

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Eine Buchreihe des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)

Die blaue Reihe des DIE richtet sich an die scientific community der Erwachsenenbildungsforschung und an die wissenschaftlich interessierte Praxis. Von Hans Tietgens im Jahr 1967 begründet, hat die Reihe im Lauf der Zeit wesentlich zur Konstituierung der Disziplin beigetragen. Die diskursiven Abhandlungen auf theoretischer und empirischer Basis machen Forschungsergebnisse aus der Realität von Erwachsenenbildung zugänglich und regen so den Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Praxis an. Adressat/inn/en sind Lehrende, Forschende und wissenschaftlich interessierte Praktiker/innen der Erwachsenenbildung.

Wissenschaftliche Betreuung der Reihe am DIE: Dr. Thomas Jung

Bisher in der Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung erschienene Titel (Auswahl):

- Barbara Nienkemper
**Lernstandsdiagnostik bei funktionalem
Analphabetismus**
Bielefeld 2015, ISBN 978-3-7639-5544-2
- Reinhard Burtcher, Eduard Jan Ditschek,
Karl-Ernst Ackermann, Monika Kil,
Martin Kronauer (Hg.)
Zugänge zu Inklusion
Bielefeld 2013, ISBN 978-3-7639-5107-9
- Hildegard Schicke
Organisation als Kontext der Professionalität
Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-5109-3
- Wiltrud Gieseke, Ekkehard Nuissl,
Ingeborg Schübler (Hg.)
Reflexionen zur Selbstbildung
Festschrift für Rolf Arnold
Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-5103-1
- Joachim Ludwig (Hg.)
Lernen und Lernberatung
Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-5067-6
- Rolf Arnold (Hg.)
Entgrenzungen des Lernens
Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-4924-3
- Josef Schrader
Struktur und Wandel der Weiterbildung
Bielefeld 2011, ISBN 978-3-7639-4846-8
- Timm C. Feld
**Netzwerke und Organisationsentwicklung
in der Weiterbildung**
Bielefeld 2011, ISBN 978-3-7639-4860-4

- Alexandra Ioannidou
Steuerung im transnationalen Bildungsraum
Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-1991-8
- Martin Kronauer (Hg.)
Inklusion und Weiterbildung
Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-1964-2
- Bernhard von Rosenblatt, Frauke Bilger
Weiterbildungsverhalten in Deutschland
Band 1: Berichtssystem Weiterbildung und
Adult Education Survey 2007
Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7639-1961-1
- Dieter Gnahn, Helmut Kuwan,
Sabine Seidel (Hg.)
Weiterbildungsverhalten in Deutschland
Band 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand
Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7636-1962-8
- Karin Dollhausen
Planungskulturen in der Weiterbildung
Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7639-1960-4
- Andreas Kruse (Hg.)
Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte
Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7639-1947-5

Weitere Informationen zur Reihe unter
www.die-bonn.de/tup

Bestellungen unter
wbv.de

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Christian Bernhard | Katrin Kraus | Silke Schreiber-Barsch |
Richard Stang (Hg.)

Erwachsenenbildung und Raum

Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln –
Rahmungen des Lernens

Herausgebende Institution

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Das DIE vermittelt zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung und unterstützt sie durch Serviceleistungen.

Lektorat: Thomas Jung/Christiane Barth

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter **www.die-bonn.de** ein Feedback zukommen lassen. Geben Sie einfach den Webkey **14/1126** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33

33506 Bielefeld

Telefon: (0521) 9 11 01-11

Telefax: (0521) 9 11 01-19

E-Mail: service@wbv.de

Internet: wbv.de

Bestell-Nr.: 14/1126

© 2015 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Umschlaggestaltung und Satz: Christiane Zay, Potsdam

Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

ISBN 978-3-7639-5584-8 (Print)

ISBN 978-3-7639-5585-5 (E-Book)



Inhalt

Vorbemerkungen 7

*Katrin Kraus/Richard Stang/Silke Schreiber-Barsch/
Christian Bernhard*

Erwachsenenbildung und Raum. Eine Einleitung 11

Diskurse und Begriffe

Ewelina Mania/Christian Bernhard/Marion Fleige

Raum in der Erwachsenen-/Weiterbildung. Rezeptionsstränge im wissenschaftlichen Diskurs 29

Katrin Kraus

Orte des Lernens als temporäre Konstellationen. Ein Beitrag zur Diskussion des Lernortkonzepts 41

Martin Nugel

Sich entwerfen in, mit und durch Raum. Bildungstheoretische Überlegungen zur Architektur der Erwachsenenbildung 55

Malte Ebner von Eschenbach/Joachim Ludwig

Relationaler Raum und soziale Positionierung. Eine epistemologische Reflexion zu Bildung 67

Bernd Dewe/Philipp Hoffmann/Daniel Straß

Aristoteles und Guardini. Bildungsphilosophische Zugänge zu Raum in der Erwachsenenbildung 79

