

Der verschlossene Ort - Zur Refiguration außerschulischer pädagogischer Räume in Zeiten der Corona-Pandemie

Grunert, Cathleen; Hoffmann, Nora Friederike; Ludwig, Katja

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Grunert, C., Hoffmann, N. F., & Ludwig, K. (2022). Der verschlossene Ort - Zur Refiguration außerschulischer pädagogischer Räume in Zeiten der Corona-Pandemie. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 17(1), 89-103. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v17i1.06>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Der verschlossene Ort – Zur Refiguration außerschulischer pädagogischer Räume in Zeiten der Corona-Pandemie

Cathleen Grunert, Nora Friederike Hoffmann, Katja Ludwig

Zusammenfassung

Die Corona-Pandemie als Krisenphänomen hat die etablierten räumlichen Routinen der institutionalisierten Pädagogik durch die Schließung der Zugänge zu pädagogischen Orten und die Bindung der Jugendlichen an ihre privaten Lebensorte massiv in Frage gestellt. Für pädagogische Akteur:innen ging damit die Herausforderung einher, dennoch handlungsfähig zu bleiben und Wege zu suchen, die die Herstellung und Aufrechterhaltung pädagogischer Arbeitsbündnisse mit Jugendlichen auch ohne die soziale Interaktion unter körperlich Anwesenden ermöglichen. Auf der Grundlage einer Analyse von Expert:inneninterviews mit Fachkräften der außerschulischen kulturellen Bildungsarbeit geht der Beitrag raumtheoretisch sensibilisiert der Frage nach, welche Handlungsstrategien damit einhergehen und inwieweit veränderte Raumkonstellationen die pädagogischen Handlungspraktiken und professionellen Selbstkonzepte herausfordern.

Schlagwörter: Jugendliche, Raumtheorie, Corona-Pandemie, Digitalisierung, Jugendarbeit

The closed place – Refiguration of extracurricular educational spaces during the COVID-19 pandemic

Abstract

The COVID-19 pandemic as a crisis phenomenon has massively challenged the established spatial routines of formal pedagogy by closing access to pedagogical places and keeping young people tied to their private places of living. This has also challenged the established spatial routines of pedagogy: Pedagogues are urged to find new ways of establishing and maintaining working alliances with young people even without social interaction in physical presence. Inspired by spatial theory, the article explores the question which strategies of action go hand in hand with this and discusses furthermore to what extent changed spatial constellations challenge pedagogical practices and professional self-concepts. This is based on the analysis of interviews with experts in extracurricular cultural education.

Keywords: Young people, spatial theory, COVID-19 pandemic, digitalization, youth work

1 Einleitung

Pädagogische Institutionen waren von den Maßnahmen im Zuge der Corona-Pandemie ganz massiv betroffen. Die Schließung von Einrichtungen, das Zurückgeworfensein von

Kindern und Jugendlichen auf den häuslichen, in aller Regel familialen Raum sowie der Verlust von Planungssicherheit selbst in die ganz nahe Zukunft hinein, hat die Pandemie zu einem gesamtgesellschaftlichen Krisenereignis werden lassen, das die pädagogische Arbeit mit jungen Menschen vor große Herausforderungen stellt. Krisen als Ereignisse, die „bestehende Routinen infrage“ stellen und „die Entwicklung neuer Routinen erforderlich“ (Endreß, 2015, S. 15) machen, können dabei sowohl als Gefährdung des Etablierten als auch als Chance für die Entstehung von Neuem aufgefasst werden. Sascha Dickel (2020, S. 79) verweist zudem darauf, dass Krisen auch sichtbar machen, worauf bestehende Handlungsrountinen einer Gesellschaft eigentlich beruhen. So zeige die Corona-Pandemie als Krisenereignis etwa „wie sehr unser gesellschaftliches Miteinander bereits durch digitale Medien geprägt ist“, da sie es sind, die die Bearbeitung des Gebots von ‚social distancing‘ in Zeiten der Pandemie durch ‚distant socializing‘ möglich machen, für das schon längst technologische Lösungen bereitstehen. Gleichwohl – und auch das zeigt die Phase der Pandemie – sind diese kein Allheilmittel, sondern stoßen (noch?) an Grenzen, z.B. wenn es um Fragen der Herstellung von Gemeinschaft und emotionaler Nähe geht oder das Zusammenspiel anwesender Körper Grundlage für die Ausübung sozialer Praktiken ist. Vertrauensvolle Beziehungen, wie sie in der Kinder- und Jugendhilfe fundamental sind, oder – im Fall der kulturellen Bildung – etwa gemeinschaftliche Theater-, Band- oder Ensembleproben als soziale Ereignisse lassen sich zumindest bislang scheinbar nicht ohne Verluste in den digitalen Raum übertragen (Scheidt, 2020). Technisierte Sozialität des digitalen Raums und die Sozialität unter körperlich Anwesenden sind nicht deckungsgleich, erzeugen unterschiedliche Möglichkeits- und Begrenzungsräume für soziales Handeln und bringen auch in ihrer Verschränkung wiederum neue Formen von Sozialität und des menschlichen Miteinanders hervor.

Die Corona-Pandemie als Krisenphänomen hat insbesondere etablierte räumliche Routinen infrage gestellt, indem Bewegungsradien deutlich eingeschränkt und darüber Sozialität unter körperlich Anwesenden auf kleinste Einheiten reduziert wurden (Knoblauch & Löw, 2020, S. 90). Die Bearbeitung dieser Einschränkungen über die Neudefinition der Funktion und Zugänglichkeit von Orten und die Aufforderung zur Nutzung und Erschließung von Alternativen, insbesondere in Form von digitalen Räumen, um sozial handlungsfähig zu bleiben und Sozialität über den Privatraum hinaus überhaupt aufrechtzuerhalten, erscheint dann ebenfalls räumlich bestimmt (Knoblauch & Löw, 2020). Der verwehrte Zugang zu den konkreten Orten außerfamilialen, institutionalisierten pädagogischen Handelns, die Bindung der Jugendlichen an den privaten Wohnraum und das öffentlich verhandelte Gebot, dem durch eine Verlagerung des pädagogischen Geschehens in den digitalen Raum zu begegnen, bedeutet aber für pädagogische Institutionen zum großen Teil einen Bruch mit den etablierten Routinen sowie ihrem professionellen Selbstverständnis und kann sowohl mit ihren infrastrukturellen Bedingungen als auch den individuellen Ressourcen der pädagogisch Tätigen kollidieren (für die Schule Dreer & Kracke, 2021). Hier bildete bislang der konkrete Ort – der Musikschule, des Jugendclubs oder des Kunstvereins – die zentrale Referenz des Handlungsgeschehens, das sich durch das gemeinsame Handeln unter körperlich Anwesenden auszeichnet, für das sich spezifische und bislang primär ortsgebundene Formen von Sozialität und eine „auf face-to-face-Interaktion und der Ausgestaltung von Arbeitsbündnissen beruhende“ (Helsper, 2021, S. 330) Vorstellung von pädagogischer Professionalität herausgebildet haben. Der verwehrte Zugang zum Ort entzieht den pädagogischen Institutionen somit ihre etablierte funktionale Basis und stellt sie vor die Herausforderung, dennoch Handlungsfähigkeit herzustellen

und als pädagogische Institution sichtbar zu bleiben. Für außerschulische Angebote insbesondere der offenen Kinder- und Jugendarbeit kommt erschwerend hinzu, dass die politischen Maßnahmen Fragen des Homeschooling in den Mittelpunkt stellen und damit Jugendliche in erster Linie auf das Schüler:insein abseits prekärer familialer Lebenslagen reduzieren. Damit „kreisen“ die Maßnahmen um „Lebensverhältnisse, die sich letztlich an einem Bild von einem Leben in einer familialen Haushaltsgemeinschaft orientieren“ (Schröer, 2020, S. 245), für die „auf riskante Weise Stabilität“ unterstellt wird (Stichweh, 2020, S. 203).

