

ZBBS-Buchreihe

Studien zur qualitativen Bildungs-,
Beratungs- und Sozialforschung

Joachim Ludwig
Malte Ebner von Eschenbach
Maria Kondratjuk (Hrsg.)

Sozialräumliche
Forschungsperspektiven
Disziplinäre Ansätze,
Zugänge und Handlungsfelder

Verlag Barbara Budrich

Studien zur qualitativen Bildungs-,
Beratungs- und Sozialforschung

ZBBS-Buchreihe
herausgegeben von

Werner Fiedler
Jörg Frommer
Werner Helsper
Heinz-Hermann Krüger
Ursula Rabe-Kleberg
Fritz Schütze

Joachim Ludwig
Malte Ebner von Eschenbach
Maria Kondratjuk (Hrsg.)

Sozialräumliche Forschungsperspektiven

Disziplinäre Ansätze, Zugänge und
Handlungsfelder

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2016

Die Tagung, auf die dieses Buch zurückgeht, wurde von der Hans-Böckler-Stiftung finanziell gefördert.

**Hans Böckler
Stiftung** ■■■

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.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2016 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-8474-0701-0 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-0847-5 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Grafik und Satz: Benjamin Paul-Siewert, Universität Potsdam
Lektorat: Farina Wagner, Sarah Weigert, Universität Potsdam
Typografisches Lektorat: Ulrike Weingärtner, Gründau
Druck: paper & tinta, Warschau
Printed in Europe

Inhalt

<i>Joachim Ludwig, Malte Ebner von Eschenbach, Maria Kondratjuk</i> Einleitung: Sozialräumliche Forschungsperspektiven.....	9
<i>Joachim Ludwig</i> Relationaler Raum – Bildung – Kritik.....	21
Teil 1 – Kategoriale und methodologische Ansätze und Zugänge	
<i>Philipp Mattern</i> Die bildungswissenschaftliche Raumdebatte. Probleme und Perspektiven ihrer begrifflichen Grundlagen.....	33
<i>Malte Ebner von Eschenbach</i> Zur Bedeutung einer „immersiven Binnenperspektive“ in der (Sozial-)Raumforschung. Eine Auseinandersetzung mit der Rekonstruktion von Binnenperspektivität.....	49
Teil 2 – Bildungswissenschaftliche Ansätze, Zugänge und Handlungsfelder	
<i>Maria Stimm</i> Ortsraum. Gefühlsraum? Sozialraum! Ein Brückenschlag zwischen Raumbetrachtungsebenen und Bildungsimpulsen am Beispiel des Veranstaltungsformats Science Slam.....	75

Thorsten Hertel
Territoriale Disziplinierung. Rekonstruktionen zu
pädagogischer Disziplinarpraxis im Verhältnis
von Schule und Raum 91

Anja Krüger
Zur Rekonstruktion von Bedeutungsstrukturen im
universitären Raum. Eine Analyse mit der
dokumentarischen Methode am Beispiel zweier
Fotografien der Universität Rostock 107

Dominique Matthes
Wie wird „Raum“ für Lehrpersonen thematisch? Über
die Notwendigkeit einer empirischen Rekonstruktion
schulischer Architekturen 127

Bernd Rohrauer
Die digitale Nadelmethode als Beitrag
zur transdisziplinären sozialräumlichen
Methodenentwicklung 151

Teil 3 – Soziologische Ansätze, Zugänge und Handlungsfelder

*Stefan Brandt, Hagen Fischer, Tina Jahnel,
Sebastian Jürss, Thomas Dörfler, Andreas Klärner*
Lebenswelt Transitraum. Sinnbezüge zur Rostocker
Kröpeliner-Tor-Vorstadt in rekonstruktiver Perspektive 171

Sandra Bernien
Measuring the Invisible – Zur Untersuchung von
städtischen Verdrängungsdynamiken 189

René Kreichauf
Das Flüchtlingslager – Raumtheoretische Zugänge 207

Teil 4 – Sozialgeografische Ansätze, Zugänge und Handlungsfelder

Jana Kühl
Erschließung alltäglicher Raumproduktionen am
Beispiel von „urbanem Grün“. Konzeptionelle
Grundlagen und empirische Zugänge 227