Programme und Teilnehmende

Sigrid Nolda

Dynamische Statik. Gebäudedarstellungen und ihre Transformation in Werbematerialien der Erwachsenenbildung 93

Helmut Bremer/Mark Kleemann-Göhring/Farina Wagner

Sozialraumorientierung und „Bildungsferne“. Aufsuchende Bildungsarbeit und -beratung in der Weiterbildung 105

Marion Fleige/Veronika Zimmer/Laura Lückner

Programmplanung und die Ansprache von Adressatinnen und Adressaten „vor Ort“. Regionale, lokale und sozialräumliche Bedingungen des Planungshandelns	117
--	-----

Hanna-Rieke Baur/Ingrid Stöhr/Michaela Sixt

Teilnahme an Erwachsenenbildung. Auf dem Weg zu einem handlungs- theoretischen Modell über das Zusammenspiel von Raum und sozialer Herkunft ...	129
--	-----

Lernarrangements und Kontexte

Katrin Kraus/Nikolaus Meyer

Handlungsräume von Kursleitenden in der Erwachsenenbildung. Eine empirische Rekonstruktion zur Vermittlungstätigkeit und ihren Bedingungen	143
--	-----

Nicole Hoffmann

Dimensionen des Räumlichen in der Beratung Erwachsener. Ein ethnografischer Zugang	155
---	-----

Richard Stang

Lernräume in Bibliotheken. Optionen für eine offene Lerninfrastruktur	167
---	-----

Johannes Wahl

Das „Haus des Lebenslangen Lernens“. Räumliche Integration als Mittel zur Institutionalisierung des Lebenslangen Lernens	179
---	-----

Zugänge und Lernende

Silke Schreiber-Barsch

Von Sonder-Räumen zu inklusiven Lernorten. Raumordnungen in der Erwachsenenbildung	193
---	-----

Eva-Christina Edinger/Ricarda T.D. Reimer

Thirdspace als hybride Lernumgebung. Die Kombination materieller und virtueller Lernräume	205
--	-----

Peter Faulstich

Raum und lernende Subjekte. Konflikte um Lebens- und Lernräume als Impulse für Lernen	217
--	-----

Autorinnen und Autoren	229
------------------------------	-----

Zusammenfassung/Abstract	234
--------------------------------	-----

Vorbemerkungen

Die Frage, was Raum sei, bewegt Philosophen, Geografen und Physiker seit der Antike, insbesondere das Verhältnis von Raum und Zeit. Räumliche und zeitliche Dimensionen scheinen ineinander verschränkt zu sein. Trotzdem ist Raum in unserer Wahrnehmung unmittelbar erfahrbar als Zeit. Immanuel Kant (1781) fasste Raum empirisch, als er in seiner *Kritik der reinen Vernunft* behauptete: „Lasset von eurem Erfahrungsbegriffe eines Körpers alles, was daran empirisch ist, nach und nach weg: die Farbe, die Härte oder Weiche, die Schwere, selbst die Undurchdringlichkeit, so bleibt doch der Raum übrig, den er (welcher nun ganz verschwunden ist) einnahm, und den könnt ihr nicht weglassen.“ Im Umkehrschluss ließe sich folgern, dass der Raum eine Voraussetzung ist, die erst durch Ausfüllen, Nutzen und Erfahren empirisch (er)fassbar wird. So kann der Raum durch das Subjekt als freundlich oder feindlich, als übermächtig oder formbar, als lernanregend oder lernhemmend wahrgenommen werden.

Fragen zum Raum und seiner Gestaltung in der pädagogischen Arbeit wurden lange Zeit nicht systematisch erforscht, obwohl die Bedeutung der räumlichen Gestaltung von Bildungsorten für das Lehr-Lerngeschehen schon sehr früh erkannt wurde. Erst seit Kurzem wird die Frage nach dem Raum im erziehungswissenschaftlichen Diskurs nun wieder verstärkt thematisiert (vgl. Jelic & Kemnitz, 2003).

Blickt man auf die Erwachsenenbildung, so stellt man fest, dass bereits im 18. Jahrhundert Fragen zur Bedeutung des Raumes für das Lernen Erwachsener gestellt wurden, die im Zuge reformpädagogisch orientierter Ansätze im 20. Jahrhundert erneut an Bedeutung gewannen (vgl. Seitter, 2007). Ein prominentes Beispiel für die besonderen Orte, an denen die Bildung Erwachsener und Jugendlicher stattfindet, stellten die Heimvolkshochschulen dar.