Wir möchten im Folgenden im Rückgriff auf eine raumtheoretische Perspektive der Frage nachgehen, wie diese Herausforderungen in Settings außerschulischer Bildung bearbeitet werden und wie sich darin etablierte Routinen und neue Wege der pädagogischen Arbeit vermitteln. Unsere Überlegungen dazu basieren auf Expert:inneninterviews mit Akteur:innen, die in außerschulischen Bildungssettings sowohl mit Kindern als auch Jugendlichen im ländlichen Raum in Ostdeutschland arbeiten.

2 Theoretische Zugänge und Forschungsstand

Im Anschluss an Hubert Knoblauch und Martina Löw macht ein raumtheoretischer Blick auf das gesellschaftliche Geschehen im Zuge der Corona-Pandemie nicht nur deutlich, dass die politischen Maßnahmen als „Begrenzung, Abschließung und Containerisierung“ (Löw et al., 2021, S. 10) von Räumen gelesen werden können. Vielmehr lässt sich auch, wie angedeutet, deren Bearbeitung als räumliches Geschehen kennzeichnen. Raumgrenzen werden neu gesetzt oder sollen durch digitale Technologien überwunden werden; Orten, auch den nicht mehr zugänglichen, werden neue Funktionen und Relevanzen zugeschrieben und digitale und analoge Räume werden neu zueinander in Beziehung gesetzt. Zentral wird dabei das Problem verhandelt, wie mit einer eingeschränkten oder verweherten Sozialität unter körperlich Anwesenden an konkreten Orten umzugehen ist und wie sich in diesem Umgang Raumkonstellationen neu bestimmen.

Wie „Raumfiguren individuell und institutionell zueinander ins Verhältnis gesetzt werden und welche Spannungen bzw. Machtbalancen daraus resultieren“ (Löw & Knoblauch, 2021, S. 33), danach fragen Martina Löw und Hubert Knoblauch in ihrem Konzept der Refiguration von Räumen. Dabei unterscheiden sie analytisch zwischen vier Raumformaten, die sich immer auch überschneiden können und miteinander verflochten sind: Territorial- und Netzwerkräume sowie Orte und Bahnräume (Löw & Knoblauch, 2021, S. 35-36). Während der Territorialraum einer statischen Raumvorstellung unterliegt und darin klare Grenzen nach außen aufweist, um das Innen entsprechend seiner Funktionszuschreibung organisieren zu können, zeichnet sich der Netzwerkraum durch die Logik der Relationierung distanter und heterogener Elemente aus. Grenzen sind hier nicht klar gezogen, sondern lösen sich ebenso auf wie eine Zentralisierung von Macht. Orte und Bahnräume wiederum können als Elemente von Netzwerk- und Territorialräumen betrachtet werden, die in diesen eine jeweils andere Logik entfalten (Löw & Knoblauch, 2021, S. 36). Dabei sind Orte „konkret benennbare, meist geografisch markierbare Plätze/Stellen [...] die mit Identität aufladbare Bündelungen heterogener Prozesse aufweisen“ (Löw & Knoblauch, 2021, S. 37) und Menschen in körperlicher Ko-Präsenz zusammenbringen (Gieryn, 2000, S. 476). Sie können sowohl als Knoten in Netzwerkräumen fungieren als

auch im Territorialraum durch besondere Relevanzsetzungen hervortreten. Im Gegensatz zu Territorial- und Netzwerkräumen sind es die Orte, die unmittelbar erfahrbar sind und dabei eher selten mit identischen Bedeutungszuschreibungen und Handlungsvollzügen versehen werden. Vielmehr sind sie, „obwohl sie über Benennungen spezifisch und einzigartig werden, im kommunikativen Handeln vielfältig und offen“ (Löw & Knoblauch, 2021, S. 37). Bahnräume verbinden schließlich Orte miteinander und ermöglichen es nicht nur, Räume zu durchqueren, sondern auch verschiedene Orte zu größeren Raumfiguren in Territorial- oder Netzwerklogiken miteinander zu verbinden.

Das Krisengeschehen hat für Jugendliche nie gekannte Bewegungseinschränkungen im Territorialraum mit sich gebracht, mit denen auch eine Neuzuschreibung der Funktion und der Relevanz von Orten einhergegangen ist. Die private Wohnung wurde zum Schul-, Arbeits- und Freizeitort, der öffentliche Raum zum Verbotraum, Bahnräume wie Schul- oder Freizeitwege wurden obsolet und auf Arbeits- und Einkaufswege reduziert (Manderscheid, 2020). Insbesondere die Schule wurde sowohl als Gefahrenort als auch als der wesentliche Ort der Gewährleistung pädagogischer Qualität und Bildungsarbeit adressiert, während Orte der Kinder- und Jugendarbeit im öffentlichen und politischen Diskurs eher vergessen als verhandelt wurden (Voigts, 2020). Gleichzeitig gehören für Jugendliche plurale Aktionsräume zur Lebensrealität, wobei sie sich diese nicht mehr nur „auf eine territoriale Weise homogen aneignen, sondern Raum auf eine bisher ungewohnte Weise als translokale Inseln fassen“ (Löw & Knoblauch, 2021, S. 43). Verbunden ist dies mit einer intensiven Nutzung digitaler Technologien, die sich tief in die Alltagskultur Jugendlicher eingeschrieben haben (Hugger & Tillmann, 2021) und über die sich zunehmend hybride Raumfiguren herstellen, in denen die Grenzen zwischen digitalen und physischen Räumen immer mehr verwischen (de Souza e Silva, 2006, S. 263). Allerdings, und auch das hat die Zeit der Corona-Pandemie nochmals verdeutlicht, gilt dies mit Einschränkungen. So werden soziale Ungleichheiten im Hinblick auf Zugang und Nutzung verschiedener Orte schon länger thematisiert (BMFSFJ, 2005) und zeigen sich mit Blick auf den digitalen Raum sowohl in regionaler als auch sozioökonomischer Hinsicht (Ludwig, 2021; Grunert, 2022). Während in vielen ländlichen Regionen der Zugang zum Internet immer noch mit massiven lokalen Begrenzungen einhergeht, ist er mit Blick auf die Ressourcen von Jugendlichen und ihren Familien immer auch eine Frage des ökonomischen und kulturellen Kapitals, das Möglichkeitsräume beeinflusst und Ein- und Ausschlüsse produziert (Kersting, 2020). Dennoch verfügen Jugendliche häufig über ein Raumwissen, an das sich etwa die Verlagerung von Kommunikationsprozessen in den digitalen Raum im Zuge der Corona-Pandemie als anschlussfähig erweist.

Demgegenüber stellt die Bearbeitung des Problems verwehrt sozialer Interaktion unter körperlich Anwesenden insbesondere solche pädagogische Institutionen, die sich bislang in erster Linie über die Bindung an einen konkreten Ort in einer Containerlogik definiert haben, vor die Aufgabe, Raumbezüge neu herzustellen, sich anderen Raumlogiken zu öffnen und Anschlüsse an das daran gekoppelte Raumwissen zu finden, wollen sie in der Krise handlungsfähig bleiben. Dies gilt sowohl für eine territoriale Öffnung (etwa wenn Aktivitäten in den öffentlichen Raum verlagert werden) und noch deutlicher für die Verlagerung von Handlungsvollzügen in den digitalen Raum. Über beide Strategien werden Verlinkungen von Orten möglich, die bislang in diesem Raum noch unverbunden waren (das Jugendzimmer und die Schule, das Wohnzimmer und der Jugendclub, die Turnhalle und der Stadtpark etc.). Die Herausforderung besteht dann vor allem darin, die sich darüber verändernden Handlungsvollzüge, sozialen Praktiken und Kommunikationsver-

hältnisse mit den etablierten Routinen und dem Selbstverständnis als pädagogische Institution und ihrer professionellen Ausgestaltung zu vermitteln.

