

Philipp Mattern

Bildungswissenschaftliche Raumbegriffe

Zur theoretischen Problematik der
neueren Diskussion über Bildungsorte
und Lernräume



Springer VS

Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit

Band 25

Reihe herausgegeben von

Fabian Kessl, Bergische Universität Wuppertal, Wuppertal, Deutschland

Christian Reutlinger, OST – Ostschweizer Fachhochschule, St. Gallen, Schweiz

Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit finden ihren Ausgangspunkt in der konstitutiven Gleichzeitigkeit von sozialer Konstruktion und Wirkmächtigkeit (vor)herrschender Raumordnungen. Letztere prägen Prozesse der Raumkonstitution ohne soziale Praktiken vollständig zu determinieren. Raumordnungen sind wiederum das Ergebnis dieser sozialen Praktiken und insofern nicht überhistorisch, das heißt keine natürlich bereits vorgegebenen Handlungseinheiten. Räume sind immer Sozialräume. In der Sozialraumforschung steht die Analyse dieser Sozialräume im Zentrum des Interesses. Studien zur Sozialraumforschung untersuchen die spezifischen historischen Ordnungen des Räumlichen als Ergebnis politischer Kämpfe, die diese wiederum prägen. Sozialraumarbeit ist die professionelle Arbeit an und mit diesen Sozialräumen. Ihren Ausgangspunkt sucht die Sozialraumarbeit deshalb nicht innerhalb spezifischer Territorien, sondern an den konkreten, aber heterogenen und dynamischen Orten und dem Zusammenspiel der unterschiedlichen Aktivitäten, die Räume (re-)konstruieren.

Philipp Mattern

Bildungswissenschaftliche Raumbegriffe

Zur theoretischen Problematik der
neueren Diskussion über
Bildungsorte und Lernräume

 Springer VS

Philipp Mattern
Berlin, Deutschland

Die vorliegende Arbeit wurde 2021 als Dissertation von der Bergischen Universität Wuppertal angenommen. Das Promotionsprojekt wurde durch die Hans-Böckler-Stiftung gefördert.

**Hans Böckler
Stiftung** 

Mitbestimmung · Forschung · Stipendien

ISSN 2512-1642

ISSN 2512-1650 (electronic)

Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit

ISBN 978-3-658-41071-1

ISBN 978-3-658-41072-8 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-41072-8>

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

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en), exklusiv lizenziert an Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2023

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geographische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Stefanie Probst

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Methodologische Grundlagen	11
2.1	Symptomale Lektüre	11
2.2	Wissenschaftstheoretische Anschlüsse	24
3	Raum und Bildung	39
3.1	Eine theoriegeschichtliche Skizze	39
3.2	Die neuere bildungswissenschaftliche Raumdebatte	50
3.2.1	Der Topos der Raumvergessenheit und die (Wieder-) Entdeckung des Raumes	50
3.2.2	Raum als steuerungspolitische Figur	59
3.2.3	Raumdidaktik und die neue Beachtung des dritten Erziehers	72
3.2.4	Nachholende Theoretisierung und die Normalisierung von Wissenschaft	89
3.2.5	Systematisierungsversuche	109
3.2.6	Metatheoretische Desiderate und reale Gefahren	119
3.3	Ein spatial turn in den Bildungswissenschaften?	132
3.4	Zwischenfazit	141
4	Raumtheoretische Perspektiven	149
4.1	Raumfalle oder Raumfetisch?	149
4.2	Zurück zu Lefebvre?!	156
4.3	Eine Theorie der Produktion des Raumes	168
4.4	Nach Lefebvre: Relationales Raumverständnis als rahmende Konzeption	203
4.5	Zwischenfazit: Was folgt für die bildungswissenschaftliche Raumdebatte?	231

5 Terrainwechsel	237
5.1 Der Doppelcharakter des Raumes	237
5.2 Raum als unmittelbare Umweltbeziehung	249
5.3 Die Erziehung des dritten Erziehers	271
5.4 Raumtheorie und/als Subjekttheorie	292
6 Schlussbetrachtung	307
Literatur	317



*Raum – eine vernachlässigte Dimension
erziehungswissenschaftlicher und sozialwissenschaftlicher
Forschung und Theoriebildung (Ecarius/Löw 1997, 7)*

Raum: eine zentrale Bildungskategorie (Westphal 2016, 9)

Zwischen den beiden oben genannten Zitaten liegen ziemlich genau zwei Jahrzehnte. Beide Zitate sind zufällig gewählt, in dem Sinne, als dass sie auch austauschbar und durch zahlreiche andere ersetzbar wären.¹ Gerade in ihrer Austauschbarkeit sind sie aber zugleich alles andere als zufällig, sondern sie sind vielmehr *symptomatisch*. An ihnen bzw. ihrer gegensätzlichen Diagnose zeigt sich exemplarisch die veränderte Struktur eines Diskurses in den deutschsprachigen Erziehungs- und Bildungswissenschaften: Die Kategorie bzw. Dimension des Raumes, die vor gut 20 Jahren noch als vernachlässigt und vergessen galt, ist heute zentral und allgegenwärtig. Was aber ist in der Zwischenzeit passiert? Das ist die zentrale Frage, an der die vorliegende Arbeit ihren Ausgang nimmt.