In der aktuellen Auseinandersetzung mit „Lern- und Bildungsorten“, „Lernumgebungen“, „Bildungslandschaften“, „Informations-, Wissens- und Bildungsräumen“ werden unterschiedliche Rezeptionsstränge, theoretische Prämissen und Handlungsmodelle verfolgt. Die Spannweite ist groß und die

Malte Ebner von Eschenbach/Joachim Ludwig

Relationaler Raum und soziale Positionierung. Eine epistemologische Reflexion zu Bildung

In gegenwärtigen Diskursen zu raumtheoretischen Fragestellungen lassen sich in vielfältiger Form Spuren des Diktums von Werlen (2005) „Raus aus dem Container“ finden. Einerseits wird damit das bisher vorausgesetzte territoriale – „absolutistische“ (Löw, 2001, S. 63) – Raumverständnis aus seiner unhinterfragten Metaphysik einer physikalischen „Erdsstelle“ (Hard, 2003, S. 16) herausgelöst und zur Disposition gestellt. Andererseits wird aufgefordert, dieses Verständnis eines verabsolutierten Containerraums aufzugeben und vorgeschlagen, Räumlichkeit als sozialen (Re-)Produktionsprozess zu konzipieren (vgl. Löw, 2001).

Dieser sogenannte *spatial turn* wird kontrovers diskutiert (vgl. Hard, 2009): „(I)st es Teilen der Soziologie willkommen, nun endlich die ‚vergessene‘ Kategorie Raum untersuchen zu können, beäugt die moderne Humangeographie den potentiellen Essentialismus des *spatial turn* mit großer Skepsis“ (Dörfler, 2013, S. 37). Die Vorbehalte gegenüber dem *spatial turn* entzündeten sich am Umgang mit essentialistischer Gegenstandsbestimmung in Form eines territorialen Raumverständnisses und mit einer kategorialen Grundlegung, die unzureichend ist (vgl. Holzkamp, 1968; Hard, 1973).

Es wundert daher nicht, dass auch in den gegenwärtigen raumtheoretischen Rezeptionsversuchen in der Erwachsenenbildung eine Vielzahl differenter Ansätze existieren (vgl. Bremer, Wagner & Kleemann-Göring, 2014; Faulstich & Haberzeth, 2010; Feldmann & Schemmann, 2008; Friebe & Hülsmann, 2011; Hoffmann, 2013; Ludwig, 2012; Stang, 2010). Die Differenz und Heterogenität zwischen den jeweiligen Positionen entsteht vor dem Hintergrund pluraler Wissenschaftsauffassung. Problematisch wird sie, wenn ihre jeweiligen impliziten Voraussetzungen nicht expliziert werden. Auf der *präempirischen* Ebene ergeben sich hierdurch Hindernisse für die Erfassung der Komplexität von Raum (vgl. Bachelard, 1987) und methodologische Vorentscheidungen. Diese kategoriale Lücke hat *nicht nur* epistemologische, sondern auch gesellschaftspolitische Folgen, was im Folgenden ausgeführt wird.

1. Epistemologische und gesellschaftspolitische Dimension kategorialer Arbeit

Es ist ein erkenntnistheoretisches Grundproblem, dass sich sozialwissenschaftliche Forschung entscheiden muss, in welcher Form sie sich sozialer Wirklichkeit annähert: „Sociologists today are faced with a fundamental dilemma: whether to conceive of the social world as consisting primarily in substances or processes, in static ‚things‘ or in dynamic, unfolding relations“ (Emirbayer, 1997, S. 281). Dies führt nicht dazu, eine normative Bewertung beider Zugänge vornehmen zu müssen, sondern leitet dazu über, sich seinem jeweiligen „point of departure“ (ebd., S. 282) in Forschungsvorhaben zu vergewissern und kritisch zu explizieren. Emirbayer selbst favorisiert eine „relationale Perspektive“ (vgl. ebd., S. 287). Dabei ist sein grundsätzlicher Versuch für den vorliegenden Beitrag von Interesse, essentialistischen Weltbeschreibungen eine Alternative entgegenzusetzen und darauf aufmerksam zu machen, welche Relevanz die Wahl der „fundamental units of all inquiry“ (ebd., S. 282) beinhaltet. Hiernach liegen

(w)issenschaftliche Gegenstände (...) also weder von vornherein offen da, noch werden sie im wissenschaftlichen Streben neu geschaffen, sondern sie werden durch den jeweiligen Ansatz wissenschaftlichen Fragens aus der Wirklichkeit der alltäglichen Weltsicht auf bestimmte Weise herausgelöst (Holzkamp, 1968, S. 44).

Die Bedeutung kategorialer Arbeit, vor allem die Revisibilisierung bisher unterdrückter Vielfalt und Pluralität durch Kontingenzerhöhung (vgl. Reckwitz, 2004), übersteigt eine „reine“ epistemologische Dimension. Sie hat immer auch eine gesellschaftspolitische Bedeutung, denn „bei jeder Art aktiven Tuns (wird) zwangsläufig eine Auswahl getroffen“ (Holzkamp, 1968, S. 44). Das gilt auch für die Entscheidungen bzgl. „präempirischer Konstitutiva der Theoriebildung“ (Sandkühler, 1990, S. 224). Bei der „epistemischen Arbeit“ (Sedmak, 2003, S. 9) am Begriff werden mit Blick auf den sozialen Raum Vorentscheidungen getroffen, deren gesellschaftspolitische Dimension bisher nicht hinreichend wahrgenommen zu werden scheint. Welz verdeutlicht die gesellschaftspolitische Dimension kategorialer Arbeit am Beispiel Gemeinde und Region:

Der Begriff des „epistemischen Ortes“ ermöglicht es, beides – Gemeinde und Region – zusammen zu denken und zugleich danach zu fragen, inwiefern diese Konstruktionen von Erhebungs- und Aussageeinheiten jeweils spezifische und unterschiedliche Formen der Wissensproduktion privilegieren (Welz, 2011, S. 9).