Dass für die Bearbeitung des Problems der Einschränkung sozialer Interaktion unter körperlich Anwesenden grundsätzlich Lösungen vorliegen, verweist zwar einerseits darauf wie stark die Verflechtung unterschiedlicher Raumfiguren und -logiken, etwa von Territorial- und Netzwerkräumen (Löw & Knoblauch, 2021, S. 25), bereits vorangeschritten ist. Andererseits zeigen die Differenzen in deren Nutzung aber auch, dass (nicht nur) mit Blick auf Jugendliche und pädagogische Institutionen diese Verflechtungen Ungleichzeitigkeiten unterliegen und in ihren Brüchen, Anforderungen und Konsequenzen für pädagogisches Handeln erst im Kontext der Krise sichtbar werden (für die Soziale Arbeit etwa Meusel & Unger, 2021). Zu fragen ist deshalb, welche Antworten auf die Herausforderungen der Corona-Pandemie in Settings außerschulischer Bildung gefunden werden, inwiefern sich darin neue Raumkonstellationen herstellen und wie sich darüber möglicherweise auch Perspektiven auf das pädagogische Handeln selbst verschieben. Nicht zuletzt ist damit die Frage verbunden, wie die Jugendlichen aus der Perspektive pädagogisch Tätiger in diese Prozesse der Krisenbewältigung integriert sind und darin als Akteur:innen mit Beteiligungsrechten in Erscheinung treten.

3 Methodisches Vorgehen

Die in die Analyse einbezogenen Fälle wurden im Rahmen des Projekts „KUMULUS – Kulturell-musische Bildung für Jugendliche des ländlichen Raums“ erhoben. Das Projekt fragt insgesamt nach den Bedingungen und Ausdrucksformen kultureller Bildung in ländlichen Regionen und ist mit standardisierten Erhebungen zu den Angeboten außerschulischer Bildungsarbeit und den kulturellen Aktivitäten Jugendlicher sowie qualitativen Interviews mit Expert:innen und Jugendlichen multimethodisch angelegt. Im Rahmen dieses Beitrags fokussieren wir auf die leitfadengestützten Interviews, die in den beiden Untersuchungsregionen, zwei Flächenlandkreisen im Osten Deutschlands, mit Expert:innen für das Feld außerschulischer Bildungsarbeit durchgeführt wurden. Als Expert:innen betrachten wir solche Akteur:innen, die über ein spezifisches Wissen zu diesem Handlungsfeld, dessen Regeln und Strukturen verfügen, das zudem das Potential hat, „die Handlungsbedingungen anderer Akteure [...] in relevanter Weise“ mitzustrukturieren (Bogner & Menz, 2002, S. 46). Auf der Basis einer umfassenden Online-Recherche zur Bestandsaufnahme von Angeboten kulturell-musischer Bildungsarbeit in den Untersuchungsregionen (Grunert et al., 2022) wurden in das Sampling Fälle aufgenommen, die sowohl in konkreten Angeboten außerschulischer Bildungsarbeit in kommunaler oder freier Trägerschaft tätig sind und zwischen eher hoch- und eher soziokulturellen Angeboten kontrastieren, als auch solche, die auf kommunaler oder Landkreisebene für diesen Bereich (mit) Verantwortung tragen. Zudem haben wir darauf geachtet, dass Akteur:innen aus größeren und kleineren Kommunen bzw. Gemeinden vertreten sind. Der Leitfaden enthielt entsprechend Fragen zur Struktur des Feldes, zur professionellen Praxis, zur Relevanz von Jugendlichen sowie zu den Strukturbedingungen außerschulischer Bildungsarbeit in ländlichen Regionen. Der Umgang mit der Corona-Situation wurde in allen Interviews selbstläufig thematisiert.

Die Interviewerhebung startete im Oktober 2020 im Face-to-Face-Format, musste jedoch in Anbetracht der Corona-Situation in den folgenden Monaten online über Videoin-

interviews fortgeführt werden. Bislang wurden 19 Interviews erhoben und vollständig transkribiert. Die Auswertung erfolgte im Rückgriff auf die Methodologie der Grounded Theory. In Anlehnung an Strauss und Corbin (1996; Corbin & Strauss, 2015) und das Kodierparadigma werden dabei im Folgenden aus einer raumtheoretisch sensibilisierten Perspektive Bedingungen, Handlungsstrategien und Konsequenzen im Umgang mit den Corona-Maßnahmen in pädagogischen Settings kultureller Bildung rekonstruiert.

Im Zentrum dieses Beitrags stehen Interviews mit Expert:innen, die nicht nur stellvertretend für die jeweilige pädagogische Organisation sprechen, sondern selbst in die unmittelbare pädagogische Arbeit mit Jugendlichen eingebunden sind und die darüber gerade den Blick auf die Räumlichkeit pädagogischer Arbeitsbündnisse unter den Bedingungen der Pandemie schärfen. Genauer noch haben wir für diesen Beitrag den Blick auf diejenigen Fälle gelenkt, in denen sich Refigurationsprozesse über eine Öffnung in digitale Räume andeuten, die auch mit antizipierten Veränderungen über die pandemische Lage hinaus einhergehen, von denen wir zwei maximal kontrastierende Fälle nun detaillierter darstellen wollen. Dabei unterscheiden sich beide Fälle zunächst bezogen auf die organisationale Kontextualisierung (Musikschule und Jugendclub) als auch – damit vermittelt – hinsichtlich der hoch- bzw. soziokulturellen Ausrichtung. Im komparativen Vergleich machen beide Fälle im Zuge der Rekonstruktionen jedoch vor allem auf einen kontrastreichen Umgang mit dem Verlust des konkreten Ortes als Handlungsraum in Settings kultureller Bildung aufmerksam. Bezogen darauf, wie dies bearbeitet wird und wie sich darin etablierte Routinen und neue Raumkonstitutionen in der Arbeit mit Jugendlichen vermitteln, werden im Folgenden Aspekte des Bearbeitungsgeschehens vorgestellt und anschließend vor dem Hintergrund der eröffneten raumtheoretischen Theorieperspektive diskutiert.