Ina Jeske, Jennifer Schunck
Raumperspektiven und Methoden der
Kindheitsforschung – Untersuchungen im
ländlichen Raum 245

Herausgeber_innen und Autor_innen 263

Relationaler Raum – Bildung – Kritik

Joachim Ludwig

Eine raumtheoretische Perspektive auf soziale Verhältnisse bietet verschiedene Erträge. Sie kann z.B. im Kontext von Bildungsprozessen gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten in Sozialräumen kritisch beleuchten und Grundlagen für die bildungspraktische (Wieder-)Aneignung von Räumen schaffen. „Auf-fassungen von Raum bestimmen (mit) darüber, wie über Gesellschaft gedacht und entsprechend argumentiert wird“ (Werlen 2013: 4). Der raumtheoretische Blick ist deshalb immer auch ein gesellschaftstheoretischer Blick und kann die Kritik an Gesellschaft durch ein relationales Verhältnis von Kultur und Natur erweitern.

1 Relationaler Raum

Menschen leben in der Zeit und im Raum. Husserl geht von einer räumlichen Existenzweise des Menschen aus. Damit verweist er nicht auf den physikalischen Raum mit seinen quantitativen Bestimmungen, sondern auf die immer schon vorhandenen räumlichen Aspekte der Lebenswelt, die ihm als Grundlage jeden sozialen Handelns gilt. Mit der Lebenswelt ist der Raum immer gegeben – so wie unser Körper. Dort wo ich stehe, kann kein Anderer stehen. Raum und Körper befinden sich in einer doppelten Verfasstheit: sowohl immer schon vorausgesetzt, als auch das Objekt einer distanzierten Reflexion (vgl. Westphal 2008: 47) und spezifischen Ordnung.

Im sozialen Raum begegnen wir uns als gemeinschaftliche ‚Raum-Zeit-Wesen‘ und konstituieren zugleich über zweckgebundene Handlungen die gemeinsame und geteilte alltagsweltliche Raumordnung. Die uns umgebenden sozialen Räume sind sozial gestaltete und geordnete Räume. Sie weisen soziale Bedeutungen sowie Bedeutungsstrukturen auf und sind deshalb sowohl Möglichkeitsräume als auch begrenzte Räume. Die raum-zeitliche Ordnung erweist sich als sozial bestimmendes und wirksames Phänomen. Hannah Arendt (1987: 50ff.) macht den Realitätsbezug des Menschen von der Existenz eines öffentlichen Raumes abhängig. Im öffentlichen sozialen Raum herrscht

eine raum-zeitliche Ordnung, die uns mit anderen verbindet und ins Verhältnis setzt, mit der wir uns selbst und der Welt vergewissern (vgl. Ludwig/Petersheim 2004).

Diese raumtheoretischen Perspektiven auf soziale Verhältnisse werden in den Sozialwissenschaften seit langem reflektiert. Insofern ist der kürzlich ausgerufene ‚spatial turn‘ keine Wendung hin zu ganz neuen Diskursen, sondern mehr eine Wiedererinnerung und sicherlich eine Fortführung bestehender raumtheoretischer Diskurse. Aber: Der ‚spatial turn‘ lenkt die raumtheoretischen Diskurse in die Zentren der verschiedenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen. Beispielsweise richtet die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2016 ihre zweijährliche Tagung zum Thema „Räume für Bildung. Räume der Bildung“ aus. Die gesamten Sozialwissenschaften sind von der Raumfrage tangiert und lassen sich immer mehr tangieren, weil es kein soziales Handeln ohne Raumbezug und ohne Grenzen gibt. Fragen zur Ordnung des Raumes tangieren beispielsweise die (Sozial-)Geographie, die Soziologie, die Politologie, die Bildungswissenschaft, die Kulturwissenschaften und die Psychologie.

Zwei aktuelle Beispiele – virtueller Raum und territoriale Räume – sollen die Relevanz der Veränderung räumlicher Ordnungen verdeutlichen. Der virtuelle Raum, wie er durch die Informations- und Kommunikationstechnik ermöglicht wird, stellt neue Herausforderungen für seine soziale Gestaltung, seine demokratische Kontrolle und für die menschliche Wahrnehmungsfähigkeit angesichts neuer manipulativer Medienfunktionen, die virtuelle Räume besitzen. Der Zugang zu virtuellen Räumen ist begrenzt und erscheint zugleich grenzenlos. Die einzelnen Menschen können sich einerseits in vielerlei Hinsicht beteiligen, haben aber andererseits kaum Gestaltungsmöglichkeiten hinsichtlich der medialen Strukturen, denen sie ausgesetzt sind und die sie selbst nutzen.