„Die raumwissenschaftliche Schul- und Bildungsforschung ist in einer dynamischen Bewegung und etabliert sich“, konstatiert Jeanette Böhme (2009, 9). „Dem Motiv des Sozialraums wird zurzeit eine ‘diskursive Dominanz’ in der Sozialen Arbeit bescheinigt“, stellt wiederum Gabriele Bingel (2011, 12) fest, und was sie hier anspricht gilt keineswegs nur für die Soziale Arbeit, sondern für die bildungswissenschaftliche Diskussion insgesamt, quer durch alle ihre Disziplinen und Subdisziplinen hindurch. Mitunter ist sogar von einem „Räumeln“ im Bildungsdiskurs die Rede, wie Christian Reutlinger (vgl. 2011)

¹ Die beiden hier gewählten Zitate sind den Überschriften der Einleitungen zweier einschlägiger Sammelbände entnommen.

es nennt. Fasst man diese ebenfalls exemplarisch gewählten Wortmeldungen zusammen, so wird schnell deutlich: *Dass* es eine seit der Jahrtausendwende aufkommende und mittlerweile äußerst virulente, breit gefächerte und facettenreiche bildungswissenschaftliche Diskussion über Raum und Räumlichkeit gibt, ist in der Fachdiskussion unstrittig. Ganz im Gegenteil, diese Feststellung an sich ist Konsens. Die verstärkte Hinwendung zu Raum und Räumlichkeit braucht daher an dieser Stelle nicht erneut nachgewiesen oder belegt werden. Hier von zentralem Interesse ist eine andere Frage, nämlich die nach dem *Wie* und *Warum*. Damit wäre die, wenn man sie so nennen möchte, doppelte Fragestellung der vorliegenden Arbeit benannt. Denn wird sich einer Sache zugewendet, dann ist von entscheidender Relevanz, wie diese Sache begrifflich gefasst und zum Gegenstand wissenschaftlicher Diskussion gemacht wird. Es stellt sich also die Frage nach den zum Tragen kommenden bildungswissenschaftlichen Raumbegriffen. Hierbei geht es um das Gegenstandsverständnis sowie die theoretische Problematik der von mir so genannten „neueren bildungswissenschaftlichen Raumdebatte“.

Martina Löw unterscheidet in ihrer viel beachteten *Raumsoziologie* (vgl. 2001) zwischen Raumbild, Raumvorstellung und Raumbegriff. Raumbilder gelten dabei als Konfigurationen von Dingen, Bedeutungen und Lebensstilen, die an konkreten Arrangements geformt sind (vgl. ebd., 15). Die Raumvorstellung wiederum gilt als eine Verdichtung dieser Bilder zu einer Idee vom Raum, die symbolisch und mit wissenschaftlichem und alltäglichem Wissen darum besetzt ist (vgl. ebd., 16). Der Raumbegriff hingegen „ist ein Fachterminus. Er dient der Verständigung innerhalb einer wissenschaftlichen Disziplin. Ihn nutzend, sollen wesentliche Zusammenhänge als gedankliche Einheit formuliert werden können“ (ebd., 15). Genau um diesen Raumbegriff im bildungswissenschaftlichen Zusammenhang geht es in der vorliegenden Arbeit.

Der zweite Teil der Fragestellung betrifft die Annahme, dass eine Hinwendung, wenn sie wirkliche Relevanz beweisen möchte, die sich nicht mit der bloßen Desideratsbekundung verwechselt, sich kaum auf eine wissenschaftliche Mode oder einen externen Impuls – in diesem Fall etwa: den viel diskutierten spatial turn – reduzieren lassen darf, sondern im Sinne des Wortes begründet sein muss. Die Gründe für die neuerliche Wendung des bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Interesses auf Raum und Räumlichkeit sind, so meine These, zurückzuführen auf zentrale Entwicklungen innerhalb der Disziplinen selbst. Sie verweisen auf einen signifikanten Wandel des genuinen Gegenstandsbereichs sowie auf sich real verändernde Bedingungen, unter denen Bildung und Erziehung stattfinden. Dieser zweite Aspekt der Fragestellung beansprucht also zu eruieren, was genau die Bildungs- und Erziehungswissenschaften zum Raum drängt.

Beide zuvor genannten Aspekte, also die Frage nach dem sich wandelnden Gegenstandsverständnis und dem Begründungszusammenhang der neueren bildungswissenschaftlichen Raumdebatte sind in meinen Augen bisher auf einer wissenschafts- und damit metatheoretischen Ebene noch nicht ausreichend gewürdigt worden. Ihre Aufklärung scheint mir jedoch eine zentrale Bedingung für jenen „bewussten Umgang mit Raumbegriffen“ zu sein, den Christian Reutlinger, Caroline Fritsche und Eva Lingg (2010, 10) anmahnen. Ein Plädoyer, dem man sich angesichts der im Verlaufe dieser Arbeit aufzuweisenden Gefahren und Fallstricke der neueren bildungswissenschaftlichen Raumdebatte guten Gewissens verpflichten kann.

