

# Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

[www.erwachsenenbildung.at/magazin](http://www.erwachsenenbildung.at/magazin)

Ausgabe 35-36, 2019

## Lern- und Bildungsräume

### Thema

Die konkrete räumliche Wirklichkeit  
von Lernorten und Bildungsräumen

Eine „Raumfalle“ für die erwachsenen-  
bildungswissenschaftliche Raumforschung?

Malte Ebner von Eschenbach und Philipp Mattern



# Die konkrete räumliche Wirklichkeit von Lernorten und Bildungsräumen

## Eine „Raumfalle“ für die erwachsenenbildungswissenschaftliche Raumforschung?

**Malte Ebner von Eschenbach und Philipp Mattern**

Ebner von Eschenbach, Malte/Mattern, Philipp (2019): Die konkrete räumliche Wirklichkeit von Lernorten und Bildungsräumen. Eine „Raumfalle“ für die erwachsenenbildungswissenschaftliche Raumforschung?

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 35/36, 2019. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/19-35u36/meb19-35u36.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

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



Schlagworte: Raumfalle, Raumverständnis, Bourdieu, Löw, Lefebvre, geographischer Raum, sozialer Raum, materialistische Raumtheorie, Raumforschung

### Kurzzusammenfassung

Seit der raumkritischen Wende der 1980er Jahre wurde der Raum als kulturelle Größe in zahlreichen raumtheoretischen Arbeiten untersucht. Sie analysieren die konkrete Wirklichkeit mit einem relationalen Raumbegriff, der das unauflösbare Zusammenspiel zwischen physischem Raum (physikalisch-territoriale Erdstelle) und sozialem Raum (Praktiken) prozessual fasst. So wird der Doppelcharakter des Raums deutlich, er erscheint nicht mehr lediglich als „Container“. Dennoch sind relationale Raumtheorien kein Garant dafür, der sogenannten „Raumfalle“ zu entkommen. In die Raumfalle tappt, wer annimmt, die materielle Wirklichkeit bestimme das Handeln stärker als die in materiellen Räumen gelebten sozialen Praktiken. Diese Annahmen gilt es ausführlicher zu untersuchen, so die Autoren. Raumforschung im Rahmen einer Erwachsenenbildung als Wissenschaft ist herausgefordert, sich kategorial mit der Manifestation von Lernorten und Bildungsräumen zu beschäftigen, lautet daher das Fazit. (Red.)

# Die konkrete räumliche Wirklichkeit von Lernorten und Bildungsräumen

## Eine „Raumfalle“ für die erwachsenenbildungswissenschaftliche Raumforschung?

**Malte Ebner von Eschenbach und Philipp Mattern**

Einerseits unterliegt die erwachsenenbildungswissenschaftliche Raumforschung in ihren Untersuchungen konkreter räumlicher Wirklichkeiten von Lernorten und Bildungsräumen der Anforderung, sich intensiv mit dem Risiko einer Raumfalle auseinanderzusetzen, um nicht ihrerseits in sie zu tappen oder zu kippen. Ein schneller Verweis auf das „Umgehen“ der Raumfalle durch den Rekurs auf einen relationalen Raumbegriff reicht dabei nicht hin, sondern „umgeht“ gewissermaßen die notwendige Auseinandersetzung mit der schwierigen Frage des Zusammenhangs von Physischem und Sozialem. Andererseits gilt es in der erwachsenenbildungswissenschaftlichen Raumforschung darüber hinaus, nicht nur die Risiken der Raumfalle zu fokussieren, sondern sich den Fragen zu stellen, die hinter dem Verweis auf diese stecken.

### Einleitung

Die Erforschung konkreter räumlicher Wirklichkeit von Lernorten und Bildungsräumen wird aus empirischer Perspektive in den letzten Jahren intensiv in der erwachsenenbildungswissenschaftlichen Raumforschung verfolgt (siehe Bernhard et al. 2015; Hessischer Volkshochschulverband e.V. 2016). Dabei erfährt die Rede von der „Raumfalle“ (Lippuner/Lossau 2004), das Risiko Raum als absolut bzw. als „Container“ aufzufassen (vgl. Löw 2001, S. 16ff.), keine explizite, sondern vielmehr eine implizite Aufmerksamkeit, vermittelt über den Rückgriff auf relationale Raumbegriffe. Dass jedoch die explizite

Reflexion auf die sogenannte „Raumfalle“ mehr Aufmerksamkeit verdienen sollte, lässt sich nicht nur exemplarisch mit Fabian Kessls Aussage bezeugen, der vor nicht allzu langer Zeit auf die „*Tendenzen einer Re-Etablierung einer reduzierten Materialitätsperspektive*“ (Kessl 2016, S. 14) in der erziehungswissenschaftlichen Raumforschung hinwies. Räumlich situierte Arrangements nicht mit essentialistisch wahrgenommener, vermeintlich objektiv gegebener Materialität bzw. Physis zu verwechseln, sie in wissenschaftlicher Forschung als „epistemologisches Hindernis“ anzuerkennen, erstreckt sich ebenso auf die erwachsenenbildungswissenschaftliche Raumforschung (siehe Ebner von Eschenbach 2017).