Territoriale Räume und ihre Grenzen werden aktuell durch Krieg und Flüchtlinge in Frage gestellt. Während es im öffentlichen Diskurs vollkommen normal und moralisch erscheint, dass Waffen grenzenlos verkauft werden (weil das angeblich Arbeitsplätze sichert) und ein grenzenloses militärisches Engagement die europäischen Interessen sichern soll, will man die eigenen Grenzen für Menschen schließen, die vor den Kriegen mit europäischer Beteiligung nach Europa flüchten. Die Flüchtlinge machen Grenzerfahrungen im doppelten Sinne – sowohl territoriale als auch grenzwertige. Sie werden an vielen Grenzen menschenverachtend und würdelos behandelt, oft zurückgeschickt. Zugleich führen ihre Fluchtbewegungen dazu, dass die Europäer ihr Selbstverständnis als gemeinsames Europa verlieren. Auch die europäischen Politiker machen somit Grenzerfahrungen: Die europäische Idee und die Bedeutung der europäischen Grenze lösen sich in einer Rückwärtsbewegung auf in Richtung nationaler Grenzen und Eigeninteressen.

In Räumen berühren sich Kultur und Natur. Räume sind soziale Verhältnisse und implizieren – wie eingangs erwähnt – das immer schon vorausgesetzte materielle Moment sozialer Verhältnisse. Ein relationaler Raumbegriff erscheint deshalb für raumtheoretische Untersuchungen angemessen. Er beschreibt die Beziehung zwischen einer materialen und einer sozial-konstruierten Raumdimension, wobei keiner Seite ein Primat zukommt. Physikalisch wirkende Grenzen sind immer auch sozial geordnet. Umgekehrt erhalten soziale Ordnungen durch ihre räumliche Struktur einen physikalischen Charakter. Aktuell gilt es die herrschende deterministische Raum-Gesellschaft-Logik, die soziale Verhältnisse als Derivat räumlich-territorialer Zustände begreift, in eine relationale Gesellschaft-Raum-Logik umzuwandeln (vgl. Werlen 2013: 6).

Indem die Räumlichkeit, d.h. die Raumordnung sozialer Verhältnisse betrachtet wird, erhalten diese einen relationalen Charakter. Das ist ein wesentlicher Ertrag der Raumkategorie, denn dadurch erscheinen soziale Verhältnisse nicht allein in ihrem rational-konstruierten Bedeutungscharakter, sondern auch in ihrem leiblich-materiellen Aspekt. Im Kontext der Architektur ist das besonders augenfällig: Früher beherbergten Hochhäuser in Trabantensiedlungen Sozialwohnungen für Menschen mit geringem Einkommen. Heute sind Hochhäuser auch Ausdruck architektonischer Kunst, die Wohnpaläste für Superreiche bieten.¹ Sozialräume im Sinne sozialräumlicher Arrangements und die durch sie umfassten sozialen Verhältnisse werden in diesem Beispiel durch Wohnräume beschrieben. Dies kann aber auch durch räumliche Strukturen der Alltagswelt wie Spielplätze und Cafés geschehen, genauso wie durch Arbeitsplätze, Unternehmen und globale Wirtschaftsräume. Auf welchen Raum bzw. auf welche Bedeutungsräume sich Menschen in ihren Handlungen beziehen ist von ihrem gesellschaftlich gegebenen Standpunkt und ihren Sozialbeziehungen abhängig, in deren Rahmen sie handeln und den Raum konstituieren. Soziale Verhältnisse lassen sich in vielerlei Hinsicht beschreiben als Stadträume, ländliche Räume, Bildungsräume, Spielräume, Arbeitsräume, Freiräume usw. Menschen konstituieren in ihren sozialen Verhältnissen und Arbeitszusammenhängen Bedeutungen und kulturelle Bedeutungsräume, die sich ständig wandeln und zugleich an materielle Voraussetzungen gebunden bleiben.