Einerseits verweist der „epistemische Ort“ darauf, dass das zu untersuchende Explanandum als ein kontingentes Noch-nicht-Vorweggenommenes aufgefasst werden müsste, wodurch eine unhinterfragte essentialistische Fassung a priori infrage gestellt wird. Andererseits

ermöglicht es die Perspektive auf die erkenntnisgenerierenden Potentiale der Konstruktion von Erhebungs- und Aussageräumen, die wechselseitige Hervorbringung von Wissensobjekten (...) und Forschungsbedingungen in (...) Untersuchungen sichtbar zu machen (ebd., S. 15).

Vor dem Hintergrund gesellschaftsstrukturellen Wandels (vgl. Schäffter, 2001) erhalten die jeweiligen epistemischen Entscheidungen höchste Relevanz, weil ihre Konsequenzen in der Moderne nicht mehr hinreichend antizipierbar sind und in ihrer wirklichkeitswerdenden Persistenz gewaltsam wirken können. Das heißt:

implizite Kategoriale Systeme explizit zu machen und systematisch über alternative Orientierungssysteme nachzudenken, ist kein leeres Spiel. (...) Es macht einen Unterschied, ob ich jemanden als „böartig“ oder als „psychisch krank“ (...) einstufe (Sedmak, 2003, S. 19).

Das Aussparen kategorialer Arbeit erscheint somit als ein „(mehr oder weniger unbewusstes) ‚Rechtfertigungsdenken‘ einer Interessengruppe“ (Hard, 1973, S. 11), die versucht, „ihr Forschungsinteresse zu tabuieren und zu stabilisieren – indem sie es eben im stabilsten aller metaphysischen Fundamente, in einer bleibenden Wirklichkeitsstruktur, (verankert)“ (ebd., H.i.O.).

2. Epistemologische Hindernisse eines territorialen Raumbegriffs

Weil die Reflexion des Zugangs zur sozialen Wirklichkeit auch für sozialräumliche Forschungsvorhaben in der Erwachsenenbildung bedeutsam ist,

soll skizziert werden, welche Konsequenzen zu erwarten sind, wenn kategoriale Arbeit i.S. „epistemischer Widerständigkeit“ (Ebner von Eschenbach, 2015) keine hinreichende Berücksichtigung findet und sich wissenschaftliche Forschung stattdessen exklusiv auf ein territoriales Raumverständnis bezieht.

Mit einer essentialistischen Gegenstandsbestimmung von Sozialraum treten insbesondere drei interferierende epistemologische Hindernisse auf: (a) territoriales Verständnis von Raum, (b) „View from Nowhere“ (vgl. Nagel, 2012) und (c) beschränkende Verortung von „informellen“ Lernprozessen (vgl. Ebner von Eschenbach & Ludwig, 2014, S. 250ff.). In den folgenden Ausführungen wird sichtbar, dass eine essentialistische Grundlegung von Sozialraum und der damit verbundene Rekurs auf einen naiven Realismus für erwachsenenpädagogische Forschung zu einem gravierenden Problem werden kann, wenn sie latent bleiben.

2.1 Epistemologisches Hindernis: territoriales Verständnis von Raum

Sich der offensiv anbietenden Essentialisierung westeuropäischer Sprachen zu entziehen (vgl. Ikegami, 2007), erscheint insbesondere in Verbindung mit Raum kaum möglich (vgl. Hard, 1973, S. 13; Schlottmann, 2013). Läßle resümiert,

daß die alltäglichen Raumvorstellungen der meisten Menschen unserer Zivilisation mehr oder weniger stark „kolonialisiert“ sind durch die physikalische Raumanschauung der klassischen Physik in der Form des dreidimensionalen euklidischen Raumes (1991, S. 164).

Die unhinterfragte Übernahme solcher alltagssprachlichen Deutungen in wissenschaftliche Tätigkeit verdinglicht Sozialraum.

2.2 Epistemologisches Hindernis: „View from Nowhere“

Im Zusammenhang mit sozialräumlicher Forschung „scheint eines der Hauptprobleme darin zu liegen, wie man das diffuse Gebilde ‚Sozialraum‘ denn am besten mit Zahlen messbar und damit handhabbar machen kann“ (Reutlinger, 2005, S. 87). Diese Verabsolutierung versucht über eine Außenperspektive eine „objektive“ Gebietsbeschreibung zu erzielen, deren Charakteristika sozialstatistische Daten sind. Diese Daten stammen meist

aus anderen (Verwaltungs-)Kontexten, liegen aber vor und formen den Sozialraum in einem bestimmten Kontext, ohne diesen zu benennen. Damit setzt die Außenperspektive eine „(statische) Repräsentationslogik“ (Dörfler, 2013, S. 50), die dem Eigensinn des Sozialraums nicht gerecht wird.