4 Empirische Rekonstruktionen

4.1 Die Musikschule als Zentrum eines punktuell digital geöffneten translokalen Unterrichtsraums

F. Hartmann leitet eine Musikschule, ist aber auch persönlich in Unterrichtsprozesse involviert. Die Musikschule wird als translokal vernetztes Gebilde mit Hauptsitz und Außenstellen eingeführt. Auf die Maßnahmen der Schulschließung im Zuge der Corona-Pandemie reagiert die Einrichtung nach einer kurzen Zeit des Abwartens mit der Umstellung auf Online-Unterricht:

„ich meine wir hatten ja hier auch gewaltige Einschränkungen jetzt eh im März dann als der Lock-down war und da ging es eigentlich sagen wir mal so mit vielen Schülern recht unkompliziert weiter dass man eben jetzt auf Onlineunterricht //hm-hm// eh umgestiegen ist“ (Z. 183-186)

Wenngleich die Corona-Maßnahmen als große Einschränkung erlebt werden, wird die Verlagerung des Unterrichtsgeschehens in den digitalen Raum zunächst als scheinbar reibungsloser Prozess geschildert. Gleichwohl ist diese Erschließung des Digitalraums in erster Linie extrinsisch motiviert und erfolgt weniger in der Perspektive, einen neuen, die eigenen Routinen erweiternden Handlungsraum zu eröffnen, sondern aus der Notsituation heraus, als Musikschule handlungsfähig und identifizierbar zu bleiben. Jedoch wird in der

Erzählung deutlich, dass mit dem Verlust des konkreten Ortes als Handlungsraum unter körperlich Anwesenden und der Verlinkung bislang unverbundener, heterogener Orte in unterschiedlichen Dimensionen Spannungen entstehen und neue Handlungs- und Interaktionspraktiken hervorgebracht werden. Dies gilt sowohl auf der Ebene der Organisation selbst als auch auf der Ebene des professionellen Selbstverständnisses und der Herstellung von Arbeitsbündnissen mit den Jugendlichen. So treten auf der organisationalen Ebene zum einen bürokratische und infrastrukturelle Hürden auf, die eine Verlagerung des Unterrichtsgeschehens in den digitalen Raum verzögern. Zum anderen erzeugt die Corona-Situation einen äußeren Zwang auf die Mitglieder der Organisation, digitale Wege zu nutzen, der jedoch, wie es auch in anderen Fällen deutlich wird, auf differente Organisationsmilieus trifft, die diesem Zwang sowohl sehr offen als auch abwehrend begegnen:

„manche . Lehrer warn da ruck zuck– [...] und manche ham sich sehr sehr schwergetan .. //ja// also die sind dann erst aufgewacht als Geschwisterkinder dann . eben schon beim andern Lehrer schon längst online //ja// hatten und dann die Eltern eigentlich auch schon bissel ärgerlich wurden .. das eingefordert habn //hm-hm// genau dann sind sie erst teil=teilweise wachgeworden . weil ich konntes auch nicht anweisen weil- . wenn sie sagen ‘nee mir wird kein Gerät gestellt’ . //hm-hm// . muss ich das nicht machn /“ (Z. 847-857)

Die zunächst als reibungslos markierte Verlagerung erfolgt damit zeitlich gestaffelt als Anpassung an äußere Zwänge, insbesondere auch elterlichen Druck, während innerorganisationalen Zwängen aufgrund fehlender technischer Infrastruktur das Machtpotential entzogen zu sein scheint.

Den Musikunterricht in den digitalen Raum zu transferieren, fordert aber auch punktuell zur Neuaushandlung der Arbeitsbündnisse zwischen Schüler:innen und Lehrer:innen sowie zu einer Neubestimmung des professionellen Selbstverständnisses heraus:

„ich hab gestaunt auch bei vielen Kindern und Jugendlichen die warn da sehr schnell dazu in der Lage auch welche aus der fünften Klasse und so die ham mir dann auch gesagt Mensch Herr Hartmann Sie können ja dort nochmal draufdrücken und dann könn //@// wir das so und so machn also es=es=es geht schon @ja@ das funktioniert schon [...] Ich glaube da sind manche Schüler weiter als=als manche Lehrer is einfach so . ja“ (Z. 387-393)

Deutlich wird hier, wie die Verlinkung von heterogenen Orten und damit der Schule und dem Privatraum der Jugendlichen dazu beiträgt, diese nicht nur als Schüler:innen, sondern als ganze Person in ihren lebensweltlichen Bezügen wahrzunehmen. Dies geht mit einer Anerkennung des Raumwissens der Jugendlichen im Digitalen einher, das sich nicht nur aus technischem Wissen, sondern etwa auch aus einem Wissen über das Netz als Lernraum speist „die lernen auch sehr viel mit mit eh mitm Internet“ (Z. 178-179), das zum eigenen Raumwissen ins Verhältnis gesetzt wird. Das ausgemachte Wissensgefälle zugunsten der Schüler:innen führt zu einer Rollenkehr, indem die Schüler:innen zu Wissensvermittler:innen werden und punktuell „als stellvertretende Krisenlöser“ fungieren (Helsper, 2021, S. 163), die es ermöglichen, die pädagogische Situation im digitalen Raum überhaupt aufrechtzuerhalten. Der digitale Raum wird damit gleichzeitig als Handlungsraum markiert, der erst sukzessive, auch in der Interaktion mit den Jugendlichen, für das eigene pädagogische Handeln erschlossen werden muss:

„Familie sind=ist dann da dann huscht dann eben ma die kleine //hm-hm// Schwester mit durch und dann huscht da ma der Hund lang //hm-hm// un=un=un die Eltern ja die sind dann auch teilweise och bisschen genervt [...] das ist schon nicht so ohne gewesen“ (Z. 367-369)

Die Verlinkung heterogener Orte, also zwischen der Musikschule und dem Privatraum der Jugendlichen, erzeugt durch die Überlagerung unterschiedlicher Raumlogiken, die als Ko-Präsenz von Schüler:innen, Eltern, Geschwistern (und Haustier) markiert wird, Entgrenzungserfahrungen. Diese stehen im Widerspruch zur bisherigen ortsgebundenen Wahrnehmung von Musikschulunterricht, der diese Ko-Präsenz eher in Ausnahmefällen, etwa bei Konzerten, zugelassen hat. Das Eindringen in den Privatraum via Kamera wird von F. Hartmann dann auch im negativen Horizont verortet und nicht nur als Herausforderung für das Unterrichtsgeschehen betrachtet, sondern auch für das Arbeitsbündnis, das mit den Eltern geschlossen werden muss (Helsper, 2021, S. 164-165) und in diesen Entgrenzungssituationen auch fragil werden kann. Gleichzeitig erzeugt die Angewiesenheit auf tragfähige Arbeitsbündnisse mit den Eltern auch einen Veränderungsdruck der Organisation selbst, indem diese zumindest punktuell Online-Angebote auch über die Corona-Situation hinaus einklagen und damit über den Verweis auf potentiell verschlossene Bahnräume („*wenn jetzt mal schlechtes Wetter is oder wir könn einfach das Kind nich fahrn*“, Z. 792-793) neue Raumkonstellationen und darin liegende Spannungen machtvoll mit hervorbringen.

F. Hartmann steht dem Anliegen der Eltern zwar grundsätzlich aufgeschlossen gegenüber, nimmt aber eine ambivalente Haltung zur nachhaltigen Öffnung der Musikschule in den digitalen Raum ein. So werden die positiven Erfahrungen mit dem Online-Unterricht an bestimmten Bedingungen festgemacht. Dazu gehört sowohl, dass die Musikschullehrer:innen die Jugendlichen bereits vor der Schließung des Ortes kannten und Grundlagen im Instrumentlernen legen konnten. Es müssen also bereits Arbeitsbündnisse und grundlegende Fertigkeiten bestehen, die ortsgebunden in direkter Interaktion herzustellen sind, an die im digitalen Raum angeschlossen werden kann. Zudem scheinen die positiven Erfahrungen auch an die Bindung der Jugendlichen an den privaten Raum sowie den verminderten Einfluss des Konkurrenzortes Schule gekoppelt zu sein („*die hatten in der Schule vielleicht nicht ganz so viel*“, Z. 193-194). Letzteres ermöglicht auch eine flexible Zeitpraxis, die anders als vor der Corona-Situation, Vormittagszeiten nutzbar macht und auch dazu dient, auf Störungen im Kontext von Netzauslastungen reagieren zu können. Darüber hinaus werden sowohl der Ensembleunterricht als auch das Einüben künstlerischer Feinheiten als nicht im digitalen Raum abbildbare Praktiken markiert. Grenzen werden ebenso für die Arbeit mit Jugendlichen aus benachteiligten Sozialmilieus gezogen, die über digitale Wege nicht erreicht werden („*das ist gar nicht möglich weil die Kinder und Jugendlichen //ja// ham gar nicht die Geräte dann //ja// zu Hause*“, Z. 444-445). Die Notwendigkeit des Verfügens über Geräte, womit sowohl die digitale Infrastruktur als auch Musikinstrumente gemeint sein können, macht zudem deutlich, wie voraussetzungsvoll eine Verlagerung des Handlungsgeschehens in den digitalen Raum schon allein auf der Ebene des objektivierten kulturellen Kapitals im Verbund mit dem ökonomischen Kapital (Bourdieu, 1983) im Fall der Musikschule ist, wenn Geräte und Instrumente als essentielle Elemente der Raumkonstitution nur an einem Ort vorhanden sind.