„Mit Sozialraum werden somit der gesellschaftliche Raum und der menschliche Handlungsraum bezeichnet, das heißt der von den handelnden Akteuren (Subjekten) konstituierte Raum“ (Kessl/Reutlinger 2009: 199f.). Der Sozialraum ist – soweit er als relationaler Begriff verstanden wird – immer ein Bedeutungsraum, in dem sich die Bedeutungen der im Raum stattfindenden Handlungen und Ordnungsstrukturen manifestieren. Bedeutungen sind abhängig von den sozialen Handlungen, in deren Kontext sie konstituiert werden. Bedeutungen entstehen als Verbindung individueller Handlungen mit gesell-

1 So z.B. die *Reflections-Türme* von Daniel Libeskind in Singapur oder der *Bosco Verticale* von Stefano Boeri in Mailand (vgl. Lobe 2014).

schaftlich organisierter Arbeit (vgl. Holzkamp 1983: 233f.). Sie sind das Medium, in dem Subjekte ihre gesellschaftliche Teilhabe und die Grenzen dieser Teilhabe erfahren. Wenn Bedeutungen in diesem Sinne über soziale Handlungen konstituiert werden, dann ist auch die Bedeutung des Räumlichen von diesen sozialen Handlungen abhängig (vgl. Werlen 2013: 8).

Weil die Ordnung des Sozialraums über Handlungen hergestellt ist, lässt sich der Raum erst im Kontext des historisch-kulturellen gesellschaftlichen Formungsprozesses begreifen, der ihn erzeugt hat (vgl. Jain 2006: 44). Der Bedeutungsgehalt des Sozialraums liegt deshalb nicht auf der Hand. Er muss vielmehr in seiner gesellschaftlichen Vermitteltheit, seiner Genese und seinem Kontext begriffen und verstanden werden.

Dieses Verstehensproblem weist darauf hin, dass der Sozialraum den Menschen nicht einfach gegeben ist, sondern immer aufgegeben ist (vgl. Braun 2013: 54). Aufgegeben als ein kultureller Bedeutungsraum mit positions- und lageabhängigen Vermittlungsverhältnissen. Über diese sozialen Verhältnisse können sich die Menschen in ihren Welt- und Selbstverständigungsprozessen, d.h. im Rahmen von Bildungsprozessen mehr Klarheit verschaffen.

2 Bildung und gesellschaftliche Teilhabe

Als Bildungswissenschaftler interessieren mich Bildungsprozesse, mit denen sich Menschen Sozialräume (wieder-)aneignen. Bildungsprozesse sind im Kern Welt- und Selbstverständigungsprozesse, mit deren Hilfe Menschen ihre Handlungsfähigkeit und ihre gesellschaftliche Teilhabe erweitern wollen. Selbstverständigung lässt sich als ein Lernprozess verstehen, in dem Menschen sich über soziale Ordnungen lernend verständigen und für sich selbst – im Unterschied zum alltäglich Naheliegenden – umfassendere und tiefere Strukturzusammenhänge offen legen, um ihre Handlungsfähigkeit zu erweitern (vgl. Holzkamp 1995: 835). Die Erweiterung der Handlungsfähigkeit und gesellschaftlichen Teilhabe gelingt, wenn sich Menschen gesellschaftlich verfügbare Bedeutungen aneignen können, um damit soziale Situationen im Bereich der Politik, des Sozialen und der Ökonomie umfassender verstehen und sich über ihre eigene soziale Lage und Position in der Gesellschaft selbst verständigen können. Die „Welt- und Selbstbeziehung“ (Holzkamp 1983: 237f.) bezeichnet den Versuch des Menschen, im Rahmen seiner Lebensführung die Art und Weise seiner gesellschaftlichen Vermittlung, d.h. seine über soziale Positionen gegebene Lebenslage zu verstehen, auch jene Verhältnisse, die nicht ohne weiteres auf der Hand liegen – wie z.B. latente Strukturen oder „Noch-Nicht“ (ebd.: 197) realisierte soziale Positionen – die im alltäglichen Handeln aber als Handlungsproblematik erfahren werden.