Die explizite Auseinandersetzung mit der Raumfalle als „epistemologisches Hindernis“ adressiert dabei nicht nur eine erkenntnistheoretische, sondern auch eine politische Dimension. Gaston Bachelard (1980) legt in seinen Studien zu einer „Philosophie eines neuen wissenschaftlichen Geistes“ ausführlich dar, dass mit der Feststellung von Erkenntnishindernissen die konstitutive Voraussetzung geschaffen wird, wissenschaftliche Erkenntnis überhaupt erst entwickeln zu können. Diese voraussetzungskritische Haltung bildet einen entscheidenden Einsatz bei der kritischen Bezugnahme auf Wissensbestände und ihre Weiterentwicklung. Die Auslassung der Auseinandersetzung mit Voraussetzungen hat dabei nicht nur epistemologisch erhebliche Konsequenzen, sondern verweist immer auch zugleich auf die implizite nicht-thematisierte Normativität, die bereits beim Aufbau von Untersuchungsgegenständen hineinspielt. Dabei liegt die Problematik nicht in der normativen Ausrichtung, sondern darin, dass diese als selbstverständlich erachtet wird, unthematisiert bleibt. Zugriffe auf soziale Wirklichkeit vonseiten wissenschaftlicher Forschung, z.B. über ein bestimmtes Raumverständnis, unterliegen jedoch dem Anspruch, ihre Prämissen offenzulegen und die Verantwortung für ihren je gewählten Zugriff zu übernehmen.

Diese gezielten Explikationsbewegungen erweisen sich insbesondere im Umgang mit der Raumfalle als bedeutsam. Vor allem die konjunkturellen Hinwendungen zu der konkreten räumlichen Wirklichkeit in der erwachsenenbildungswissenschaftlichen Raumforschung, z.B. in Untersuchungen zu Lernorten, Bildungsräumen, Bildungsorten oder Bildungslandschaften, stehen vor der Herausforderung, sich mit dem wieder anwachsenden Risiko der „Re-Etablierung einer reduzierten Materialitätsperspektive“ und ihren epistemologischen und politischen Konsequenzen auseinandersetzen zu müssen, indem sie explizit zum Thema gemacht werden.

Die Rede von Lernorten und Bildungsräumen mahnt in diesem Zusammenhang zu einer erhöhten Aufmerksamkeit (siehe Faulstich 2014; Kraus 2015), Gleiches gilt für die heute prominente Figur der „Bildungslandschaft“ (siehe Mattern/Lindner 2015). Die oftmals identifizierten „Lernorte und Bildungsräume“ wie „Museen, Vereine, Salons, Parteien,

Bibliotheken, Volkshochschulen, Bildungshäuser, Arbeitsplatz oder in der Familie“, wie es im Call for Papers für die vorliegende MeB-Ausgabe formuliert wurde, führen bereits ein Essentialisierungspotential mit sich, das das jeweilige konkrete räumliche Ensemble als Container zu entwerfen droht. Im Rückgriff auf relationale Raumtheorien, beispielsweise in Anschluss an Pierre Bourdieu oder Martina Löw, wird dieser drohenden Hypostasierung von Lernorten und Bildungsräumen damit auszuweichen versucht, dass die Konstitution von Raum als relationaler Produktionsprozess konzipiert wird. Die Raumkonstitution wird daher in einem relationalen Zusammenspiel zwischen „Physischem“ und „Sozialem“ hervorgebracht. Wie schwierig es jedoch ist, die Raumfalle auch mit relational konzipierten Raumverständnissen zu umgehen, zeigen nicht nur Roland Lippuner und Julia Lossau (2004) in ihrer Auseinandersetzung mit Bourdieu, sondern auch Kaja Tulatz' (2018) Kritik an der relationalen Raumtheorie Löws. Danach „tappen“ bzw. „kippen“ diese beiden raumtheoretisch prominenten Ansätze, wenngleich sie sie im Blick haben, in die Raumfalle. Über diesen Zugang zur Auseinandersetzung mit der Raumfalle lässt sich für die erwachsenenbildungswissenschaftliche Raumforschung eine Problematik gewinnen, die den Ausgangspunkt für eine kategoriale Auseinandersetzung mit den Implikationen der Raumfalle zu vertiefen ermöglicht.

## Vom „Tappen“ und „Kippen“ in die Raumfalle

### Zum relationalen Raumbegriff bei Bourdieu

Roland Lippuner und Julia Lossau verfassten ihren viel beachteten Text „In der Raumfalle“ (2004) vor dem Hintergrund und als Kritik des spatial turns. Die Rede von letztem sei in doppelter Hinsicht kurzfristig: Erstens sei sie theoretisch kurzfristig, da sie suggeriere, dass räumliche Kategorien zuvor keinen bzw. einen nur geringen Stellenwert in sozialwissenschaftlichen Beobachtungen hatten (vgl. Lippuner/Lossau 2004, S. 47). Zweitens sei sie politisch kurzfristig: *„Ohne damit eine ebenso kurzfristige Tabuisierung des Raumbegriffs aufrecht erhalten zu wollen, soll im folgenden gezeigt werden, dass auch in der ‚neuen‘ raumzentrierten Sicht soziale Konstrukte als dinghaft gegebene Objekte erscheinen. Auch die*

*aktuelle Diskussion von Raumfragen neigt dazu, Gesellschaft mit Physischem (Raum) zu verknüpfen und dabei Produkte sozialer Praktiken in scheinbar natürliche ‚geographische Gegebenheiten‘ zu verwandeln. [...] Kontingente soziale Wirklichkeit wird dabei der gesellschaftlichen Verfügbarkeit enthoben und ihres politischen Gehalts letztlich entledigt“ (ebd., S. 48).*