Beide zu eruiierenden Aspekte, die sich auch als Genese und Geltung eines wissenschaftlichen Begriffs bezeichnen lassen, können, so meine Überzeugung, nicht getrennt voneinander suffizient analysiert werden. Denn epistemische Fragen lassen sich nicht losgelöst von ihrem historischen und sozialen Kontext beantworten. Hieraus erklärt sich eine zentrale methodologische Weichenstellung, nämlich die Entscheidung für eine explizit wissenschaftstheoretische Orientierung, die sich am ehesten als eine historisch-epistemologische bezeichnen lässt (vgl. Rheinberger 2007). Die Erklärung für die Notwendigkeit dieses Schrittes ist einfach: Macht man, wie in dieser Arbeit, wissenschaftliche Debatten selbst zum Gegenstand der Wissenschaft, so ist eine wissenschaftstheoretische Positionierung unausweichlich.

Eine methodologische Orientierung ist jedoch noch keine Methode, die einen konkreten Zugriff auf das Material gestattet. Die erste kann die zweite nicht substituieren, die zweite muss aber zur ersten passen. Folglich fiel die Wahl des methodischen Vorgehens auf eine an Louis Althusser angelehnte aber wissenschaftstheoretisch angereicherte symptomale Lektüre. Das grundlegende Verständnis dieses Verfahrens produktiven Lesens sowie das es umbettende wissenschaftstheoretische Koordinatensystem, das vor allem mit den Namen Ludwik Fleck und Thomas S. Kuhn verbunden ist und sich in der Frage nach der theoretischen Problematik kristallisiert, wird in Kapitel 2 im Detail vorgestellt.

Der derart gelesenen und auf eben ihre theoretische Problematik hin befragten neueren bildungswissenschaftlichen Raumdebatte widmet sich das darauffolgende Kapitel 3. Hierbei wird eine weitere Eigenart der wissenschaftstheoretischen Orientierung der vorliegenden Arbeit deutlich, dass nämlich Forschungsstand und Forschungsgegenstand – zumindest in weiten Teilen – zusammenfallen. Bevor sich den verschiedenen Facetten der „neueren bildungswissenschaftlichen Raumdebatte“ zugewandt wird, sei noch eine Anmerkung zu eben diesem Terminus erlaubt: Er wurde gewählt, um jenen bildungs- und erziehungswissenschaftlichen

Diskussionszusammenhang zu bezeichnen, der sich seit rund zwei Jahrzehnten innerhalb des Faches und seiner Subdisziplinen abspielt.² Die Wahl dieses Terminus vollzog sich im Rekurs auf gängige Formulierungen innerhalb der deutschsprachigen raumwissenschaftlichen Literatur. So reden Roland Lippuner und Julia Lossau von einer „neuen Raumdebatte“ (2004, 51). Stephan Günzel wiederum spricht von einer „gegenwärtigen Raumdebatte“ (2007, 13), die er selbst vor allem für die Kultur- und Medienwissenschaften verfolgt. Auch Kaja Tulatz greift die Rede von einer „jüngeren deutschsprachigen kultur- und medienwissenschaftlichen Raumdebatte“ (2018, 75) auf und Martin Nugel spricht von einer „gegenwärtigen Raumdebatte in der Erziehungswissenschaft/Pädagogik“ (2014, 18). Vor diesem Hintergrund scheint es mir legitim und passend zu sein, von einer „neueren bildungswissenschaftlichen Raumdebatte“ zu sprechen, um Thematik und Gegenstand dieser Arbeit sprachlich zu fassen. Der Terminus „neuere bildungswissenschaftliche Raumdebatte“ wird in der Regel im Singular verwendet um den subdisziplinenübergreifenden Charakter dieses Diskussionszusammenhangs zu benennen. Teils findet jedoch auch der Plural Gebrauch: von „den neueren bildungswissenschaftlichen Raumdebatten“ ist dann die Rede, wenn es geboten erscheint, einzelne fachdisziplinäre Ausprägungen – etwa in der Sozialen Arbeit, der Erwachsenenbildung etc. – aufzulisten und gegebenenfalls gegeneinander abzugrenzen. Dort wo es evident erscheint, wird der Terminus mitunter auch abgekürzt, etwa als „bildungswissenschaftliche Raumdebatte“ oder einfach nur „Raumdebatte“. Zudem werden hin und wieder aus stilistischen Gründen Synonyme verwendet (Diskussion statt Debatte beispielsweise), sofern dies semantisch vertretbar ist. Hier ist allerdings ein Punkt hervorzuheben: Die Wahl der Bezeichnung *Raumdebatte* und nicht *Raumdiskurs* ist durchaus beabsichtigt. Sie soll kenntlich machen, dass es sich bei dem gewählten Vorgehen um keine Diskursanalyse im heute gebräuchlichen methodischen Sinne handelt.

Nicht unähnlich gängiger Varianten diskursanalytischer Verfahren ist hingegen der forschungspraktische Modus der Materialauswahl, man könnte daran angelehnt auch sagen: der Korpusbildung. Durch eine Stichwortsuche in digitalen Bibliothekskatalogen wurden thematisch einschlägige und zum Zeitpunkt des Beginns der Recherchen (um 2014) möglichst aktuelle Publikationen identifiziert.

² Bei einem Großteil der in dieser Arbeit betrachteten Literatur handelt es sich um erziehungswissenschaftliche Literatur. Es handelt sich aber nicht ausschließlich um erziehungswissenschaftliche Literatur, sondern auch um solche, die nicht im engeren Sinne als erziehungswissenschaftlich zu bezeichnen ist, sich aber dennoch dem eigenen Bekunden nach dem Zusammenhang von Raum und Bildung (in einem weit gefassten Verständnis) widmet. Vor allem aus diesem Grund wurde die Bezeichnung bildungs- und nicht erziehungswissenschaftliche Raumdebatte gewählt.