Sozialräume umfassen soziale Ordnungen und Positionen. Sie umfassen damit immer Möglichkeiten und Grenzen sozialer Teilhabe. Sie ermöglichen einiges und schließen manches aus. Im Rahmen von Bildungsprozessen können sich Menschen über diese Ordnungen und Positionen verständigen sowie sich über ihre eigene Position und Lage in diesen Sozialräumen vergewissern. Bildungsprozesse stellen so gesehen Möglichkeiten für die (Wieder-)Aneignung von Sozialräumen dar. Genauer gesagt stellen sie eine *reflektierte* Form der (Wieder-)Aneignung dar.

Weil Sozialräume als relationale Räume immer eine sozial geordnete Materialität aufweisen, werden für die Welt- und Selbstverständigungsprozesse ästhetische Wahrnehmungsweisen wichtig, die einen sinnlichen Zugang zum Raum über die eigene Körperlichkeit ermöglichen. Die Suche nach den Raumordnungen muss die Grenzen der alltäglichen routinisierten Raumwahrnehmung überschreiten können, um bislang unbekannt Perspektiven auf die sozialen Raumordnungen werfen zu können. Muße und Ekstase (vgl. Zirfas 2014) sind Zustände, welche liminale Erfahrungen möglich machen.

„Bezieht man sich auf den Alltag, so hat Warten, als Zustand und Situation, liminale Qualitäten: es ist nicht nur Umgang mit Nicht-Zeit sondern auch mit Nicht-Raum – die im Warten performativ wirksamen Elemente der Selbstvergewisserung gliedern nicht nur die chronische Leere sondern sorgen auch für die topische Struktur und schaffen eine Um-Welt, die als Sinn-voll erfahren werden kann“ (Studt 2008: 115).

Einher geht mit der ästhetischen Erfahrung ein verändertes körperliches Empfinden. „Im Prozeß der ästhetischen Erfahrung tritt so besonders plastisch hervor, daß Bedeutung ohne den Körper nicht zu denken und zu haben ist, daß es sich bei Bedeutung in diesem Sinne immer um verkörperte Bedeutung handelt“ (Fischer-Lichte 2003: 151).

Kristin Westphal (2008: 45) macht die körperliche ästhetische Erfahrung am Beispiel des Tanzens als nicht-alltäglicher Bewegung deutlich, das einen Absichtswechsel vom zweckrational geordneten Raum hin zu einer doppelten Bewegung vornimmt: Der Außenraum erfährt beim Tanzen eine andere Bedeutung: nicht mehr als Weg von hier nach dort, sondern als Hintergrund oder als mitlaufender Untergrund. Mit dem Tanzen ist ein Absichtswechsel verbunden. Im Tanzen findet eine doppelte Bewegung statt die sich als Selbst- und Fremdbezug artikuliert. „Der Körper ist nicht nur Bewegter, sondern auch Beweglicher“ (ebd.).

„Ohne die Tänzer und ihren Tanz gäbe es diese Raumgestalt nicht. Dieser Raum ist in geradezu idealtypischer Art ein sozialer Raum, denn das dreidimensionale zeitliche Gebilde besteht am Ende aus nichts anderem als aus Interaktionen der Tänzer“ (Kulenkampff 2008: 10).

3 Kritik: raumtheoretische Perspektiven als Gesellschaftskritik

In welcher Weise soziale Raumordnungen aus einer wissenschaftlichen Perspektive als gesellschaftliche Verhältnisse untersuchbar und kritisierbar werden ist maßgeblich abhängig von der wissenschaftstheoretischen Fassung des Raumbegriffs. Im raumtheoretischen Diskurs wird der physikalisch-materiale Raumbegriff als Erkenntnishindernis diskutiert (vgl. Löw 2001: 24ff.; Werlen 2005), genauso wie der „View from Nowhere“. Der konstruktivistische Blick eines „Views from Nowhere“ suggeriert eine neutrale Beobachtersposition, die in ihrer Gesamtheit machtvoll kontrollierend über das identifizierte Terrain als Objekt ihrer Wahrnehmung verfügt (vgl. Ebner von Eschenbach/Ludwig 2015). Welche Räume und welche Bildung wir wissenschaftlich in den Blick bekommen hängt also ganz wesentlich von der Art unserer Raumkategorie ab, die wir wählen und benutzen. Wir treffen bereits auf der kategorialen Ebene sozialwissenschaftlicher Gegenstandskonstitution gesellschaftspolitische Vorentscheidungen, die grundlagentheoretisch Erkenntnishindernisse und politische Engführungen zur Folge haben, die dann auf der Ebene empirischer Forschungsansätze nicht mehr zurückgenommen werden können und ungewollt als soziale Wirklichkeit verfestigt werden (vgl. Ebner von Eschenbach/Ludwig 2014: 248ff.).