Lippuners und Lossaus Ziel ist es, „*konzeptionelle Schwierigkeiten der sozialtheoretischen Verwendung von Raumbegriffen sowie die damit verbundenen Fallstricke der Verräumlichung des Sozialen*“ (ebd.) zu untersuchen. Das diesbezüglich hervorzuhebende Theorieproblem betreffe die analytische Trennung zwischen geographischem Raum (Physis) und sozialem Raum (Gesellschaft). Auch „*arrivierte Vertreterinnen und Vertreter sozialwissenschaftlicher Theoriebildung*“ tendierten dazu, soziale Beziehungen in räumliche Strukturen zu übersetzen. „*Denjenigen, die an der ‚neuen Raumdebatte‘ teilnehmen, gelingt es meist nicht, die alte ‚Raumfalle‘ der Sozialwissenschaften zu umgehen*“ (ebd., S. 51); so lautet ihre streitbare These. Diese spielen sie anhand Pierre Bourdieus (1985) Arbeiten zum Sozialraum durch. Dort habe er einen Raumbegriff entwickelt, der sich grundlegend von jenem geographischen unterscheidet, der vielen seiner älteren Studien (siehe Bourdieu 1979) zugrunde lag: „*Die Struktur des sozialen Raums ist keine Anordnung physischer Objekte [...]. Der soziale Raum ist vielmehr ein relationales Ordnungsschema für die soziale Welt, die man anhand der sozialen Beziehungen und der sozialen Distanzen als Raum beschreiben könne*“ (Lippuner/Lossau 2004, S. 52). Bourdieu fokussiere in diesem Sinne auf die Relation zwischen objektiven Strukturen und subjektiven Konstruktionen. Lippuner und Lossau werfen die Frage auf, wie genau bei Bourdieu das Verhältnis zwischen sozialem Raum und physischem Raum zu bestimmen sei. So wende er sich zwar gegen die simplifizierende Rede etwa von „*problematischen Banlieues*“ oder „*Ghettos*“ und führe zur Vermeidung solcher substantialistischer Verkürzungen die Notwendigkeit einer Analyse der Wechselbeziehung zwischen den Strukturen des Sozialraums und jenen des physischen Raums ins Feld; er tue dies jedoch auf eine problematische Weise, die ihn selbst in die oben beschriebene Raumfalle tappen lasse (vgl. ebd.). Das passiere, da Bourdieu die zunächst gelungene Trennung von Physischem und Sozialem im Laufe seiner Abhandlung verloren gehe. So gehe er davon aus,

dass der soziale Raum sich tendenziell im physischen Raum realisiere bzw. niederschlage. Seine Analyse der Verschmelzung und Überlappung von Sozialem und Physischem im angeeigneten physischen Raum sei zwar eine treffende Beobachtung alltagsweltlicher Denk- und Handlungsweisen, sie berge jedoch die Gefahr, physisch objektivierte soziale Strukturen als gegeben hinzunehmen und die räumliche Verteilung von Objekten oder AkteurInnen als Erklärung der damit verbundenen sozialen Praktiken heranzuziehen. Damit mache er „*die einer Verräumlichung des Sozialen innewohnende Reifikation implizit zur Grundlage seiner eigenen Beobachtung*“ (ebd., S. 55). Das passiere etwa, wenn Bourdieu den von einem/r AkteurIn eingenommenen Ort und seinen/ihren Platz im angeeigneten physischen Raum als Indikator für seine/ihre Stellung im sozialen Raum ansehe. So bringe er jenen Substantialismus wieder auf, den er mit seiner Konzeption des sozialen Raums eigentlich auszuräumen hoffte. An „*jener absurden Entkopplung der sozialen Differenzen von den sozialen Praktiken [...] ändert auch Bourdieus Warnung nichts, dass verräumlichte soziale Gegensätze für die wissenschaftliche Beobachtung ‚Fallen‘ darstellen*“ (ebd., S. 56).

Hervorzuheben für unsere Darstellung ist die Eigenart der Kritik Lippuners und Lossaus an Bourdieus Ansatz. Sie kritisieren an ihm ausdrücklich nicht, dass er ein „*altes*“, physikalisch-geographisches bzw. absolutes Containerverständnis vom Raum habe oder den zugleich physischen und sozialen Charakter des Raums dethematisiere oder tabuisiere. Sie kritisieren an ihm, dass er trotz – vielleicht sogar aufgrund – der ausdrücklichen Thematisierung dieses Doppelcharakters in die Raumfalle tappt. Die hier gemeinte Falle ist also nicht der Dethematisierung geschuldet, sondern sie bestehe gerade infolge einer Thematisierung, die nicht „*falsch*“, sondern „*richtig*“, aber jedoch insuffizient ist. Die Theorie wähnt sich sicher, ein Problem erkannt und im Griff zu haben. Bezeichnenderweise, so lässt sich mit Lippuner und Lossau rekonstruieren, hat sie es aber nicht, und genau in diesem Moment „*schlägt die Falle zu*“. Lippuner und Lossau geht es dabei nicht allein um Bourdieu, sondern sie diskutieren vielmehr ein grundsätzliches Problem, das sie an Bourdieu aufzeigen. Dieses besteht in dem schwierigen Umgang mit dem zugleich materiellen wie sozialen Charakter des Raums, kurz: seinem

Doppelcharakter. Völlig zu recht sprechen sie in diesem Sinne von „konzeptionellen Schwierigkeiten“, „Theorieproblemen“ und „Fallstricken“ für raumtheoretische Reflexionen (vgl. ebd., S. 48).