Ausgehend von diesen wurde durch Sichtung ihrer Quellen und Verweise die neuere bildungswissenschaftliche Raumdebatte bis zu ihrem Beginn in den späten 1990er Jahren erschlossen sowie zugleich das fortlaufende Publikationsgeschehen weiterverfolgt. Das so erfasste Material wurde entsprechend seiner zeitlichen und thematischen Nähe sortiert. So gelang eine, um im raumwissenschaftlichen Jargon zu sprechen, „Kartierung“ der neueren bildungswissenschaftlichen Raumdebatte. Es wurden dabei deutschsprachige Veröffentlichungen systematisch bis zum Jahr 2018 beachtet, vereinzelt auch darüber hinaus. Daraus ergibt sich folglich ein Betrachtungszeitraum von ziemlich genau zwei Jahrzehnten, wie bereits die eingangs genannten Zitate andeuteten. Da das Ziel der vorliegenden Arbeit jedoch weniger die Rekonstruktion eines Diskurses im zeitlichen Verlauf ist, sondern vielmehr ein wissenschaftstheoretisch angelegter Zugriff auf die theoretische Problematik der neueren bildungswissenschaftlichen Raumdebatte, kann und braucht die zugrundeliegende Materialsammlung keineswegs den Anspruch auf eine in quantitativer Hinsicht vollständige enzyklopädische Literaturschau erheben – sehr wohl aber erheben die folgenden Kapitel den Anspruch, eine qualitative Auswahl des Materials getroffen zu haben, die den Zugriff auf eben diese theoretische Problematik in geeigneter Weise gestattet.

Vorangestellt ist der detaillierten Betrachtung der neueren bildungswissenschaftlichen Raumdebatte innerhalb des Abschnitts 3.2 eine theoriegeschichtliche Skizze (3.1), die sich mit vorangegangenen Thematisierungsweisen des Zusammenhangs von Raum und Bildung auseinandersetzt. Diese kursorische Skizzierung geschieht keineswegs allein aus Gründen der Illustration oder bloßen Vollständigkeit, gewinnt doch vielmehr die Frage, was eigentlich neu ist an der neueren bildungswissenschaftlichen Raumdebatte erst vor dieser Folie eine deutliche Kontur. Das zeigt sich in dem darauffolgenden Unterabschnitt 3.2.1, welcher die Auffächerung der verschiedenen Ebenen und Phasen der neueren bildungswissenschaftlichen Raumdebatte eröffnet. Hier trifft man auf den vordergründig irritierenden Topos der vormaligen Vergessenheit und neuerlichen (Wieder-)Entdeckung des Raumes seit Ende der 1990er Jahre. Dem schließt sich ein Unterabschnitt an, welcher sich den Diskussionen um den Raum als steuerungspolitischer Kategorie und programmatischer Konzeptfigur widmet, wie sie sich vor allem unter dem Stichwort der Bildungslandschaften verdichtet finden (3.2.2). Aufmerksamkeit erfährt ferner die neuerliche Beachtung des Raumes als „dritter Erzieher“ innerhalb sogenannter raumdidaktischer Argumentationen (3.2.3). Bereits in diesen Teilen der Arbeit deuten sich die fundamentalen Problematiken sowohl des schwierigen Umgangs mit dem später so bezeichneten „Doppelcharakter des Raumes“ und seiner Materialität sowie der mindestens residual vorfindlichen Annahme einer dinglich inhärenten Wirkmächtigkeit äußerer

Umweltbedingung an. Die Tendenzen einer – mit Thomas S. Kuhn gesprochen – Normalisierung von Wissenschaft im Zuge der Etablierung allgemein geteilter Grundannahmen sowie die als „nachholend“ zu bezeichnende und unter Rückgriff auf Importe aus anderen raumwissenschaftlichen Disziplinen einsetzende verspätete Theoretisierung innerhalb der neueren bildungswissenschaftlichen Raumdebatte wird in Unterabschnitt 3.2.4 behandelt. Hieraus erschließt sich nicht zuletzt die Relevanz der späteren ausführlichen Befassung mit dem relationalen Raumverständnis im Anschluss an Löw (vgl. 2001). Unterabschnitt 3.2.5 wiederum greift die innerhalb der neueren bildungswissenschaftlichen Raumdebatte vorzufindenden – und teils widersprüchlichen – Systematisierungsversuche eben derselben Raumdebatte auf und leitet über zu den ebenfalls in entsprechenden selbstreflexiven Bewegungen zu findenden Diskussionen zentraler Defizite und der ihnen immanenten Gefahren gegenwärtiger bildungswissenschaftlicher Raumbegriffe (Unterabschnitt 3.2.6). Abschnitt 3.3 stellt die neuere bildungswissenschaftliche Raumdebatte in den Kontext des vieldiskutierten spatial turns und endet mit einer gewissen Skepsis gegenüber dem Erklärungsgehalt der postulierten Raumwende für die Notwendigkeit der Hinwendung bildungswissenschaftlicher Aufmerksamkeit auf Fragen von Raum und Räumlichkeit. Abschnitt 3.4 fasst die Zwischenergebnisse zusammen, bilanziert die Anatomie der neueren bildungswissenschaftlichen Raumdebatte und fokussiert auf die bisher kenntlich gewordenen neuralgischen Punkte innerhalb ihrer gegebenen theoretischen Problematik. Es sind ihrer drei: der schwierige Umgang mit dem Doppelcharakter des Raumes samt der Frage nach dem Stellenwert seiner Materialität, die Frage nach der Mittelbarkeit oder Unmittelbarkeit von Umweltbeziehungen in ihrer Wirkung und Wahrnehmung auf und durch die Lernenden sowie abschließend die Frage nach der mitunter dinglich-inhärent begriffenen Wirkmächtigkeit des Raumes samt der darin angelegten subjekttheoretischen Implikationen.