Im Falle der Hypostasierung eines „Views from Nowhere“ verschleiert die externale Beobachtungsposition ihren eigenen Konstruktcharakter. Dadurch wird eine neutrale Beobachtungsposition suggeriert, die in ihrer Gesamtheit machtvoll kontrollierend über das identifizierte Terrain als Objekt ihrer Wahrnehmung verfügt.

2.3 Epistemologisches Hindernis: „Verortung“ von „informellem Lernen“

Ein drittes Erkenntnishindernis umfasst die Territorialisierung spezifischer Lernformen. Dass Lernen wie jede menschliche Handlung zunächst immer an einen Ort gebunden stattfindet, bedarf keiner weiterführenden Diskussion. Vielmehr von Interesse erscheint vor diesem Hintergrund, in welcher Form Diskurse zu „Lernorten“ zum „informellen Lernen“ (vgl. kritisch dazu Ludwig, 2001, S. 36; Schäffter, 2001, Kap. 6) und zu Sozialraum miteinander in Beziehung gebracht werden.

Mit einem territorialen Sozialraumverständnis erfolgt die Verortung der sogenannten institutionalisierten Erwachsenenbildung als Ort des Lehrens und Lernens außerhalb „des Sozialraums“. Lern- und Bildungsräume werden bewusst in Distanz zu den alltäglichen Handlungs- und Entscheidungsnotwendigkeiten gesetzt und sollen geschützte Räume für Reflexionen bieten. Mit dieser erdräumlichen Verortung wird zunächst implizit darauf abgehoben, dass in Erwachsenenbildungseinrichtungen die auf Dauer gestellte Organisation von Lehren und Lernen eines ihrer Wesensmerkmale sei und in organisierter Weise zu Lern- und Bildungsprozessen führe. Hier finden die relevanten „formalen“ Lern- und Bildungsprozesse statt. Demgegenüber steht das informelle Lernen außerhalb der Einrichtungen, dem stellenweise selbst die Intentionalität abgesprochen wird.

Behält man demgegenüber die Differenz von Lernen und Lehren im Blick und vermeidet man den „Lehr-Lern-Kurzschluss“ (Holzkamp, 2004, S. 31), dann tritt Lernen als eine eigenständige Handlung der Lernenden hervor, relativ unabhängig von Lehrhandlungen und Orten. Verwirft man die erdräumliche Zuordnung von Lernorten in Erwachsenenbildungseinrichtungen

einerseits und Sozialräumen andererseits und versteht diese Orte vielmehr als unterschiedlich strukturierte soziale Räume, dann können Lernprozesse außerhalb von Bildungseinrichtungen ohne vorweggenommene Abwertung (im Sinne von „informell“) in den Blick geraten. In den Fokus rücken dann vielmehr Lern- und Bildungsprozesse, mit denen Menschen in unterschiedlich strukturierten sozialen Räumen ihre gesellschaftliche Teilhabe und ihre alltägliche Lebensführung realisieren. Die Unterscheidung von Bildungseinrichtung hier und Sozialraum dort erscheint hiernach als eine Engführung, die das Lern- und Bildungspotenzial von sozialen Räumen sowie deren machtbesezte Restriktionen nicht umfassend in den Blick nimmt und so wesentliche Prozesse des lebenslangen Lernens und der Selbstbildung von Erwachsenen ausblendet.

3. Relationales Raumverständnis und soziale Positionierung

Die Überwindung der skizzierten Hindernisse (vgl. Ebner von Eschenbach & Ludwig, 2014, S. 255ff.) wird durch den Rückgriff auf eine relationale Perspektive (vgl. Löw, 2001) möglich, die als „Abstoßbewegung von einem unterstelltem Festen“ für die Erwachsenenbildung ganz grundsätzlich inspirierend ist (vgl. Schäffter, 2012). Nach Löw umfasst ein relationaler Raumbegriff „eine relationale (An)Ordnung sozialer Güter und Menschen (Lebewesen) an Orten“ (Löw, 2001, S. 224, H.i.O.). Daher geht sie grundsätzlich „von einem sozialen Raum aus, der gekennzeichnet ist durch materielle und symbolische Komponenten“ (ebd., S. 15). Damit wird betont, dass ein relationaler Raum eine soziale Kategorie ist, die weder die „materielle“ noch die „symbolische“ Komponente überbetont oder ausschließlich beansprucht wird, sondern dass beide miteinander ins Verhältnis gesetzt werden (vgl. ebd., S. 158ff.). Es wird deutlich, dass „sich Raum in das Möglichkeitsspektrum des Subjekts (schiebt)“ (Rothfuß & Dörfler, 2013, S. 9) und damit Bedeutungsänderungen möglich werden. Am Beispiel der gewählten „unit of inquiry“ (Emirbayer, 1997) lässt sich somit auch darstellen, welche Sichtweisen der jeweilige Zugang auf den Subjektstatus impliziert:

- o Beim territorialen oder absolutistischen Raumverständnis gerät eine naiv-realistische Wirklichkeit in den Blick, in der ausschließlich äußere Bedingungen geändert werden müssten, um entsprechend gewünschte „Wirkungen“ und „Lerneffekte“ zu erzielen. In dieser Form wird einseitig auf die *Subjektposition* rekurriert.
- o Im Gegensatz dazu betont ein solipsistischer, nicht-essentialistischer Raumbegriff, nach Löw ein „relativistischer“ (ebd., S. 17), die Unabhängigkeit der Handelnden von strukturellen Verflechtungen äußerer Um-Welt und reduziert das Subjekt in radikaler Form auf eine *Subjektperspektive*.
- o Beide Herangehensweisen führen aufgrund der jeweiligen Verabsolutierung *nur einer* Seite in eine Aporie (vgl. Schaaf, 1966). Um sich den Lern- und Bildungsprozessen der Subjekte jedoch hinreichend nähern zu können, erfordert dies geradezu ein relationales Raumverständnis, in dem die Subjektposition und die Subjektperspektive als ein komplementäres Wechselspiel aufgegriffen werden. Hierdurch rückt die *soziale Positionierung des Subjekts* in Form einer Binnenperspektive in den Blick (vgl. Ludwig, 2014). Die soziale Positionierung beschreibt den sozialen Ort, von dem aus sich das Subjekt zum gesellschaftlichen Raum als Möglichkeitsspektrum in Beziehung setzt.

Durch die Heuristik einer relationalen Perspektive erhält die *soziale Positionierung von Subjekten*, in Anlehnung an Bourdieu, für die Erwachsenenbildung Relevanz, weil soziale Machtverhältnisse, gesellschaftliche Positionen und auch Ressourcenverteilung raumtheoretisch verdeutlicht werden können.

4. Bildungsprozesse im Horizont sozialraumtheoretischer Überlegungen

In Bourdieus Arbeiten findet sich ein relationales Raumverständnis wieder, wenn sein Habitus-Konzept, das sich nicht auf einer individuellen Ebene befindet, als grundlegender Denkraum aufgegriffen wird (vgl. Bourdieu &

Wacquant, 1996, S. 159). Habitus ist zwar ein „subjektives, aber nicht individuelles System verinnerlichter Strukturen“ (Bourdieu 1976, S. 187), das als „Schemata der Wahrnehmung, des Denkens und Handelns (...) allen Mitgliedern derselben Gruppe oder Klasse gemein“ (ebd.) ist. Damit legt Bourdieu dar, dass sein sozialer Sinn als „Sinnggebungsmuster und Ausrichtung, sich in der Welt zurechtzufinden“ (Rothfuß, 2013, S. 214), dient.

In einer relationstheoretisch inspirierten Lesart lässt sich nun Bourdieus „angeeigneter physischer Raum“ (Bourdieu, 1991, S. 27) als eine gesellschaftliche institutionalisierende politisch machtvoll strukturierende Vollzugsordnung deuten, mit der er eine übergeordnete Ordnungsrelation (Habitus) beschreibt, die aus dem komplementären Wechselverhältnis eines „physikalischen Raums“ (ebd., S. 36) und eines „sozialen Raums“ (Bourdieu, 1982, S. 277; 1998, S. 23) emergiert. Vor diesem Hintergrund erhält das Konstrukt der „sozialen Positionierung“ für sozialräumliche Forschungsperspektiven auf die Erwachsenenbildung Relevanz.

Bildungsprozesse lassen sich als Selbst- und Weltverständigungsprozesse aus der Binnenperspektive lesen, mit denen sich die Subjekte ihrer sozialen Positionierung vergewissern und sich im Sozialraum verständigen. Übertragen auf den „point of departure“ in sozialräumlichen Forschungsvorhaben zeigt sich dies folgendermaßen: Erhält man zunächst mit einem verabsolutierten territorialen Raumverständnis Blick auf die Subjektposition und mit einem radikalen anti-essentialistischen Raumverständnis auf die Subjektperspektive, so beinhaltet die Berücksichtigung der sozialen Positionierung die Chance, (Wieder-)Aneignungsprozesse von Subjekten lern- und bildungstheoretisch zu rekonstruieren. Eine erwachsenenpädagogische Intervention, die weder nur die einseitige Bezugnahme auf die Veränderungen der Gegebenheiten im Blick hat, noch eine exklusive Verlagerung auf die subjektiven Deutungsmuster und die zuerkannten Handlungsmöglichkeiten anvisiert, fokussiert folglich auf das Konstitutionsverhältnis beider Momente, wie es als Binnenperspektive deutlich wird (vgl. Ludwig, 2014, S. 577ff.).