### Zum relationalen Raumbegriff bei Löw

In ihrer Studie „Epistemologie als Reflexion wissenschaftlicher Praxen“ verweist Kaja Tulatz (2018) in der Auseinandersetzung mit Löws (2001) relationalen Raumverständnis darauf, dass Löw entgegen ihrer eigenen Annahmen in eine Raumfalle „kippt“. Tulatz entwickelt ihre Auseinandersetzung mit Löws Raumbegriff, der in der erwachsenenbildungswissenschaftlichen Raumforschung ebenfalls breit rezipiert wird, nicht explizit im Horizont der Diskussion zur Raumfalle, sondern diskutiert ihren Einsatz vor dem Hintergrund wissenschaftstheoretischer Überlegungen. Dennoch schält ihre Argumentation dieselbe Grundproblematik heraus, wie sie Lippuner und Lossau an Bourdieu entwickelten. In „Raumsoziologie“ entwirft Löw einen Raumbegriff, der, gestützt auf die Giddens'sche Strukturierungstheorie, weder den sozialen Gütern noch den Handelnden einen Vorrang bei der Raumkonstitution einräumt, sondern Raumkonstitution wird als relationaler Prozess der Hervorbringung von Räumen an Orten verstanden (vgl. Löw 2001, S. 152ff.). „Spacing“ und „Syntheseleistung“ (ebd., S. 158ff.) sind für Löw die Prozesse, mit denen sich die „relationale (An)Ordnung von Lebewesen und sozialen Gütern“ (ebd., S. 160) an spezifischen Orten begreifen lässt. Löw betont die gleichzeitige Bezogenheit von Struktur und Handeln bzw. von Physischem und Sozialem als „Dualität von Räumen“ (ebd., S. 226).

Gleichwohl, so zeigt Tulatz, schafft Löw es nicht vollständig, mit ihrer Konzeptualisierung eines relationalen Raumbegriffs einem „Subjekt-Objekt-Dualismus“ (Tulatz 2018, S. 95) zu entkommen, sondern „kippt [...] in eine umgebungs-deterministische Argumentationsfigur“ (ebd., S. 99) zurück. Dieses „Kippen“ verweist nach Tulatz darauf, dass eine Abstoßbewegung von einer Containerraumperspektive bei Löw deutlich erkennbar ist, die jedoch nicht von ihr konsequent durchgehalten wird, weshalb ihr Ansatz „eine strukturaeszenzialistische Wendung [erfährt]“ (ebd., S. 96). Daran anschließend konstatiert Tulatz ein (Zurück-)Kippen Löws hinter ihre Annahmen. Demgemäß rückt Löw ihren relationalen

Raumbegriff unfreiwillig in die Nähe eines Raum-determinismus, den sie eigentlich zu überwinden anstrebt. Löw behauptet zwar, so Tulatz weiter, dass „Raum als Ganzes [...] keine Materialität im Sinne eines physischen Substrats, sondern nur die einzelnen sozialen Güter und Lebewesen Materialität [aufweisen]“ (Löw 2001, S. 228). Dennoch schreibe Löw „zunehmend dem Raum selbst eine Dinghaftigkeit zu, statt das Verhältnis der Handelnden zum gegenständlich erlebten Raum als verdinglichtes zu begreifen“ (Tulatz 2018, S. 96). Weil Löw diese Perspektive selbst fortführt, indem sie „geradezu verdinglichend davon [spricht], dass, (r)äumliche Strukturen [...] in Institutionen eingelagert‘ seien“ (ebd.), falle sie „letztlich in raumobjektivistisches Denken zurück“ (ebd., S. 99). Das Risiko der Essentialisierung und der impliziten Vorrangstellung des Physischen bei Löw ist keineswegs eine *Petitesse*, sondern stellt sich als ernstzunehmende Problematik für Raumforschungsfragen heraus.

### Die epistemische Gefahr der Raumfalle

Um dem positivistischen Festhalten am Faktischen bzw. der Beschränkung auf das Faktische – wie es sich durch die Raumfalle ausdrückt – treffender beizukommen, erweist sich ihre Problematisierung als epistemologisches Hindernis, als eine vielversprechende Möglichkeit. Auch wenn das kategoriale „Tappen“ und „Kippen“ in eine Raumfalle für gewöhnlich für diejenigen ungefährlich ist, die meinen, sie umgangen zu haben, so gilt diese Indolenz gerade nicht für diejenigen, die empirisch betroffen sind. Sogenannte „soziale Brennpunkte“, „Ghettos“, „Sozialräume“ oder „benachteiligte Stadtviertel“ sind nur einige Beispiele, in denen sich die epistemische Gewalt einer vermeintlich geklärten Raumfallenproblematik Ausdruck verschafft. In diesem ersten Zugriff auf die Überlegungen zur Raumfalle zeigt sich, dass die Auseinandersetzung mit der Konstitution von Raum keineswegs epistemologisch gefahr- oder belanglos ist, sondern dass gerade in dieser Auseinandersetzung sich ein zentrales Problem (auch) der erwachsenenbildungswissenschaftlichen Raumforschung gewinnen lässt. Das Problem konturiert sich dabei weniger über den Umgang mit dem normativen Grundzug der Raumfalle, sondern gewinnt seine entscheidende Bedeutung über die kategoriale und methodologische Herausforderung, nicht hinter den bereits erreichten Kenntnisstand

zur Raumfalle bei der Erforschung von Lernräumen und Bildungsorten zurückzufallen.