Bevor sich den zuvor genannten Fragen im Detail gewidmet wird, muss jedoch in Kapitel 4 der raumtheoretische Referenzrahmen abgeklärt werden, denn es macht, so zeigt sich, einen wesentlichen Unterschied, unter welchem grundgelegten raumtheoretischen Bezugssystem eine theoretische Problematik erschlossen wird. Hierzu wird einleitend an der von Roland Lippuner und Julia Lossau (vgl. 2004) entwickelten These der „Raumfalle“ angesetzt, mit welcher auch die bildungswissenschaftliche Raumdebatte konfrontiert ist (Abschnitt 4.1). Dabei wird deutlich, dass es sich bei der Raumfalle präziser gefasst um das Problem eines Raumfetischismus handelt. Dies überleitet geradezu zwangsläufig zu Henri Lefebvre, jenem in der neueren bildungswissenschaftlichen

Raumdebatte noch unzureichend gewürdigten „Pionier der modernen Raumsoziologie“ (Löw u. a. 2007, 52). Nach einer Annäherung an die bisherige bildungswissenschaftliche Rezeption Lefebvres (Abschnitt 4.2) wird im folgenden Abschnitt 4.3 seine Theorie der gesellschaftlichen Produktion des Raumes detailliert dargestellt. Hierbei wird deutlich, dass eine gewinnbringende Lektüre Lefebvres seine eigenen Quellen und Bezüge nicht vernachlässigen darf, um den darin angelegten methodologischen Gehalt zu heben. Unter dieser Prämisse und vor dem Hintergrund von Theorie und Methodik der Lefebvreschen Raumanalytik kann sich anschließend dem relationalen Raumverständnis als einer für die neuere bildungswissenschaftliche Raumdebatte rahmengebenden Konzeption kritisch zugewandt werden (Abschnitt 4.4). Die Frage, was genau aus dieser ausführlichen raumtheoretischen Auseinandersetzung für die Überschreitung der gegebenen theoretischen Problematik folgt, wird in dem abschließenden Zwischenfazit diskutiert (Abschnitt 4.5).

Sowohl die neuere bildungswissenschaftliche Raumdebatte als auch das ihr in weiten Teilen grundlegende relationale Raumverständnis werden in der vorliegenden Arbeit einer *kritischen* Betrachtung unterzogen. Dem muss folgende Klarstellung zum verwendeten Kritikbegriff vorangestellt werden: Sowohl die neuere bildungswissenschaftliche Raumdebatte als auch das relationale Raumverständnis haben in den vergangenen zwei Jahrzehnten enorme Leistungen vollbracht, die es erst erlauben, heute so über sie selbst sowie ihren Gegenstand – die bildungsbezogene Räumlichkeit – nachzudenken, wie es auch in der vorliegenden Arbeit der Fall ist. Diese Leistungen sollen in keiner Weise negiert werden, das wäre nicht nur vermessen, sondern auch keinesfalls zielführend. Gleichwohl werden in der Betrachtung dieser Debatte schnell Probleme und Defizite deutlich, die es aufzugreifen und zu überwinden gilt. Dies impliziert einen Kritikbegriff, der die genannten Leistungen nicht infrage stellt, sondern vielmehr diese in Anbetracht der identifizierten Leerstellen und Problematiken auf Möglichkeiten ihrer Weiterentwicklung prüft. Kritik meint immer eine Form der (Unter-)Scheidung und letztlich auch die zwischen dem Wahren und dem Falschen, sie muss dabei aber nicht auf eine äußere Norm rekurren, sondern sie kann sich auf die Aufdeckung innerer Widersprüche konzentrieren. Eine so verstandene Form der Kritik lässt sich als eine immanente bezeichnen (vgl. Jaeggi 2009, 285 ff.), die zwangsläufig immer (auch) auf der Kategorialebene

argumentieren muss. Kritik muss also keineswegs normativen³ oder pejorativen⁴, notwendigerweise aber immer analytischen⁵ Charakters sein. Die Kritik als Analyse ist also zwangsläufig Kritik durch Darstellung, und zwar durch eine Darstellung, die sich nicht in der Deskription von Phänomenen erschöpft, sondern die nach den theoretischen und begrifflichen Zusammenhängen ihrer Konstitution fragt, in diesem Sinne also eine Darstellung der Kategorien selbst umfassen muss (vgl. Heinrich 2004a, 30 ff.). Folglich handelt es sich bei solch einer Kritik um eine kategoriale Kritik.