Die bislang geführte Argumentation sollte deutlich gemacht haben, dass ein relationaler Raumbegriff naturalistische Verkürzungen und neutrale Suggestionen vermeidet², indem er die Materialität des Raumes als eine über Interaktionen hergestellte soziale Ordnung reflektiert. Auf diese Weise wird es möglich, naturalistisch und damit unveränderbar erscheinende Raumordnungen gesellschaftskritisch als eine in bestimmter Weise hergestellte soziale Ordnung zu hinterfragen, die ermöglicht aber zugleich Bestimmtes ausgrenzt, ohne einen „View from Nowhere“ oder einen Blick auf den ‚Container‘ von Außen einnehmen zu müssen. Methodologisch bietet sich für die Forschung mit einer relationalen Raumkategorie die Forschungsperspektive vom Standpunkt des Subjekts an (vgl. Ludwig 2014; Ebner von Eschenbach/Ludwig 2015). Dabei werden der Standpunkt und die Perspektive des Subjekts mit der Außenperspektive der Forschenden relationiert. Auf diese Weise können die Bedeutungshorizonte und Strukturen deutlich werden, mit denen sich das Subjekt auf die sozialen Verhältnisse im Raum bezieht und auf welche Bedeutungen und Bedeutungsstrukturen im Sozialraum es sich nicht bezieht, welche ihm also bislang verschlossen bleiben.

² Die möglichen Verkürzungen einer relationalen Raumkategorie wären gesondert zu diskutieren.

Die raumtheoretische Perspektive bietet weiterhin mit ihren körperlich-materiellen Aspekten einen Zugang zu ästhetischen Praktiken in der Gesellschaft. Reckwitz versteht unter ästhetischen Praktiken solche Praktiken, in denen ästhetische Wahrnehmungen konstituiert werden. Ästhetische Wahrnehmungen haben die Wahrnehmung selbst zu ihrem Gegenstand, hinterfragen also die üblichen Wahrnehmungsroutinen. Ästhetische Praktiken umfassen Sinnlichkeit und Emotionen, die sich im ästhetischen Kontext „von der Unterordnung unter zweckrationales oder normatives Handeln lösen“ (Reckwitz 2015: 13). Insofern Raumordnungen mit ihren körperlich-materiellen Aspekten immer auch ästhetische Praktiken und ein Erleben der sozial geordneten materiellen Aspekte umfassen, stellen sie für die Untersuchung der ästhetischen Praktiken in Sozialräumen ein geeignetes Forschungsfeld dar. Dieser Ertrag wiegt nicht wenig, wenn man bedenkt, dass die Soziologie in der Vergangenheit eher „antiästhetisch“ (ebd.: 16) ausgerichtet war. Eine raumtheoretische Perspektive kann also zugleich eine Analyse und Kritik der gesellschaftlichen Ästhetisierungsprozesse befördern.

Der raumtheoretische Zugang kann soziale Ordnungen hinterfragen, wenn eine relationale Raumkategorie gewählt wird. Neben den Fragen zur sozialen Gerechtigkeit, wie sie durch die Reflexion sozialer Positionierungen im Sozialraum untersucht werden (z.B. im Anschluss an Bourdieu, Oevermann oder Holzkamp) kommen auch gesellschaftliche Ästhetisierungsprozesse in den Fokus der Analyse und Kritik. Die Beiträge zu dieser Tagung geben einen Einblick in das Erkenntnispotenzial raumtheoretischer Perspektiven.