## Die Auseinandersetzung mit der Raumfalle in Anschluss an Lefebvre

### Auswege aus der Raumfalle

Um der Raumfalle zu entgehen, schlagen Lippuner und Lossau (2004, S. 48) vor, sich am Postkolonialismus und der Systemtheorie zu orientieren, weil diese sich aufgrund ihrer Ablehnung gegenüber essentialistischen Konzeptionen profilieren. Denn: „*Um diese Naturalisierung von Nicht-Natürlichem, oder: die reifizierende Verräumlichung von Sozialem, aufbrechen zu können, bräuchte es einen Raumbegriff, der seinen Gegenstand nicht als physisch-materiellen, sondern konsequent als ‚anthropomorphischen‘ denkt – oder zumindest in der Lage ist, zwischen sozialer und physischer Welt, zwischen sozialem und geographischem Raum zu unterscheiden*“ (ebd., S. 51). Angesichts dieser Annahme und vor dem Hintergrund neuerer Theoriediskussionen scheint es für uns sinnvoll, neben den vorgeschlagenen Wegen, die bislang in der erwachsenenbildungswissenschaftlichen Raumforschung wenig diskutiert werden, hier einen weiteren Zugang stark zu machen: Eine materialistische Theorie des Raums im Anschluss an Henri Lefebvre (2006[1974]).

Nimmt man diese Perspektive ein, dann erscheinen auch einige der Annahmen von Lippuner und Lossau in einem anderen Licht: Die Reifizierung, von der sie zu Recht sprechen, zielt ja gerade auf eine Vergegenständlichung des Sozialen – und nicht auf eine Vermenschlichung der Dingwelt, wie sie jedoch im Begriff des Anthropomorphismus angelegt ist. Letzter hilft daher nicht weiter, da sich der Zusammenhang gewissermaßen umgekehrt verhält. Ähnlich ist das bei der Unterscheidung zwischen physischem und sozialem Raum, die Lippuner und Lossau für den zentralen „Problemgesichtspunkt“ und das „hervorzuhebende Theorieproblem“ halten (vgl. Lossau/Lippuner 2004, S. 48). Mit der von ihnen geforderten Trennung respektive Unterscheidung zwischen Physis und Gesellschaft ist es jedoch noch nicht getan. Denn Physis und Gesellschaft sind ja tatsächlich miteinander verschränkt. Gesellschaft materialisiert sich in der Physis. Genau das macht den Doppelcharakter

des Raums aus. Es scheint also nicht ihre Trennung, sondern vielmehr ihr Ineinanderfallen zu sein, dass das „hervorzuhebende Theorieproblem“ darstellt. Der zentrale „Problemgesichtspunkt“ ist also weniger dass, sondern vielmehr wie soziale Beziehungen in räumliche übersetzt werden bzw. sich – präziser formuliert – tatsächlich in ihnen materialisieren respektive vergegenständlichen und wie diese Materialisierung respektive Vergegenständlichung in der Theorie greifbar gemacht wird.

Überdies tauchen noch an einer weiteren Stelle Zweifel auf: „*Auch nach dem spatial turn, so haben wir argumentiert, wird Gesellschaftlich-Soziales auf Räumlich-Materielles projiziert*“ (ebd., S. 61). Hier wäre anzufragen, ob es sich bei dem genannten Problem wirklich um eine „Projektion“ (d.h. um eine geistige Leistung) handelt, oder ob nicht vielmehr die so beschriebenen Verhältnisse als genau das erscheinen, was sie sind: als eine Vergegenständlichung des Gesellschaftlich-Sozialen im Räumlich-Materiellen und somit um einen durch soziale Praxis produzierten Zusammenhang?

### Henri Lefebvres Theorie der Produktion des Raums

Um diese Perspektive auszufüllen, lohnt ein Blick auf Lefebvres Theorie der „Produktion des Raums“ (1974, 2006[1974]). Sein Werk ist vielschichtig. Lefebvre entwirft weniger ein systematisch zusammenhängendes Werk, sondern verzweigt vielfältige Themen zu einer „*heterodoxe(n) Theorie*“ (Schmid 2010, S. 11), die es erschwert, Lefebvres philosophische Einsätze umstandslos für erziehungs- und erwachsenenbildungswissenschaftliche Raumforschung fruchtbar zu machen (siehe z.B. Faulstich 2014), auch wenn er gemeinhin als Urvater der neueren raumtheoretischen Diskussionen und mitunter sogar des spatial turns gilt (vgl. Günzel 2008, S. 8f.).

Es handelt sich bei Lefebvre um genau jenen Autor, der bereits vor vier Jahrzehnten beinahe wörtlich von einer Raumfalle („*piège de l'espace*“) sprach (Lefebvre 1974, S. 108). In sie drohe eine Analyse zu tappen bzw. zu kippen, die sich mit dem vermeintlichen „Raum an sich“ befasst und von seiner gesellschaftlichen Produktion sowie den dieser Produktion inhärenten sozialen Beziehungen absieht. Lefebvre stellt hier eine Verbindung zu dem von Marx so bezeichneten Fetischcharakter der Ware her: Die Verhältnisse der

Menschen nehmen die Gestalt von Dingen an und treten den Menschen als solche und mit eigener Kraft beseelt gegenüber. „*In Analogie zu dieser Bestimmung des Fetischcharakters der Ware wird als Raumfetischismus jedes Denken bezeichnet, bei dem Raum als ‚Ding‘ zur Erklärung sozialer Phänomene herangezogen wird*“ (Belina 2013, S. 30). Folgt man diesem Ansatz, so wird deutlich, dass es sich bei der oben beschriebenen Raumfalle zutreffender – und in den Worten Lefebvres – um einen „Raumfetisch“ handelt. Dieser Terminus scheint das auch von Lippuner und Lossau aufgegriffene Problem wesentlich exakter zu fassen.

