.01.15.
- Deinet, U.* (2010): Rauman eignung als urbanes Lernen. In: *Thuswald, M.* (Hrsg.): Urbanes Lernen. – Wien, S. 25-42.
- Deleuze, G./Guattari, F.* (1996): Was ist Philosophie? – Frankfurt.
- Deleuze, G./Guattari, F.* (2005): Tausend Plateaus. – Berlin.
- Dewey, J.* (1980): Kunst als Erfahrung. – Frankfurt.
- Dohmen, G.* (2001): Das informelle Lernen. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Online verfügbar unter: [http://www.werkstatt-frankfurt.de/fileadmin/Frankfurter\\_Weg/Fachtagung/BMBF\\_Das\\_informelle\\_Lernen.pdf](http://www.werkstatt-frankfurt.de/fileadmin/Frankfurter_Weg/Fachtagung/BMBF_Das_informelle_Lernen.pdf), Stand: 08.07.15.
- Döring, J.* (2010): Spatial Turn. In: *Günzel, St.* (Hrsg.): Raum. Ein interdisziplinäres Handbuch. – Stuttgart, S. 90-99.
- Düx, W./Rauschenbach, T.* (2010): Informelles Lernen im Jugendalter. In: *Neuber, N.* (Hrsg.): Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte. – Wiesbaden, S. 53-77.
- Foucault, M.* (2005): Die Heterotopien. Der utopische Körper. Zwei Radiovorträge. – Frankfurt.
- Harring, M.* (2007): Informelle Bildung. Bildungsprozesse im Kontext von Peerbeziehungen im Jugendalter. In: *Harring, M./Rohlf, C./Palentien, C.* (Hrsg.): Perspektiven der Bildung. Kinder und Ju-

- gendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen. – Wiesbaden, S. 237-258.
- Harring, M. (2010): Freizeit, Bildung und Peers – informelle Bildungsprozesse im Kontext heterogener Freizeitwelten und Peer-Interaktionen Jugendlicher. In: *Harring, M./Böhm-Kasper, O./Rohlf, C./Palentien, C.* (Hrsg.): Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. – Wiesbaden, S. 21-59.
- Harring, M./Burger, T. (2013): Zugänge zu informeller Bildung im Kontext jugendlicher Freizeit – Befunde einer quantitativen und qualitativen Untersuchung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 8, 4, S. 437-449.
- Hartle, J. F. (2006): Der geöffnete Raum. Zur Politik der ästhetischen Form. – München.
- Helsper, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen: Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: *Combe, A./Helsper, W.* (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. – Frankfurt, S. 521-569.
- Helsper, W. (2012): Objektive Hermeneutik. Die bildungssoziologische Bedeutung des strukturtheoretischen Ansatzes. In: *Bauer, U./Bittlingmayer, U./Scherr, A.* (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. – Wiesbaden, S. 453-472.
- Herbart, J. F. (1806/1959): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. – Göttingen.
- Herrmann, I. (2013a): Schulische Heterotopien – Schulräumliche Heterotopien. Pädagogische Organisationen im Spannungsfeld von Einsperrung und Ausschließung. In: *Hartz, R./Rätzer, M.* (Hrsg.): Organisationsforschung nach Foucault. Macht – Diskurs – Widerstand. – Bielefeld, S. 233-256.
- Herrmann, I. (2013b): Die Entgrenzung des Pädagogischen: Schulraum zwischen geforderter Öffnung und materialer Schließung. In: *Schönig, W./Schmidtlein-Mauderer, C.* (Hrsg.): Gestalten des Schulraums. – Bern, S. 183-196.
- Herrmann, I. (2014a): ‚Die Stelle find ich schön‘: Schulischer Vandalismus als Ausdruck raumpraktischer Identität. In: *Hagedorn, J.* (Hrsg.): Jugend, Identität und Schule. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule. – Wiesbaden, S. 403-419.
- Herrmann, I. (2014b): Vandalismus an Schulen. Bedeutungsstrukturen maskierender Raumpraktiken. – Wiesbaden.
- Imdahl, M. (1996): Giotto. Arenafresken. Ikonographie – Ikonologie – Ikonik. 3. Auflage. – München.
- Kemnitz, H. (2007): Der dritte Erzieher. Was der Raum für Leben und Lernen in der Schule bedeutet. *Grundschule*, 39, 10, S. 6-8.
- Kessl, F./Reutlinger, C. (2010): Sozialraum. Eine Einführung. 2., durchgesehene Auflage. – Wiesbaden.
- Kühn, C. (2005): Der „Raum“ der Jugendarbeit aus architektonischer Sicht. In: *Deinet, U.* (Hrsg.): Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden, Praxiskonzepte, 2., völlig überarbeitete Auflage. – Wiesbaden, S. 133-142.
- Krüger, H.-H./Grunert, K. (2002): Jugend und Bildung. In: *Tippelt, R.* (Hrsg.): Handbuch der Bildungsforschung. – Opladen, S. 495-512.
- Liebau, E./Klepacki, L./Zirfas, J. (2009): Theatrale Bildung. – Weinheim/München.