Auf Grundlage der in Kapitel 4 vollzogenen Darstellung der raumtheoretischen Kategorien eröffnet sich nun die Perspektive eines Terrainwechsels, der die aufgezeigten Defizite und Grenzen gegebener Problematiken zu überwinden vermag. Die diesbezüglichen Überlegungen werden in Kapitel 5 ausgeführt. Es beginnt mit einer Behandlung des Doppelcharakters des Raumes (Abschnitt 5.1), der sich nicht als eine Dualität oder ein Dualismus, sondern als ein tatsächliches Ineinanderfallen von Physis und Gesellschaft im Sinne einer Materialisierung sozialer Verhältnisse in dinglicher Form verstehen lässt. Diese Form der Vergegenständlichung verleiht dem Raum erst jene sinnlich-übersinnliche Qualität, die sich in dem symptomatisch zutage getretenen schwierigen Umgang mit seiner Materialität wiederholt bemerkbar machte. Abschnitt 5.2 greift ausgehend von der raumdidaktischen Annahme der Erzielung gewünschter Effekte auf Lernen und Lebensführung durch die – in diesem Fall: lernförderliche – Umweltgestaltung die Frage nach der Mittelbarkeit oder Unmittelbarkeit der gestalteten Umweltbedingung auf. Dieses Kapitel verleiht der vorliegenden Arbeit insofern eine entscheidende Wendung, als dass hier ein zentraler Bezug zu Klaus Holzkamps Lerntheorie hergestellt wird. Anknüpfend an die in diesem Zuge behandelte

³ Nicht normativ sein kann Kritik etwa dadurch, dass sie die Kontingenz der Bewertungssysteme selbst methodisch reflektiert, wie dies im genealogischen Verständnis Nietzsches und Foucaults der Fall ist.

⁴ „Aus Bezweiflung, Beschwerde, Vorwurf, Anklage, Schelte usw., überhaupt Dagegensein, wird Kritik zur theoretischen oder philosophischen Praxis, wenn sie vom negativen Modus in den des Herausfindenwollens wechselt, sich zur Erforschung des jeweiligen Feldes, auf dem Irrtümer, Täuschungen oder Konflikte zum Problem werden, fortbildet, sich dabei methodisch selbstreflektiert und praktische Relevanz für Leben und Zusammenleben der Gesellschaftsmitglieder gewinnt.“ (Haug 2012, 39 ff.).

⁵ Solch ein Verständnis von Kritik als Analyse kann sich berufen auf die drei Kritiken Kants ebenso wie auf die Kritik der politischen Ökonomie von Marx, die ihrem Namen nach fraglos Anleihen an der Kantischen Titulierung nimmt. Hieraus erklärt sich auch, warum eine „kritische Analyse“ streng genommen eine Tautologie ist, da Kritik, so verstanden, immer Analyse meint, folglich eine unkritische Analyse gar keine Analyse wäre. Und umgekehrt genauso.

Frage nach der vermeintlich eigenen und dinglich inhärenten Wirkmächtigkeit des Raumes wird in Abschnitt 5.3 ausgehend von architekturtheoretischen Überlegungen dem Wandel der historischen Spezifik der Lernraumgestaltung und dem Verdikt ihrer „Zeitgemäßheit“ nachgegangen. Hierbei spielt die im vorherigen Abschnitt generierte Frage nach der „Erziehung des dritten Erziehers“ eine entscheidende Rolle. Der Gang der Argumentation mündet schließlich in eine Verknüpfung von Lefebvres Raumtheorie und Holzkamps Subjekttheorie, die sich beinahe spiegelbildlich ergänzen und in ihrer Kombination einen großen Gewinn für eine bildungsbezogene raumtheoretische Begriffsentwicklung versprechen (Abschnitt 5.4). In der folgenden Schlussbetrachtung (Kapitel 6) wird erneut die Frage nach der Notwendigkeit einer bildungswissenschaftlichen Raumdebatte aufgegriffen und es werden mögliche Anschlüsse an sowohl bildungswissenschaftliche sowie raumtheoretische Diskurse zwecks weiterführender Forschung und Diskussion aufgezeigt.



2.1 Symptomale Lektüre

Der Begriff der symptomalen Lektüre geht zurück auf den französischen Theoretiker Louis Althusser.¹ Seine theoretischen Bezüge umfassten neben dem Marxismus vor allem die Psychoanalyse, die Linguistik, die Epistemologie sowie den Strukturalismus. Althusser gehörte keiner eindeutigen Schule an, sondern wirkte vielmehr selbst schulbildend. Zu seinen bekanntesten Mitarbeitern und Studierenden gehörten Étienne Balibar, Jacques Rancière, Michel Foucault, Alain Badiou und Nicos Poulantzas. Die Liste ließe sich fortsetzen. Vermittelt über seine Schüler gilt Althusser heute als einer der Urväter von Poststrukturalismus und Dekonstruktivismus. Im November 1980 erdrosselte Althusser seine Frau, die genauen Umstände der Tat konnten ebenso wenig geklärt werden wie seine Schuldfähigkeit. Zu einer Verurteilung kam es nicht. Bis zum Jahr 1983 wurde Althusser in einer Psychiatrie untergebracht. Er verstarb im Jahr 1990 in Paris.