Dies ist insofern ein weiterführender Erkenntnisgewinn, den die Erwachsenenbildung aus dem Stand einer allgemeinen Relationstheorie beziehen könnte. Gegenüber einseitig verabsolutierenden Raumkonzeptionen stellt die hier unter Bezug auf Schaaf (1966) und Emirbayer (1997) entwi-

ckelte relationale Verschränkung eine nicht mehr nur statische, sondern dynamische Vollzugsordnung im Kontext Sozialraum dar. Insofern verschärft sich die Problematik, wenn man meint, nur einer der beiden Raumkonzeptionen je nach Bedarf Vorrang geben zu wollen und hofft, mit diesem Nebeneinander bereits das Problem aus der Welt geschafft zu haben.

Literatur

- Bachelard, G. (1987). Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes. Beitrag zu einer Psychoanalyse der objektiven Erkenntnis. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1976). Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1982). Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1991). Physischer, sozialer und angeeigneter physischer Raum. In Wentz, M. (Hrsg.). Stadt-Räume (S. 25–34). Frankfurt a.M.: Campus.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L.J.D. (1996). Reflexive Anthropologie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bremer, H., Wagner, F. & Kleemann-Göring, M. (2014). Weiterbildungsberatung im sozialräumlichen Umfeld. Kurzbericht. Abgerufen von www.uni-due.de/imperia/md/content/politischebildung/kurzbericht_wisu.pdf (05.03.2015).
- Dörfler, T. (2013). Milieu und Raum. Zur relationalen Konzeptionalisierung eines sozioräumlichen Zusammenhangs. In Rothfuß, E. & Dörfler, T. (Hrsg.). Raumbezogene qualitative Sozialforschung (S. 33–59). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ebner von Eschenbach, M. (2015/i.E.). Epistemische Widerständigkeit als produktiver Kontrapunkt. Kategoriales Nachdenken über Sozialraum. In Girmes, R., Geschke, S. M., Ostermeyer, S. & Shkonda, A. (Hrsg.). Dialog der Wissenschaften. Sich Aufgaben stellen: gemeinsam, taktvoll, verantwortlich. Münster: Waxmann.
- Ebner von Eschenbach, M. & Ludwig, J. (2014). Kategoriale Reflexionen auf sozialräumliche Ansätze in der Erwachsenenbildung. In Pätzold, H., Felden, H. von & Schmidt-Lauß, S. (Hrsg.). Programme, Themen und Inhalte in der Erwachsenenbildung (S. 247–262). Baltmannsweiler: Schneider.
- Emirbayer, M. (1997). Manifesto for a Relational Sociology. American Journal of Sociology (1), S. 281–317.
- Faulstich, P. & Haberzeth, E. (2010). Aneignung und Vermittlung an lernförderlichen Orten. Theoretische Begründung und exemplarische Analysen von Lernorten. In Zeuner, C. (Hrsg.). Demokratie und Partizipation. Beiträge der Erwachsenenbildung (S. 58–79). Abgerufen von www.ew.uni-hamburg.de/files/files-h/hhhefte-1-2010-pdf.pdf (05.03.2015).
- Feldmann, H. & Schemmann, M. (2008). Analyse von Weiterbildungsbeteiligungsstrukturen in lokalen Räumen – das Beispiel Bochum. In Grotluschen, A. & Beier, P. (Hrsg.). Zukunft lebenslangen Lernens. Strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens (S. 227–240). Bielefeld: W. Bertelsmann.