- Livingstone, D. W. (2006): Informal Learning: Conceptual Distinctions and Preliminary Findings. In: *Bekermann, Z./Burbules, N.C./Silbermann-Keller, D.* (Hrsg.): Learning in Places. The Informal Education Reader, S. 203-227.
- Löw, M. (2001): Raumsoziologie. – Frankfurt.
- Marotzki, W./Nohl, A./Ortlepp, W. (2005): Einführung in die Erziehungswissenschaft. – Wiesbaden.
- McLuhan, M. (1995): Die magischen Kanäle. Understanding Media. 2., erweiterte Auflage. – Basel.
- Oevermann, U. (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: *Kraimer, K.* (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. – Frankfurt/, S. 58-156.
- Oevermann, U. (2001a): Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern. *Sozialer Sinn, Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung*, 1, S. 3-33.
- Oevermann, U. (2001b): Strukturprobleme supervisorischer Praxis. Eine objektiv-hermeneutische Sequenzanalyse zur Überprüfung der Professionalisierungstheorie. – Frankfurt.
- Overwien, B. (2005): Stichwort: Informelles Lernen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4, S. 338-353. Online verfügbar unter: [http://www.uni-kassel.de/fb05/fileadmin/datas/fb05/FG\\_Politikwissenschaften/FG\\_DidaktikderpolitischenBildung/zfekorrektorex.pdf](http://www.uni-kassel.de/fb05/fileadmin/datas/fb05/FG_Politikwissenschaften/FG_DidaktikderpolitischenBildung/zfekorrektorex.pdf), Stand: 08.07.15.

- Overwien, B.* (2009): Schulorte und Raumgefüge informellen Lernens. In: *Böhme/J.* (Hrsg.): *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums.* – Wiesbaden, S. 42-57.
- Overwien, B.* (2010): Zur Bedeutung informellen Lernens. In: *Neuber, N.* (Hrsg.): *Informelles Lernen im Sport.* – Wiesbaden, S. 35-52.
- Peez, G.* (2012): *Kunstpädagogik. Kulturelle Bildung online.* Online verfügbar unter: <http://www.kubi-online.de/artikel/kunstpädagogik>, Stand: 30.01.15.
- Pfaff, N.* (2008): Jugendkulturen als Kontexte informellen Lernens – Nur ein Risiko für die Schulkarriere? *Zeitschrift für Pädagogik*, 54, 1, S. 34-48.
- Pfaff, N.* (2009): *Informelles Lernen in der Peergroup – Kinder- und Jugendkultur als Bildungsraum.* Online verfügbar unter: [http://www.informelleslernen.de/fileadmin/dateien/Texte/Pfaff\\_2009.pdf](http://www.informelleslernen.de/fileadmin/dateien/Texte/Pfaff_2009.pdf), Stand: 29.01.15.
- Rauschenbach, T./Düx, W./Sass, E.* (2006): *Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte.* Weinheim und München.
- Reinwand-Weiss, V.-I.* (2012): *Künstlerische Bildung – Ästhetische Bildung – Kulturelle Bildung. Kulturelle Bildung Online.* Online verfügbar unter: <http://www.kubi-online.de/artikel/kuenstlerische-bildung-aesthetische-bildung-kulturelle-bildung>, Stand: 08.07.15.
- Rohs, M.* (2013): Social Media und informelles Lernen. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, II/2013, S. 39-42. Online verfügbar unter: <http://www.diezeitschrift.de/22013/lerntheorie-01.pdf>, Stand: 08.07.15.
- Rousseau, J.-J.* (1762/1998): *Emil oder Über die Erziehung.* – Paderborn.
- Ruile, A. M.* (2010): *Lernen in Jugendszenen. Ein Ausweg aus sozialer Ungleichheit im Bildungssystem.* – Marburg.
- Schäfer, G. E./Schäfer, L.* (2009): Der Raum als dritter Erzieher. In: *Böhme, J.* (Hrsg.): *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs.* – Wiesbaden, S. 235-248.
- Schiller, F.* (1795/2000): *Über die ästhetische Erziehung des Menschen – in einer Reihe von Briefen.* – Stuttgart.
- Schmidtke, O.* (2008): *Soziologische Architekturinterpretation mit Hilfe der Methode der Objektiven Hermeneutik – Exemplarische Gebäudeanalyse des Wohnhauses für F.C. Robie des Architekten Frank Lloyd Wright 1908 in Chicago, USA.* *Internationale Zeitschrift zur Theorie der Architektur*, 12, 2. Online verfügbar unter: <http://www.cloud-cuckoo.net/journal1996-2013/inhalt/de/heft/ausgaben/207/Schmidtke/schmidtke.php>, Stand: 08.07.15.
- Schröder, A.* (2007): *Cliquen und Peers als Lernort im Jugendalter.* In: *Rauschenbach, T./Düx, W./Sass, E.* (Hrsg.): *Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte.* – Weinheim und München, S. 173-202.
- Willis, P.* (2011): *Spaß am Widerstand. Learning to Labour.* – Hamburg.
- Wyneken, G.* (1919): *Schule und Jugendkultur.* – Jena.
- Zirfas, J./Klepacki, L.* (2013): *Skizze zur Historiographie der Ästhetischen Bildung.* *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 21-2013*, S. 7-25.