Die Betrachtung der biographischen Hintergründe ist keineswegs unwichtig, vor allem was die Rezeptionsgeschichte betrifft, die nicht nur den politischen und wissenschaftlichen Konjunkturen folgte, sondern ebenso denen Althussters Biographie. In den 1960er und 1970er Jahren, zu Zeiten der Studierendenrevolte, erlangten die Schriften Althussters als einem der damals wichtigsten Pariser Hochschullehrer für Philosophie großen Einfluss. Sein Vorhaben einer Erneuerung des Marxismus, das sich sowohl gegen die Orthodoxie der sowjetischen als

¹ Geboren 1918 in Algerien und aufgewachsen in katholisch-konservativen Verhältnissen, absolvierte Althusser nach mehrjähriger deutscher Kriegsgefangenschaft ein Philosophiestudium in Paris, politisierte sich während der Studienzeit, trat der kommunistischen Partei bei, der er zeitlebens angehörte, begann in den 1950er Jahren eine Karriere als Hochschullehrer an der École Normale Supérieure und avancierte in den folgenden Jahren und Jahrzehnten zu einem der bedeutendsten sowie umstrittensten marxistischen Denker des 20. Jahrhunderts.

auch gegen den Hegelianismus der westlichen Tradition richtete, fand im linken intellektuellen und politischen Milieu auch außerhalb Frankreichs eine interessierte Leserschaft. Zu dieser Zeit wurden mehrere seiner Schriften – meist jedoch unvollständig – ins Deutsche übersetzt: Darunter *Für Marx* (frz. Orig. 1965, dt. erstmals 1968), *Das Kapital lesen* (frz. Orig. 1965, dt. erstmals 1972) und *Ideologie und ideologische Staatsapparate* (frz. Orig. 1970, dt. erstmals 1971). Nach dem gewaltsamen Tod seiner Frau wurde es still um Althusser, mit der Folge, dass sein

„von Anfang an sehr umstrittenes Werk ab etwa 1980 nahezu gänzlich abgeschattet und ins Unbewusste der Theoriegeschichte verdrängt wurde. Von dieser Zeit an brach sowohl die offene Rezeption von Althusser's Thesen als auch deren kritische Erforschung nahezu gänzlich ein.“ (Neubauer 2013, 27)²

Der Tod Althusser's im Jahr 1990, das kurze Zeit später folgende Ende des Realsozialismus sowie das in diesem Zusammenhang nachlassende Interesse an marxistischer Theorie verstärkten diese Tendenz. Während seine Schüler breit rezipiert wurden und eigene Theorietraditionen zu gründen begannen, geriet der ehemalige Lehrer und Stichwortgeber in Vergessenheit. Neuere diskurstheoretische Ansätze sowie damit in Verbindung stehende methodologische Diskussionen verdanken Althusser jedoch wichtige Impulse. Seine Theoriesynthesen sind in diese Debatten eingeflossen, ohne dass jedoch sein eigenes Werk systematisch aufgearbeitet wurde, mit der Folge, dass nicht nur der Blick auf die in seinem Werk gründenden Wurzeln zahlreicher heute einflussreicher Theorieschulen und Wissenschaftstraditionen versperrt ist, sondern dass ebenso eigene originelle Ansätze Althusser's kaum Beachtung finden. Diese Ansätze können einen durchaus wichtigen Beitrag vor allem zu aktuellen diskurstheoretischen Überlegungen leisten. Erst in den letzten Jahren ist Althusser's Werk erneut in den Fokus eines breiteren Interesses geraten und im deutschsprachigen Raum erfährt es nun erstmals eine systematische Erschließung.³ Zahlreiche Texte existieren bisher nur im französischen Original, viele ältere Übersetzungen gelten als mangelhaft und selektiv. Neben der Übersetzungslage steht die neuere Rezeption vor einem weiteren und gewaltigeren Problem: Mit zahlreichen theoretischen

² „Der Mann, den wir heute zum Grab begleiten, ist 1980 gestorben“, heißt es passend in der Grabrede Balibar's zur Beerdigung Althusser's im Jahr 1990 (Balibar 1990, 25). Siehe auch Baier (1982).

³ So gibt der Berliner Philosoph Frieder Otto Wolf seit etwa 2010 in mehren Verlagen eine deutsche Ausgabe der gesammelten Schriften heraus.

Bezügen und Referenzen, mit ihren eigenwilligen Verbindungen, mit dem fragmentarischen Charakter vieler Texte sowie der komplexen Sprache erweist sich Althusser's Werk als sehr sperrig, was auch heute noch den Zugriff auf viele Aspekte desselben erschwert. In Verbindung mit den beschriebenen politischen und wissenschaftlichen Konjunkturen der jeweiligen Epoche sowie dem abrupten Ende seiner Reputation wird die produktive Aufarbeitung seines Denkens und die Fruchtbarmachung seiner Ideen für heutige Diskussionen deutlich erschwert. Das ist bedauerlich, lässt sich doch Neubauer zustimmen, der herausstellt, dass Althusser als Theoretiker auch heute noch „weit mehr ist als ein obskurer Vertreter einer für die Gegenwart eher bedeutungslosen Spielart des Marxismus“ (Neubauer 2013, 28). In seinem verschütteten Werk finden sich Ansätze zu einer eigenen Theorie des Diskurses sowie einer Epistemologie des Lesens, die für die heutige sozialwissenschaftliche Analyse wichtige Impulse geben können. Das gilt auch und gerade für die methodologischen Implikationen und hier vor allem für die Theorie der symptomalen Lektüre.⁴ Leider, aber wie dargelegt nicht ohne Grund, gehört auch sie „bis heute zu den dunklen Flecken der Althusserrezeption“ (Kramer 2014, 4).