In dem hier behandelten Zusammenhang hieße das, eben jenen problematischen Doppelcharakter des Raums nicht als eine Dualität, sondern als ein sonderbares und theoretisch zu durchdringendes Ineinanderfallen von Physis und Gesellschaft zu begreifen. Das, so ließe sich im Anschluss an Lefebvre formulieren, was als Dingliches und Natürliches erscheint, ist immer schon gesellschaftlich produziert. Die Prozesse und Verhältnisse dieser Produktion müssen daher zum Ausgangspunkt der Analyse gemacht werden – und nicht etwa das fertige Resultat. Dieses Herangehen beinhaltet die Erkenntnis, dass die konkrete räumliche Wirklichkeit und damit all die Lernorte, Bildungsräume etc. stets die Materialisierungen bzw. Vergegenständlichungen gesellschaftlicher Verhältnisse sind, die ohne eine entsprechende gesellschaftstheoretisch fundierte Theorie des Raums und seiner sozialen Produktion nicht adäquat zu fassen sind.

Eine solche Rezeption Lefebvres wäre daher nicht – oder zumindest nicht in erster Linie – für die unmittelbar empirische Forschung von Interesse, sondern zunächst von hohem Interesse für die kategoriale Auseinandersetzung mit der Raumfalle. Lefebvres Materialismus darf dabei auch nicht substanzialistisch missverstanden werden, sondern, wie mit dem Doppelcharakter des Raums angezeigt, muss in seinem prozessualen Zusammenhang verstanden werden (vgl. Ebner von Eschenbach 2017, S. 109f.; Günzel 2017, S. 75ff.). Das bedeutet dann zunächst, Lefebvres Theorie nicht wie einen Werkzeugkasten zu behandeln, den man beliebig für die unmittelbar empirische Forschung „anwenden“ kann. Täte man dies, so drohte eine empiristische Verkürzung und damit die Gefahr, theoretische Modelle mit

empirischen Analyserastern sowie Begriffe von der Wirklichkeit mit der Wirklichkeit selbst zu verwechseln. Dies wäre ein Kategorienfehler, der nicht weniger folgenreich wäre als der Schritt in die Raumfalle.

## **Impulse der Diskussion um die Raumfalle**

Über die Kritik Lippuners und Lossaus sowie Tulatz' an Bourdieu und an Löw konnte verdeutlicht werden, dass beide Positionen einen relationalen Raumbegriff einführen mit der Absicht, explizit raumdeterministische Perspektiven zu überwinden. Dennoch ließ sich im Fortschreiten der Argumentation sichtbar machen, dass beide Ansätze hinter ihren erreichten Kenntnisstand geraten und in die Raumfalle „tappen“ bzw. „kippen“. Interessant ist daran die neu gewonnene Problematik für die Raumforschung in der Erwachsenenbildungswissenschaft. Sie verweist darauf, die Raumfalle explizit zu thematisieren und nicht mit dem Verweis auf vermeintliche Garantien, z.B. der Einsatz dieser oder jener relationalen Raumtheorie, stillzulegen. Denn dann wird sich gerade nicht der Problematik zugewendet, sondern vielmehr abgewendet. Diese verdrängende Offenheit, also die sich hinreichend geklärt wählende Auseinandersetzung mit der Raumfalle, begründet vielmehr die notwendige kategoriale Zuwendung in den raumtheoretischen Untersuchungen.

Aus der vorangegangenen Argumentation erhalten schließlich zwei Aspekte Relevanz für die erwachsenbildungswissenschaftliche Raumforschung: Einerseits unterliegt sie in ihren Untersuchungen konkreter räumlicher Wirklichkeiten von Lernorten und Bildungsräumen der Anforderung, sich intensiv mit dem Risiko einer Raumfalle auseinanderzusetzen, um nicht ihrerseits in sie zu tappen oder zu kippen. Ein schneller Verweis auf das „Umgehen“ der Raumfalle durch den Rekurs auf einen relationalen Raumbegriff reicht dabei nicht hin, sondern „umgeht“ gewissermaßen die notwendige Auseinandersetzung mit der schwierigen Frage des Zusammenhangs von Physischem und Sozialem. Andererseits gilt es in der erwachsenbildungswissenschaftlichen Raumforschung darüber hinaus, nicht nur die Risiken der Raumfalle zu fokussieren, sondern sich den Fragen zu stellen, die hinter dem Verweis auf diese stecken (siehe Steiner 2009). Erst eine solche

gezielte Auseinandersetzung mit den Implikationen der Raumfalle bringt eine Problematisierungsmöglichkeit hervor, die weitere Erkenntnisentwicklung zur Erforschung von Lernorten und Bildungsräumen voranzubringen vermag (siehe Ebner von Eschenbach 2016). Nicht die normative Vermeidung der Raumfalle steht im Zentrum der Aufmerksamkeit, sondern die an ihr gewonnene Problematik und die Auseinandersetzung über eben diese.

Sich auf diese durchaus herausfordernde Auseinandersetzung einzulassen, bei ihr zu verweilen und sie nicht allzu schnell zu überspringen, sondern sie als „epistemologisches Hindernis“ (Bachelard 1980)

anzuerkennen und auf sie zu rekurren, eröffnet für die erwachsenenbildungswissenschaftliche Raumforschung instruktive Perspektiven bei der Entwicklung von Erkenntnis. Ob die erwachsenenbildungswissenschaftliche Raumforschung nun in eine Raumfalle tappt oder kippt, ist eine von ihr getroffene Entscheidung, die sie jedoch offenzulegen und für die sie Verantwortung zu übernehmen hat. Eine derartige Offenlegung und Klärung der Voraussetzungen ist konstitutives Element und Ausgang bei der Entwicklung von Erkenntnis – auch in der erwachsenenbildungswissenschaftlichen Raumforschung.