Insgesamt ringt F. Hartmann mit der Frage danach, welche Relevanz die als Reaktion auf die Maßnahmen im Zuge der Corona-Pandemie erfolgte Öffnung in den digitalen

Raum für die Musikschule auch über die Corona-Zeit hinaus haben könnte. Zum einen scheinen die positiven Erfahrungen mit der Praktikabilität digitalen Musikunterrichts sowie die Wahrnehmung der wachsenden gesellschaftlichen Bedeutung digitaler Räume und des damit verbundenen Anpassungsdrucks eine dauerhaft veränderte Raumkonstellation nahezulegen, in der der Ort der Musikschule zwar weiterhin das Zentrum bildet, sich aber punktuell in den Digitalraum öffnet. Zum anderen wird die aktuelle Praxis jedoch auch als Ausnahme von der Normalität betrachtet und die Musikschule in ihrer lokalen Verankerung als der zentrale Ort markiert, an dem das Selbstverständnis als pädagogische Institution, die über den Einzelunterricht hinausgeht, umgesetzt werden kann. In dieser gleichzeitigen Vernetzung und Containerisierung von Räumen (Löw et al., 2021, S. 16) deutet sich ein Wandel des sozialen und kommunikativen Handelns auf mehreren Ebenen an, der auf einen durchaus spannungsgeladenen Refigurationsprozess des pädagogischen Raums der Musikschule verweist.

4.2 Der Jugendclub als zentraler Knotenpunkt in einem Netzwerk digitaler und lokaler Räume

L. Stein arbeitet in einem Jugendclub, der in einer kleinen Stadt angesiedelt ist. Die Schwerpunkte seiner pädagogischen Tätigkeit liegen in der Förderung junger Musiker:innen und in der Veranstaltung kleinerer und größerer Events (Parties, Stammtischabende, Konzerte). Insbesondere die Ausrichtung von Veranstaltungen ist im Zuge der Maßnahmen zur Eindämmung der Corona-Pandemie nicht mehr möglich, was die Arbeit des Jugendclubs „*n bisschen*“ „*erschwert*“ (Z. 47-48) hat. Dennoch kann an die Normalitätserwartung der eigenen pädagogischen Arbeit als offene Kinder- und Jugendarbeit weiterhin angeschlossen werden:

„also wir haben jetze vorwiegend ha haben wir also ich und mein Kollegium haben wir äh wies natürlich klar ist fürn Jugendclub auf die offene Kinder und Jugendarbeit äh weiter eingeschossen“ (Z. 85-87)

Dies geschieht auch, indem die Türen des Angebots in den digitalen Raum geöffnet werden, was im Hinblick auf die konkrete Umsetzung als mehr oder weniger reibungsloser Prozess gerahmt wird:

„wir haben äh neue digitale Formate ähm . eröffnet wie zum Beispiel Donnerstag äh Livestr- äh Donnerstagnachmittag Livestream wo wir dann halt für äh unsere Zuschauer also fürs Klientel was wir hier anziehen . ähm jedes Mal dann fürn am Donnerstag ne Stunde Livestream machen //mhm// wo wir dann über alltägliche Sachen halt quatschen oder was hier pro inner Woche hier so passiert ist was wir dann umgebaut haben was in Planung is welche Angebote da wir da planen und äh die Zuschauer beziehungsweise das Klientel was hier kommt hat ja auchn großen Einfluss und kann hier auch mit partizipieren und entscheiden äh was es da für Angebote gibt oder welche Anreize dann auch dafür gesetzt werden“ (Z. 87-98)

Auch wenn das professionelle Selbstverständnis von der Arbeit unter Bedingungen der Corona-Maßnahmen nicht maßgeblich erschüttert wird, sind mit der Umsetzung des pädagogischen Handelns in digitalen Räumen einige Neuerungen verbunden. L. Stein ringt in diesem Zuge um die Begrifflichkeiten, mit denen die neuen Formate und die Adressat:innen im digitalen Raum bezeichnet werden können und zeigt sich dabei (noch) nicht in der Lage, diese widerspruchsfrei und konturiert darzulegen. Dies betrifft insbesondere

die Adressat:innen der Institution, die sowohl als passive Rezipient:innen („Zuschauer“, „Klientel“), die der Jugendclub „anzieht“, konstruiert werden, denen zugleich aber erheblicher Einfluss auf die Ausgestaltung der Angebote zugeschrieben wird. Auch wenn die Öffnung digitaler Räume von L. Stein anders als von F. Hartmann nicht mit bürokratischen oder infrastrukturellen Hürden verknüpft wird und L. Stein auch nicht auf organisationale Akteur:innen verweist, die der Öffnung abwehrend gegenüberstehen, erzwingt die Etablierung der digitalen Formate dennoch eine Aushandlung der Positionierung der pädagogisch Tätigen gegenüber den neuen Formaten. Zugleich ist damit auch die Neuaushandlung des Arbeitsbündnisses zwischen pädagogisch Tätigen und den Adressat:innen des pädagogischen Handelns verbunden, das sich im digitalen Raum noch einmal anders konturiert. L. Stein ringt darum, wie sich Jugendarbeit unter den Bedingungen des Digitalen herstellen lässt und wie die Jugendlichen selbst darin gedacht werden können – sie werden hier sowohl in ihrem gegenwärtigen Erleben adressiert („alltägliche Sachen quatschen“) und darüber lebensweltliche Anschlüsse hergestellt als auch als Gestalter:innen ‚ihres‘ Ortes, dessen Ausgestaltung die pädagogischen Akteure als temporär stellvertretend und damit als prinzipiell verhandelbar markieren. Das pädagogische Arbeitsbündnis wird damit gerade über den temporären Verlust der Kommunikation unter körperlich Anwesenden als Spannungsverhältnis von pädagogisch initiiertes, stellvertretender Herstellung jugendbezogener Räume und der anvisierten partizipativen Gestaltung und Aneignung durch die Jugendlichen selbst neu hergestellt.

Die von den Mitarbeiter:innen des Jugendclubs vorstrukturierten digitalen Räume scheinen dennoch in besonderem Maße an die Lebenswelten der Adressat:innen anzuschließen, was letztendlich auch zu einem „ganz anderen Anlauf“ (Z. 443) im Jugendclub selbst führt. Waren die pädagogisch Tätigen vor der Pandemie auf institutionelle Verbindungen zu Schulen angewiesen, um ihre Zielgruppe zu erreichen, erweisen sich insbesondere die digitalen Räume des Jugendclubs während der Corona-Maßnahmen als unmittelbar anschlussfähig für die Adressat:innen. Die Öffnung in den digitalen Raum führt hier auch zu einer gesteigerten Sichtbarkeit des Jugendclubs als konkreter Ort. L. Stein berichtet davon, dass in den letzten Jahren im Jugendclub „fast gar nix“ lief und „kaum ein Jugendlicher vorbeikam“ (Z. 444-445) und dass er nun, nach der Phase des ‚social distancing‘, rege von Kindern und Jugendlichen frequentiert werde.