- Friebe, J. & Hülsmann, K. (2011). Bildungsaktivität und Bildungsbarrieren älterer Menschen im sozialen Raum. *Magazin erwachsenenbildung.at* (13). Abgerufen von www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-13/meb11-13.pdf (05.03.2015).
- Hard, G. (1973). *Die Geographie. Eine wissenschaftstheoretische Einführung*. Berlin/New York: De Gruyter.
- Hard, G. (2003). Eine „Raum“-Klärung für aufgeweckte Studenten. In Hard, G. (Hrsg.). *Dimensionen geographischen Denkens. Aufsätze zur Theorie der Geographie* (Bd. 2) (S. 15–28). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hard, G. (2009). Der Spatial Turn, von der Geographie her beobachtet. In Döring, J. & Thielmann, T. (Hrsg.). *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften* (S. 263–316). Bielefeld: Transcript.
- Hoffmann, N. (2013). Vom „zweckmäßigen Arbeitsraum“ zur „positiven Lernatmosphäre“ – Lernorte Erwachsener im Spiegel der Lernratgeber-Literatur. *Hessische Blätter für Volksbildung* (3), S. 252–259.
- Holzcamp, K. (1968). *Wissenschaft als Handlung. Versuch einer neuen Grundlegung der Wissenschaftslehre*. Berlin: De Gruyter.
- Holzcamp, K. (2004). Wider den Lehr-Lern-Kurzschluss: Interview zum Thema „Lernen“. In Faulstich, P. & Ludwig, J. (Hrsg.). *Expansives Lernen* (S. 29–38). Baltmannsweiler: Schneider.
- Ikegami, Y. (2007). *Sprachwissenschaft des Tuns und des Werdens. Typologie der japanischen Sprache und Kultur*. Berlin: LIT-Verlag.
- Läpple, D. (1991). Essay über den Raum. Für ein gesellschaftswissenschaftliches Raumkonzept. In Häußermann, H., Ipsen, D. & Krämer-Badoni, T. (Hrsg.). *Stadt und Raum. Soziologische Analysen* (S. 157–207). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Ludwig, J. (2000). *Lernende verstehen. Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Ludwig, J. (2001). Die Kategorie „subjektive Lernbegründung“ als Beitrag zur empirischen Differenzierung der Vermittlungs- und Lernerperspektiven mit Blick auf das Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* (Beiheft), S. 29–38.
- Ludwig, J. (2012). Architektur aus Sicht der Bildungstheorie. Anforderung an Bildungsräume. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (3), S. 26–29.
- Ludwig, J. (2014). Zur rekonstruktiven Handlungslogik professioneller pädagogischer Beratung. In Schwarz, M.P., Ferchhoff, W., Vollbrecht, R. & Weber, P.J. (Hrsg.). *Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bilden- und beratenden Handelns* (S. 550–589). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nagel, T. (2012). *Der Blick von nirgendwo*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Reckwitz, A. (2004). Die Kontingenzperspektive der „Kultur“. *Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm*. In Friedrich, J. & Rüsen, J. (Hrsg.). *Handbuch der Kulturwissenschaften: Themen und Tendenzen* (Bd. 3) (S. 1–20). Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung.

- Reutlinger, C. (2005). Gespaltene Stadt und die Gefahr der Verdinglichung des Sozialraums. Eine sozialgeographische Betrachtung. In Projekt „Netzwerke im Stadtteil“ (Hrsg.). *Grenzen des Sozialraums. Kritik eines Konzepts. Perspektiven für Soziale Arbeit* (S. 87–108). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rothfuß, E. (2013). Eine leibphänomenologische Reflexion über eine nomadische Raumkonzeption. In Rothfuß, E. & Dörfler, T. (Hrsg.). *Raumbezogene qualitative Sozialforschung* (S. 201–219). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rothfuß, E. & Dörfler, T. (2013). Prolog – Raumbezogene Qualitative Sozialforschung. Konzeptionelle Überlegungen zwischen Geographie und Soziologie. In Rothfuß, E. & Dörfler, T. (Hrsg.). *Raumbezogene qualitative Sozialforschung* (S. 7–31). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sandkühler, H.J. (1990). Epistemologischer Materialismus und Dialektik. Zur Onto-Epistemologie ideeller Identitäten. In Pasternack, G. (Hrsg.). *Philosophie und Wissenschaften. Zum Verhältnis von ontologischen, epistemologischen und methodologischen Voraussetzungen der Einzelwissenschaften* (S. 223–240). Frankfurt a.M. et al.: Peter Lang.
- Schaaf, J.J. (1966). Beziehung und Beziehungsloses (Absolutes). In Henrich, D. & Wagner, H. (Hrsg.). *Subjektivität und Metaphysik* (S. 277–289). Frankfurt a.M.: Vittorio Klostermann.
- Schäffter, O. (2001). *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schäffter, O. (2012). *Relationale Weiterbildungsforschung. Tätigkeitstheorie* (7). Abgerufen von www.ich-sciences.de/index.php?id=87&L=0 (05.03.2015).
- Schlottmann, A. (2013). Reden vom Raum, der ist. Zur Notwendigkeit der Ontologisierung räumlicher Sachverhalte. In John, R., Rückert-John, J. & Esposito, E. (Hrsg.). *Ontologien der Moderne. Innovation und Gesellschaft* (S. 189–207). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schroer, M. (2006). *Räume, Orte, Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Sedmak, C. (2003). *Erkennen und Verstehen. Grundkurs Erkenntnistheorie und Hermeneutik*. Innsbruck, Wien: Tyrolia-Verlag.
- Stang, R. (2010). Lernzentren als Experimentierfeld. Kooperationsstrukturen für neue Lernarchitekturen. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (1), S. 37–40.
- Welz, G. (2011). Epistemische Orte: Gemeinde und Region als Forschungsformate. Zur Einführung. In Welz, G., Davidovic-Walther, A. & Weber, A.S. (Hrsg.). *Epistemische Orte. Gemeinde und Region als Forschungsformate* (S. 9–20). Frankfurt a.M.: Institut für Kulturanthropologie und Europäische Ethnologie.
- Werlen, B. (2005). „Raus aus dem Container!“ Handlungstheoretische Grundlagen der Jugendpolitik in deutschen Städten. In Projekt „Netzwerke im Stadtteil“ (Hrsg.). *Grenzen des Sozialraums. Kritik eines Konzepts. Perspektiven für Soziale Arbeit* (S. 15–35). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.