## Literatur

**Bachelard, Gaston (1980):** Die Philosophie des Nein. Versuch einer Philosophie des neuen wissenschaftlichen Geistes. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

**Belina, Bernd (2013):** Raum. Münster: Westfälisches Dampfboot.

**Bernhard, Christian/Kraus, Katrin/Schreiber-Barsch, Silke/Stang, Richard (Hrsg.) (2015):** Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens. Bielefeld: Bertelsmann.

**Bourdieu, Pierre (1985):** Sozialer Raum und „Klassen“. Leçon sur le leçon. Zwei Vorlesungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

**Bourdieu, Pierre (1979):** Entwurf einer Theorie der Praxis. Auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

**Ebner von Eschenbach, Malte (2016):** Zur Bedeutung einer „immersiven Binnenperspektive“ in der (Sozial-)Raumforschung. Eine Auseinandersetzung mit der Rekonstruktion von Binnenperspektivität. In: Ludwig, Joachim/Ebner von Eschenbach, Malte/Kondratjuk, Maria (Hrsg.): Sozialräumliche Forschungsperspektiven. Disziplinäre Ansätze, Zugänge und Handlungsfelder. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 49-74.

**Ebner von Eschenbach, Malte (2017):** Im Grenzbereich des Räumlichen. Vorüberlegungen zu einer topologischen Perspektive in der erwachsenenpädagogischen Raumforschung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung-Report 2017/1, S. 91-118.

**Faulstich, Peter (2014):** Lernen nach dem „spatial turn“. In: Ebner von Eschenbach, Malte/Günther, Stephanie/Hauser, Anja (Hrsg.): Gesellschaftliches Subjekt. Erwachsenenpädagogische Perspektiven und Zugänge. Baltmannsweiler: Schneider, S. 76-87.

**Günzel, Stephan (2008):** Topologie und städtischer Raum. In: der architekt 3, S. 8-10.

**Günzel, Stephan (2017):** Raum. Eine kulturwissenschaftliche Einführung. Bielefeld: Transcript.

**Hessischer Volkshochschulverband e.V. (Hrsg.) (2016):** Hessische Blätter für Volksbildung 1/2016: Lernräume. Bielefeld: wbV.

**Kessl, Fabian (2016):** Erziehungswissenschaftliche Forschung zu Raum und Räumlichkeit. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 1, S. 5-19.

**Kraus, Katrin (2015):** Orte des Lernens als temporäre Konstellationen. Ein Beitrag zur Diskussion des Lernortkonzepts. In: Bernhard, Christian/Kraus, Katrin/Schreiber-Barsch, Silke/Stang, Richard (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens. Bielefeld: Bertelsmann, S. 41-53.

**Lefebvre, Henri (1974):** La production de l'espace. Paris: Editions Anthropos.

- Lefebvre, Henri (2006[1974]):** Die Produktion des Raums. In: Dünne, Jörg/Günzel, Stephan (Hrsg.): Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 330-342.
- Lippuner, Roland/Lossau, Julia (2004):** In der Raumfalle. Eine Kritik des spatial turn in den Sozialwissenschaften. In: Mein, Georg/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Soziale Räume und kulturelle Praktiken. Über den strategischen Gebrauch von Medien. Bielefeld: Transcript, S. 47-64.
- Löw, Martina (2001):** Raumsoziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mattern, Philipp/Lindner, Matthias (2015):** Warum Bildungslandschaften? Einige Überlegungen zu Form und Funktion einer eigenartigen Figur. In: Widersprüche, Nr. 135, S. 81-96.
- Schmid, Christian (2010):** Stadt, Raum und Gesellschaft. Henri Lefebvre und die Theorie der Produktion des Raums. München: Steiner.
- Steiner, Christian (2009):** Materie oder Geist? Überlegungen zur Überwindung dualistischer Erkenntniskonzepte aus der Perspektive einer Pragmatischen Geographie. In: Berichte zur deutschen Landeskunde 84, H. 2, S. 129-142.
- Tulatz, Kaja (2018):** Epistemologie als Reflexion wissenschaftlicher Praxen. Epistemische Räume im Ausgang von Gaston Bachelard, Louis Althusser und Joseph Rouse. Bielefeld: Transcript.
- Werlen, Benno (2005):** Raus aus dem Container! Ein sozialgeographischer Blick auf die aktuelle (Sozial-)Raumdiskussion. In: Projekt „Netzwerke im Stadtteil“ (Hrsg.): Grenzen des Sozialraums. Kritik eines Konzepts – Perspektiven für Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag, S. 15-36.



Foto: K.K.

## Malte Ebner von Eschenbach

malte.ebner-von-eschenbach@paedagogik.uni-halle.de  
<http://paedagogik.uni-halle.de/erwachsenenbildung>  
 +49 (0)345 55 23868

Malte Ebner von Eschenbach hat an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin Soziale Arbeit/Sozialpädagogik und an der Humboldt-Universität zu Berlin Erziehungswissenschaften von 2004 bis 2011 studiert. Aktuell ist er wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg an der Professur Erwachsenenbildung/berufliche Weiterbildung und promoviert zur Frage der gesellschaftlichen Dimension von Gegenstandsbestimmung am Beispiel von Migration. Zu seinen Forschungsinteressen zählen Politische Erwachsenenbildung, intermediäre Strukturbildung, alltagsgebundenes Lernen von Erwachsenen sowie Raumtheorie in der Erwachsenenbildung.



Foto: K.K.