Darüber hinaus bringt die pädagogische Arbeit unter Bedingungen der Corona-Pandemie nicht nur eine enorme Erweiterung der Angebote um digitale Formate mit sich, sondern ermöglicht auch weitreichende Renovierungs-, Umbau- und Ausbaumaßnahmen vor Ort:

„wir haben jetzt letztes und dieses Jahr unsere Angebotspalette um ja wie soll ich sagen ich sach mal um siebzig Prozent erweitert . vor allem im digitalen Bereich ähm //mhm//wir haben auch angefangen hier alles zu renovieren wo dann die Lock- äh wo dann Lockdown war wo wir keine Kinder hier reinlassen konnten wir haben nen Gaming Raum jetze soweit geschaffen wir haben unsern Musikraum haben wir noch weiter aufmöbliert äh mit Equipment was ich noch günstig ranbekommen habe“ (Z. 98-110)

Die Corona-Maßnahmen führen nicht zu einer zeitlich befristeten Neujustierung des räumlichen Arrangements des Jugendclubs und werden auch nicht als Anlass für einen deutlichen Einbruch der Angebotspalette geschildert. Im Gegenteil: In der Zeit der Pandemie kommt es zu einem Rearrangement des pädagogischen Handlungsraums, das als erweiterte „Angebotspalette“ markiert wird, die sowohl auf die Öffnung in den digitalen

Raum als auch auf Veränderungen am konkreten Ort zurückzuführen ist. Dabei werden die Möglichkeiten digitaler Räume und des konkreten Orts nicht getrennt voneinander gedacht, sondern in ihrer Verschränkung bzw. Wechselwirkung miteinander entworfen: Da beispielsweise aufgrund der Corona-Maßnahmen keine Livekonzerte in körperlicher Präsenz von Musiker:innen und Publikum möglich sind, werden im Jugendclub Aufnahmen und Videos aus dem Proberaum erstellt. Diese erhalten nicht nur den Charakter einer Notlösung, sondern sollen als Marketinginstrumente für junge Bands auch dann relevant bleiben, wenn Liveauftritte wieder möglich sind. Die Förderung junger Musiker:innen wird von L. Stein in diesem Zusammenhang dann als besonders produktiv gerahmt, wenn sich Livekonzerte im Territorialraum und vorproduzierte Videos aus dem Proberaum, die sich im digitalen Raum verbreiten, in ihrer Wirkung miteinander verschränken. Somit werden digitale Räume auch als translokale Plattform für die Präsentation von Produkten der gemeinsamen Arbeit von pädagogisch Tätigen und Adressat:innen genutzt.

Insgesamt bildet sich am Beispiel des Jugendclubs eine Refiguration von Räumen ab, für die die Corona-Maßnahmen als Katalysator betrachtet werden können. Es werden nicht lediglich die bisherigen Praktiken ins Digitale übertragen, sondern stattdessen die Kernbestandteile der pädagogischen Tätigkeit für digitale Formate neu gedacht und darin das professionelle Selbstverständnis der Ermöglichung heterogener und partizipativer Prozesse der Rauman eignung durch die Jugendlichen integriert. Dabei motiviert das Außerkraftsetzen der etablierten Bindungen zwischen Schule und Jugendclub in der Phase der Pandemie die Öffnung des Jugendclubs in digitale Räume, die dann aufgrund ihrer Anschlussfähigkeit an die lebensweltlichen Bezüge der Adressat:innen auch als Zugänge zum konkreten pädagogischen Ort fungieren. Die Verschränkung vielfältiger lokaler und digitaler Praxen, bringt den pädagogischen Ort letztendlich im Zuge der Corona-Pandemie neu hervor und stärkt ihn zugleich, da nicht nur bestehende Arbeitsbündnisse aufrechterhalten werden, sondern vor allem auch die Herstellung neuer ermöglicht wird.

Für L. Stein erscheinen zwar die Corona-Maßnahmen zunächst als eine erschwerende Bedingung der pädagogischen Arbeit, die darüber veränderte Raumkonstellation im Verhältnis lokaler und digitaler Räume erweist sich jedoch weniger spannungsvoll als im Fall Hartmann. Digitale Räume werden hier nicht nur zur Überbrückung in der Phase der Kontaktbeschränkungen relevant, sondern auch über die Pandemie hinaus als dauerhafte Erweiterung markiert, die die Bedeutung des pädagogischen Orts für die jugendlichen Adressat:innen steigert. Der konkrete Ort des Jugendclubs wird so auch nachhaltig als zentraler Knoten eines größeren Netzwerkraums antizipiert, der pädagogische Akteur:innen, Jugendliche und heterogene distante Orte miteinander verknüpft.

5 Fazit

Die Corona-Pandemie scheint damit in den hier diskutierten verschiedenen Settings kultureller Bildung zweierlei hervorzubringen: Zum einen erzeugt die Schließung von Einrichtungen und das Zurückgeworfensein der Jugendlichen allein auf den häuslichen, in aller Regel familialen Raum die Notwendigkeit der Überbrückung räumlicher Grenzziehungen durch die Corona-Maßnahmen. Damit geht ein Schub in der Etablierung digitaler Formate einher, die es ermöglichen, räumliche Grenzen zu überschreiten und den Handlungsraum der pädagogischen Orte in die häuslichen Kontexte hinein zu erweitern. Zum anderen er-

zeugt der Verlust der ortsbezogenen Routinen pädagogischer Handlungsfähigkeit im Verbund mit der Erfahrung der Grenzen hierfür im digitalen Raum, wie es auch Löw & Knoblauch (2021, S. 38) beschreiben, eine Relevanzsteigerung der Orte selbst. Diese zeigt sich in Prozessen des „placemaking“ (Gieryn, 2000, S. 468), die etwa in der Betonung der Notwendigkeit direkter sozialer Interaktion als funktionale Basis pädagogischen Handelns, in der digital-manifesten (z.B. Homepage des Ortes) oder der digital-transienten (z.B. Streaming in den Ort) Präsentation des Ortes oder auch in dessen Um- und Neugestaltung zum Ausdruck kommen und die dazu beitragen können, „a shared sense of place-identity“ (Sen & Nagendra, 2019, S. 411) zu konstruieren. Insgesamt bringt die Überlagerung von Container- und Netzwerklogik in allen Fällen neue Raumkonstellationen hervor, die in unterschiedlicher Weise an die bestehenden Routinen und professionellen Selbstverständnisse anschlussfähig sind und in denen sich Refigurationsprozesse andeuten, die diese Routinen und Selbstverständnisse durchaus infrage stellen.