Literatur

- Arendt, Hannah (1987): *Vita activa oder vom tätigen Leben*. München: Piper Verlag.
- Braun, Karl-Heinz (2013): *Der aneignungstheoretische Blick auf die systemisch vermittelten Sozialräume. Theoriesystematische Anregungen der Kritischen Psychologie für die Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit* (unter Mitarbeit von Mathias Elze). In: Deinet, U./Reutlinger, C. (Hrsg.): *Tätigkeit – Aneignung – Bildung. Positionierungen zwischen Virtualität und Gegenständlichkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 33-66.
- Ebner von Eschenbach, Malte/Ludwig, Joachim (2014): *Kategoriale Reflexionen auf sozialräumliche Ansätze in der Erwachsenenbildung*. In: Pätzold, H./Felden, H. von/Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.): *Programme, Themen und Inhalte in der Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 247-262.
- Ebner von Eschenbach, Malte/Ludwig, Joachim (2015): *Relationaler Raum und soziale Positionierung. Eine epistemologische Reflexion zu Bildung*. In: Bernhard, C./Kraus, K./Schreiber-Barsch, S./Stang, R. (Hrsg.): *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 67-78.

- Fischer-Lichte, Erika (2003): Ästhetische Erfahrung als Schwellenerfahrung. In: Küpper, J./Menke, C. (Hrsg.): Dimensionen ästhetischer Erfahrung. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag.
- Holzkamp, Klaus (1983): Grundlegung der Psychologie. Frankfurt/M./New York: Campus Verlag.
- Holzkamp, Klaus (1995): Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept. In: Das Argument 37, 6 (=212), S. 817-846.
- Jain, Anil K. (2006): Gesellschafts-Bilder. Zur Metaphorik und »Topologie« der sozialen Landschaften. <http://www.power-xs.de/jain/pub/gesellschaftsbilder.pdf> (Zugriff: 01.03.2015).
- Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (2009): Zur materialen Relationalität des Sozialraums – einige raumtheoretische Hinweise. In: Mörchen, A./Tolksdorf, M. (Hrsg.): Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 195-204.
- Kulenkampff, Jens (2008): Notizen zum getanzten Raum. Anstatt eines Vorwortes. In: Klepacki, L./Liebau, E. (Hrsg.): Tanzwelten. Zur Anthropologie des Tanzens. Münster: Waxmann Verlag, S. 9-10.
- Lobe, Adrian (2014): Im Spitzensegment. In: Der Freitag, Nr. 14, S. 15.
- Löw, Martina (2001): Raumsoziologie. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag.
- Ludwig, Joachim (2014): Subjektwissenschaftliche Lerntheorie und Bildungsprozessforschung. In: Faulstich, P. (Hrsg.): Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatische und kritische Lerntheorien in der Diskussion. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 181-202.
- Ludwig, Joachim/Petersheim, Albert (2004): Virtuelle Bildungsräume als Brücke zwischen Lernen und Handeln. In: Bender, W./Groß, M./Heglmeier, H. (Hrsg.): Lernen und Handeln. Eine Grundfrage der Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 254-270.
- Reckwitz, Andreas (2015): Ästhetik und Gesellschaft – ein analytischer Bezugsrahmen. In: Reckwitz, A./Prinz, S./Schäfer, H. (Hrsg.): Ästhetik und Gesellschaft. Grundlagentexte aus Soziologie und Kulturwissenschaften. Berlin: Suhrkamp Verlag, S. 13-54.
- Studt, André (2008): Ästhetische Transformationen von Alltagsbewegung: Bewegtes Harren – die Körper-Poetik des Wartens. In: Klepacki, L./Liebau, E. (Hrsg.): Tanzwelten. Zur Anthropologie des Tanzens. Münster: Waxmann Verlag, S. 113-117.
- 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 für Sozialwissenschaften, S. 15-36.
- Werlen, Benno (2013): Gesellschaft und Raum: Gesellschaftliche Raumverhältnisse. Grundlagen und Perspektiven einer sozialwissenschaftlichen Geographie. In: Erwägen Wissen Ethik 24, 1, S. 3-16.
- Westphal, Kristin (2008): Ertanzter Raum – Körper. Bewegung. Raum. In: Klepacki, L./Liebau, E. (Hrsg.): Tanzwelten. Zur Anthropologie des Tanzens. Münster: Waxmann Verlag, S. 45-64.
- Zirfas, Jörg (2014): Eine Ästhetik des Risikos. Grenzgänge der ästhetischen Bildung. In: Liebau, E./Zirfas, J. (Hrsg.): Lust, Rausch und Ekstase. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 9-30.