## Philipp Mattern

phm@zedat.fu-berlin.de

Philipp Mattern studierte Politikwissenschaft an der Freien Universität Berlin und Erwachsenenpädagogik an der Humboldt-Universität Berlin. Er war lange in der Jugend- und Erwachsenenbildung tätig und Lehrbeauftragter an verschiedenen Universitäten. Er schreibt zur Zeit seine Dissertation über „bildungswissenschaftliche Raumbegriffe“ an der Universität Duisburg-Essen und ist Promotionsstipendiat der Hans-Böckler-Stiftung.

# The Concrete Spatial Reality of Places of Learning and Educational Spaces

A “space trap” in spatial research?

## Abstract

Since the spatial turn in the 1980s, space as a cultural variable has been investigated in numerous spatial theory publications. Through their analysis of the concrete reality with a relational concept of space that comprehends the indissoluble interaction between physical space (physical-territorial place on earth) and social space (practices) as a process, the double nature of space becomes clear and no longer appears to be simply a “container”. Nevertheless, relational theories of space do not guarantee an escape from the so-called “space trap”. Whoever assumes that material reality is a greater determinant of action than the social practices that occur in material spaces falls into the trap. The authors find this assumption is worth investigating in more detail. They conclude that spatial research as part of adult education as science is challenged to deal with the manifestation of places of learning and educational spaces categorially. (Ed.)

# Impressum/Offenlegung



## Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs  
Gefördert aus Mitteln des BMBWF  
erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck  
Online: [www.erwachsenenbildung.at/magazin](http://www.erwachsenenbildung.at/magazin)

Herstellung und Verlag der Druck-Version:  
Books on Demand GmbH, Norderstedt

ISSN: 1993-6818 (Online)  
ISSN: 2076-2879 (Druck)  
ISSN-L: 1993-6818  
ISBN: 9783748172420

## Projektträger



CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien  
Marienplatz 1/2/L  
A-8020 Graz  
ZVR-Zahl: 167333476

## Medieninhaber



Bundesministerium für Bildung,  
Wissenschaft und Forschung  
Minoritenplatz 5  
A-1014 Wien



Bundesinstitut für Erwachsenenbildung  
Bürglstein 1-7  
A-5360 St. Wolfgang

## Herausgeber der Ausgabe 35-36, 2019

Univ.-Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Elke Gruber (Universität Graz)  
Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)

## HerausgeberInnen des Magazin erwachsenenbildung.at

Mag.<sup>a</sup> Regina Rosc (Bundesmin. für Bildung, Wissenschaft und Forschung)  
Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)

## Fachbeirat

Univ.-Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Elke Gruber (Universität Graz)  
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für höhere Studien)  
Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)  
Mag.<sup>a</sup> Julia Schindler (Verein Frauen aus allen Ländern)  
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)

## Online-Redaktion

Mag.<sup>a</sup> Christine Bärnthaler (Verein CONEDU)  
Mag. Wilfried Frei (Verein CONEDU)

## Fachlektorat

Mag.<sup>a</sup> Laura R. Rosinger (Textconsult)

## Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.<sup>a</sup> Andrea Kraus

## Satz

Mag.<sup>a</sup> Sabine Schnepfleitner (Verein CONEDU)  
DI<sup>in</sup> (FH) Martina Süssmayer (Verein CONEDU)

## Design

Karin Klier, Bureau Cooper

## Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

## Medienlinie

„Magazin erwachsenenbildung.at - Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ (kurz: Meb) ist ein redaktionelles Medium mit Fachbeiträgen von AutorInnen aus Forschung und Praxis sowie aus Bildungsplanung, Bildungspolitik u. Interessensvertretungen. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an BildungsforscherInnen und Auszubildende. Das Meb fördert die Auseinandersetzung mit Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik und spiegelt sie wider. Es unterstützt den Wissenstransfer zwischen aktueller Forschung, innovativer Projektlandschaft und variantenreicher Bildungspraxis. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema, das in einem Call for Papers dargelegt wird. Die von AutorInnen eingesendeten Beiträge werden einem offenen Peer-Review eines Fachbeirats unterzogen. Redaktionelle Beiträge ergänzen die Ausgaben. Alle angenommenen Beiträge werden lektoriert und redaktionell für die Veröffentlichung aufbereitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der HerausgeberInnen oder der Redaktion. Die HerausgeberInnen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstwie diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten solcher Quellen.

Alle Artikel und Ausgaben des Magazin erwachsenenbildung.at sind im PDF-Format unter [www.erwachsenenbildung.at/magazin](http://www.erwachsenenbildung.at/magazin) kostenlos verfügbar. Das Online-Magazin erscheint parallel auch in Druck (Print-on-Demand) sowie als E-Book.

## Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheint die Online-Version des „Magazin erwachsenenbildung.at“ ab Ausgabe 28, 2016 unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>).



BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen verbreiten, verteilen, wiederveröffentlichen, bearbeiten, weiterentwickeln, mixen, kompilieren und auch monetarisieren (kommerziell nutzen):

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Angabe von Änderungen: Im Falle einer Bearbeitung müssen Sie die vorgenommenen Änderungen angeben.
- Nennung der Lizenzbedingungen inklusive Angabe des Links zur Lizenz. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieses Werk fällt, mitteilen.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter [www.creativecommons.at](http://www.creativecommons.at).

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an [redaktion@erwachsenenbildung.at](mailto:redaktion@erwachsenenbildung.at) oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

## Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenenbildung.at  
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs  
p. A. CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien  
Marienplatz 1/2/L, A-8020 Graz  
[redaktion@erwachsenenbildung.at](mailto:redaktion@erwachsenenbildung.at)