Während sich an den hier dargestellten beiden Fällen auch Antizipationen langfristiger veränderter Raumkonstellationen abzeichnen, verweisen andere im Projektzusammenhang erhobene Fälle graduell noch stärker auf die Grenzen der Herstellung und Aufrechterhaltung pädagogischer Arbeitsbündnisse über digitale Raumformate (siehe auch Voigts, 2020, S. 20). Die Öffnung in den digitalen Raum wird dort deutlicher als eine Notlösung markiert, die auf den Geltungszeitraum der Corona-Maßnahmen begrenzt bleiben soll und damit stärker noch als im Fall F. Hartmann als temporäres Phänomen verhandelt. Dies zeigt sich etwa dann, wenn die Arbeit mit sozial heterogenen Gruppen als Kern des professionellen Selbstverständnisses markiert wird. Benachteiligte Jugendliche werden dabei, wie auch im Fall Hartmann, als nicht oder nur schwer digital erreichbar adressiert, so dass die Ermöglichung eines sozial heterogenen Handlungsraums an den pädagogischen Ort gebunden bleibt und als nicht über digitale Formate realisierbar bestimmt wird. Dies zeigt sich aber auch, wenn die Unmöglichkeit des Aufbaus dyadischer pädagogischer Arbeitsbündnisse etwa zu Jugendlichen aus prekären Lebenslagen betont wird, in denen es in gesteigerter Form um „stellvertretende emotionale Krisenlösung“ (Helsper, 2021, S. 213) geht, die über digitale Formate nicht herzustellen sei. Diese „diskursiven Konstruktionen von place“ erzeugen in der Auseinandersetzung mit der Überlagerung digitaler und territorialer Raumformationen auch eine Relevanzsteigerung des konkreten pädagogischen Ortes und damit eine „dominante Ortsidentität“ (Blokland & Schultze, 2021, S. 364), die an soziale Interaktionen unter körperlich Anwesenden gebunden bleibt.

Der Rückgriff auf technologische Lösungen, die sozial distantes Handeln ermöglichen, wird insbesondere aufgrund der wahrgenommenen Grenzen für den Anschluss an das eigene professionelle Selbstverständnis, aber auch aufgrund begrenzter individueller Ressourcen in einer Reihe von Fällen als Zwang und damit als machtvoller Handlungsdruck empfunden und erfolgt durchaus spannungsgeladen. Macht kommt in den erhobenen Fällen jedoch kaum, wie es Felix Stalder (2019, S. 160) im Anschluss an David Singh Grewal formuliert, als „Macht der Souveränität“ auf der Basis von „Dominanz und Unterordnung“ zum Ausdruck, sondern als „Macht der Soziabilität“, die „Bedingungen oder Protokolle vorgibt, unter denen Menschen überhaupt miteinander in Austausch treten können“ und die sich über deren wachsende Akzeptanz entfaltet. In der Phase der für Jugendliche körperlich unzugänglichen pädagogischen Orte sind die digitalen Technologien für alle Fälle der einzige und auch der gesellschaftlich geforderte und akzeptierte Weg, um mit ihnen im Austausch zu bleiben. Insbesondere vor dem Hintergrund eines professionellen Selbstverständnisses, das an die Herstellung und Aufrechterhaltung eines Arbeits-

bündnisses über soziale Interaktion gekoppelt ist, erscheint damit gleichzeitig in der Corona-Situation der Gang in den digitalen Raum als Voraussetzung dafür, sich überhaupt als pädagogisch handelnde:r Akteur:in hervorbringen zu können. Er wird damit in allen Fällen als im Krisengeschehen alternativloser und zunächst extrinsisch motivierter Prozess (Stalder, 2019, S. 161) beschrieben, der allein es trotz rigider räumlicher Grenzbeziehungen ermöglicht, einen pädagogischen Handlungsraum zu erzeugen, welcher an soziale Interaktionsprozesse gekoppelt ist.

Dass dies Einfluss auf herzustellende oder aufrechtzuerhaltende pädagogische Arbeitsbündnisse hat, machen die Fälle auf unterschiedlichen Ebenen deutlich. So kann eine Überlagerung der verschiedenen Raumlogiken durchaus eine Belastung für das Arbeitsbündnis sowohl mit den Jugendlichen als auch den Eltern darstellen. Während einerseits einige Jugendliche, nicht zuletzt aufgrund der voraussetzungsvollen Zugänge zu einer solchen Raumkonstellation, für die außerschulischen Angebote gar nicht zu erreichen sind, zeigt sich andererseits etwa im Fall Stein eine hohe Anschlussfähigkeit an die Handlungspraktiken und das Raumwissen von Jugendlichen, die gleichzeitig den Jugendclub als pädagogischen Ort selbst aufwertet. Für die Jugendlichen kommen mit der Musikschule oder dem Jugendclub nun Orte, die für sie in unterschiedlicher Weise mit affektiven Bindungen und Identitätszuschreibungen versehen sind, neu zu ihren digitalen Raumerfahrungen hinzu. Damit verbundene Praktiken des „distant socializing“ und des darin zu verankernden pädagogischen Handelns müssen hierfür erst ausgehandelt und „für spezifische Anlässe und soziale Lagen respezifiziert werden“ (Dickel, 2020, S. 83). Während die Frage, wie sich diese Aushandlungsprozesse aus der Perspektive der Jugendlichen gestalten, auf Basis der Expert:inneninterviews nicht beantwortet werden kann, zeigen sie sich auf Seiten der pädagogisch Tätigen als Neubestimmung des Professionellen-Klienten-Verhältnisses und im Ringen darum, wie das eigene professionelle Selbstverständnis zu den neuen Raumkonstellationen vermittelt werden kann. Dabei bewegen sich die Perspektiven auf der einen Seite, wie angedeutet, in einem Kontinuum zwischen rein technischen, überbrückenden Notlösungen, die auch auf die Grenzen der Übertragbarkeit pädagogischen, primär ortsgebundenen Handelns in den digitalen Raum verweisen. Andererseits wird mit der Etablierung digitaler Formate die Hervorbringung neuer, erweiterter und pädagogisch anschlussfähiger Raumkonstellationen verbunden, die auch als nachhaltig antizipiert werden.

Der Fall Hartmann zeigt zudem, dass die Verlinkung heterogener Orte durch digitale Medien insbesondere aufgrund ihrer Homogenisierungswirkung (Löw & Knoblauch, 2021, S. 37) Spannungen erzeugt, die sich über das Eindringen der (musik)schulischen Raumlogik mit ihren zeitlichen, handlungspraktischen und interaktiven Charakteristika, in den Privatraum der Jugendlichen ergeben, der ganz anderen Logiken folgt. Der bereits lange vor der Corona-Pandemie beschriebene Prozess einer zunehmenden „Scholarisierung der Familie“ (Helsper & Hummrich, 2008, S. 377) wird durch das Homeschooling und die damit verbundene virtuelle Anwesenheit des Lehrers oder der Lehrerin am Ort der Familie noch gesteigert. In unseren Fällen zeichnet sich darüber hinaus eine Erweiterung dieses Entgrenzungsgeschehens auch auf den non-formalen Bereich ab, wenn Musikschulen, Jugendclubs oder Kunstprojekte nun ebenfalls in die heimischen Wohn- oder Jugendzimmer dringen. Der private Lebensort von Jugendlichen wird damit zum Kumulationsort institutionalisierten pädagogischen Handelns.

Während also bereits lange vor der Pandemie eine gesteigerte Verflechtung von Territorial- und Netzwerkräumen zu beobachten war, die zentral auch durch Mediatisierungsprozesse vorangetrieben wurde, lässt die Krise das „für die Refiguration von Räumen

prägende Spannungsverhältnis zwischen der Containerisierung von Räumen einerseits und ihrer Vernetzung, Zirkulation und Mobilität andererseits“ (Löw et al., 2021, S. 16) noch deutlicher hervortreten. In diesen Dynamiken ergeben sich nicht nur neue Anforderungen an Raumwissen und -handeln sowie Veränderungen von Sozialbezügen und Kommunikationsverhältnissen, sondern es lässt sich gerade auch im Zuge der Corona-Pandemie eine „Steigerung der Relevanz von Orten“ (Löw & Knoblauch, 2021, S. 38) (nicht nur) im Kontext außerschulischer kultureller Bildungsarbeit mit Jugendlichen ausmachen, die auf deren hohes Identifikationspotential verweist. Wirkungen zeigen Refigurationsprozesse im Kontext dieser Spannungen, wie es in unserem Sample deutlich wurde, „sowohl subjektiv als auch institutionell“ (Löw & Knoblauch, 2021, S. 32), so dass in weiteren Forschungsanstrengungen zu fragen ist, wie sich darüber sowohl pädagogische Interaktionsverhältnisse als auch subjektive Bedeutungszuschreibungen und Zugänge durch die Jugendlichen selbst wandeln und welche Effekte dies auch auf die Gestaltung der organisationalen Rahmenbedingungen und der politischen Entscheidungsprozesse hat.

Literatur

- Blokland, Talja & Schultze, Henrik (2021). Nebenbei und Nebenan. Vertraute Öffentlichkeit in Berlin und Rotterdam. In Martina Löw, Volkan Sayman, Jona Schwerer & Hannah Wolf (Hrsg.), *Am Ende der Globalisierung* (S. 364-386). Bielefeld: transcript.
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2005). *12. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin: BMFSFJ.
- Bogner, Alexander & Menz, Wolfgang (2002). Das theoriegenerierende Experteninterview. In Alexander Bogner, Beate Littig & Wolfgang Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview* (S. 33-70). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-322-93270-9_2
- Bourdieu, Pierre (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In Reinhard Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183-198). Göttingen: Schwartz.
- Corbin, Juliet M. & Strauss, Anselm L. (Hrsg.) (2015). *Basics of qualitative research*. Los Angeles u.a.: Sage.
- De Souza e Silva, Adriana (2006). From Cyber to Hybrid Mobile Technologies as Interfaces of Hybrid Spaces. *Space and Culture*, 9 (3), 261-278. <https://doi.org/10.1177/1206331206289022>
- Dickel, Sascha (2020). Gesellschaft funktioniert auch ohne anwesende Körper. In Michael Volkmer & Karin Werner (Hrsg.), *Die Corona-Gesellschaft* (S. 79-88). Bielefeld: transcript.
- Dreer, Benjamin & Kracke, Bärbel (2021). Lehrer*innen im Corona-Lockdown 2020. Umgang mit der Distanzbetreuung im Spannungsfeld von Anforderungen und Ressourcen. In Christian Reintjes, Raphaela Porsch & Grit Im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise* (S. 45-62). Münster: Waxmann.
- Endreß, Martin (2015). Routinen der Krise – Krise der Routinen. In Stephan Lessenich (Hrsg.), *Routinen der Krise – Krise der Routinen. Verhandlungen des 37. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Trier 2014* (S. 15-19). Verfügbar unter: https://publikationen.sozioologie.de/index.php/kongressband_2014 [30.12.2021].
- Gieryn, Thomas F. (2000). A Space for Place in Sociology. *Annual Review of Sociology*, 26 (1), 463-496.
- Grunert, Cathleen (2022). „tiny acts of political participation“ – Zum Wandel politischer Partizipationsformen Jugendlicher in der (post-)digitalen Gesellschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64 (1), 73-94. <https://doi.org/10.3262/ZP2201073>
- Grunert, Cathleen, Reißig, Birgit, Fehser, Stefan, Ludwig, Katja, Plappert, Eva & Tillmann, Frank (2022). Mehr als weiße Flecken – Eine Bestandsaufnahme kultureller Bildung für Jugendliche. In Martin Büdel & Nina Kolleck (Hrsg.), *Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen*. (S. 141-160). München: Beltz Juventa.

- Helsper, Werner (Hrsg.) (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Helsper, Werner & Hummrich, Merle (2008). Familien. In Thomas Coelen & Hans-Uwe Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung* (S. 371-381). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91161-8_37
- Hugger, Kai-Uwe & Tillmann, Angela (2021, online first). Kindheit, Jugend und Medien: Medienumgebung und Mediennutzung im Wandel. In Heinz-Hermann Krüger, Cathleen Grunert & Katja Ludwig (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24801-7_30-1
- Kersting, Norbert (2020). Digitale Ungleichheiten und digitale Spaltung. In Tanja Klenk, Frank Nullmeier & Götrik Wewer (Hrsg.), *Handbuch Digitalisierung in Staat und Verwaltung* (S. 219-229). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23668-7_19
- Knoblauch, Hubert & Löw, Martina (2020). Dichotomie. In Michael Volkmer & Karin Werner (Hrsg.), *Die Corona-Gesellschaft* (S. 90-99). Bielefeld: transcript.
- Löw, Martina & Knoblauch, Hubert (2021). Raumfiguren, Raumkulturen und die Refiguration von Räumen. In Martina Löw, Volkan Sayman, Jona Schwere & Hannah Wolf (Hrsg.), *Am Ende der Globalisierung* (S. 25-51). Bielefeld: transcript.
- Löw, Martina, Sayman, Volkan, Schwerer, Jona & Wolf, Hannah (2021). Am Ende der Globalisierung. Über die Refiguration von Räumen. In Martina Löw, Volkan Sayman, Jona Schwerer & Hannah Wolf (Hrsg.), *Am Ende der Globalisierung* (S. 9-22). Bielefeld: transcript.
- Ludwig, Katja (2021). Kindheit, Jugend und regionale Disparitäten. In Heinz-Hermann Krüger, Cathleen Grunert & Katja Ludwig (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (online first). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24801-7_55-1
- Manderscheid, Katharina (2020). Über die unerwünschte Mobilität von Viren und unterbrochene Mobilitäten von Gütern und Menschen. In Michael Volkmer & Karin Werner (Hrsg.), *Die Corona-Gesellschaft* (S. 101-110). Bielefeld: transcript.
- Meusel, Sandra & Unger, Hendrik (2021). Pandemiebedingte Veränderung digitaler Zugänge Sozialer Arbeit. In Ronald Lutz (Hrsg.), *Covid-19 – Zumutungen an die Soziale Arbeit* (S. 131-142). Weinheim: Beltz Juventa.
- Scheidt, Carl-Eduard (2020). Abschied vom Handschlag. In Bernd Kortmann & Günther G. Schulze (Hrsg.), *Jenseits von Corona. Unsere Welt nach der Pandemie – Perspektiven aus der Wissenschaft* (S. 43-50). Bielefeld: transcript.
- Schröer, Wolfgang (2020). Blindflug: Kindheits- und jugendpolitische Koordinaten in Zeiten von Corona. *Sozial Extra*, 4 (2), 244-246. <https://doi.org/10.1007/S12054-020-00290-7>
- Sen, Amrita & Nagendra, Harini (2019). The role of environmental placemaking in shaping contemporary environmentalism and understanding land change. *Journal of Land Use Science*, 14 (4-6), 410-424. <https://doi.org/10.1080/1747423X.2020.1720841>
- Stalder, Felix (Hrsg.) (2019). *Kultur der Digitalität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Stichweh, Rudolf (2020). Simplifikation des Sozialen. In Michael Volkmer & Karin Werner (Hrsg.), *Die Corona-Gesellschaft* (S. 197-206). Bielefeld: transcript.
- Strauss, Anselm L. & Corbin, Juliet M. (Hrsg.) (1996). *Grounded Theory*. Weinheim: Beltz.
- Voigts, Gunda (2020). „Jugendliche brauchen Freiräume!“ – ein Plädoyer, für die Perspektiven junger Menschen in Corona-Zeiten einzutreten. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 15 (2), 217-222. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v15i2.08>