Symptomale Lektüre als produktive Lektüre

Mitte der 1960er Jahre macht sich Althusser mit einer Gruppe von Mitarbeitern und Studierenden daran, *Das Kapital* von Karl Marx neu zu lesen. Neu an dieser Lektüre ist zum einen die Abkehr von bisherigen Linien und Konventionen der Interpretation: von der deutschen philosophischen Tradition und vor allem dem Hegelianismus der sogenannten westlichen ebenso wie von der Orthodoxie der sowjetischen Lesart (vgl. Wolf 2015, 726). Das Vorhaben einer Neulektüre folgt dabei nicht einem exegetischen Selbstzweck, sondern ist Bestandteil eines größeren und umfassenderen wissenschaftlich-politischen Projekts der radikalen Erneuerung des Marxismus. Als Reaktion auf eine tiefgreifende „Krise des Marxismus“ (vgl. Althusser 1978) haben Althusser und seine Schüler, „in einem dekonstruktiven Prozeß den Marxismus bis zum Nullpunkt hin durchdacht (...) und damit für die gegenwärtige Realität offengehalten“, heißt es bei dem Literaturwissenschaftler Klaus-Michael Bogdal (2005, 84), der in diesem Zusammenhang auch den besonderen Zugriff auf das Material hervorhebt (vgl. auch ders. 1993). Hierbei wird deutlich, dass nicht nur die Lesart des *Kapitals* eine Neue ist, sondern auch die Art des Lesens. Anders formuliert: „Mit der Veröffentlichung von *Lire le Capital*, das die Ergebnisse dieser theoretischen

⁴ In der Literatur mitunter auch als symptomatische Lektüre bezeichnet. Im frz. Original: Lecture symptomatique.

Auseinandersetzung dokumentiert, geht darüber hinaus der Anspruch einher, eine neue Theorie des Diskurses in Form einer Epistemologie des Lesens zu formulieren“ (Kramer 2013, 521; vgl. auch 2014). Die 1965 unter dem Titel *Lire le Capital* veröffentlichte Aufsatzsammlung enthält Beiträge von Althusser sowie Étienne Balibar, Roger Establet, Pierre Macherey und Jacques Rancière. 1972 erscheint erstmals eine deutschsprachige Übersetzung, die jedoch lediglich die Abschnitte Althussters und Balibars umfasst. Eine vollständige Übersetzung ins Deutsche wird erstmals im Jahr 2015 durch Frieder Otto Wolf im Rahmen seiner Herausgeberschaft der gesammelten Schriften besorgt (vgl. Wolf 2015).

Die leitende Frage der Althussterschen Kapitallektüre ist folgende: Wie konnte es Marx gelingen, aus seiner Lektüre der Klassiker der politischen Ökonomie eine Werttheorie zu entwickeln, die in den Schriften der Klassiker selbst nicht präsent war? Im Zentrum des Vorhabens steht eine Rekonstruktion der Marxschen Lektüre der ökonomischen Klassiker (Adam Smith, David Ricardo etc.), welche als eine eigenartig neue Theorie und Praxis des Lesens dechiffriert wird: „Es ist eine doppelte Lektüre, oder vielmehr eine Lektüre, die zwei grundsätzlich verschiedene Prinzipien des Lesens ins Werk setzt“ (Althusser 1972, 19). Die zwei Arten der Lektüre, auf die hier verwiesen wird – erste und zweite Lektüre – sind dabei nicht zu verstehen als zwei separierte und zeitlich aufeinander folgende Schritte, sondern als eine „Simultanlektüre auf zwei Ebenen“ (Althusser 1972, 32). Die erste Lektüre meint dabei das Lesen anderer Schriften durch den eigenen Diskurs und das Aufdecken von Übereinstimmungen und Differenzen. Die zweite Lektüre hingegen bezeichnet das Entstehen eines neuen Diskurses durch Kritik des ersten. Aus den Lücken des gelesenen Textes entsteht so ein zweiter Text. In den Worten Althussters geschieht hier folgendes:

„In einer ersten Lektüre liest Marx die Schriften seines Vorgängers (z. B. Smith) durch seinen eigenen Diskurs hindurch. Das Ergebnis dieser wie durch einen Raster vorgenommenen Lektüre, in deren Verlauf der Text von Smith durch den Text von Marx hindurch gesehen und an diesem als seinem Maßstab gemessen wird, ist zunächst nur ein Aufdecken von Übereinstimmungen und Abweichungen, der Nachweis dessen, was Smith entdeckt und was er verfehlt hat, seiner Verdienste und Irrtümer, seines Gegenwärtigseins (*présence*) und seiner Abwesenheit (*absence*). Hierbei handelt es sich um eine retrospektive theoretische Lektüre: Was Smith noch nicht sehen und begrifflich fassen konnte, erscheint hier nur als radikaler Mangel. (...) Eine Begründung der Mängel liefert uns diese Art der Lektüre noch nicht.“ (Althusser 1972, 19).

Während diese Art der (ersten) Lektüre die Mängel nicht beseitigt, so stellt sie diese doch fest, und zwar als etwas, das der gelesene Autor nicht *gesehen* habe,

obwohl er es „doch deutlich vor Augen hatte; er habe nicht ergriffen, was doch greifbar vor seinen Händen lag“ (ebd.). Dieses *Übersehen* oder *Versehen* ist erklärungsbedürftig, kann jedoch im Rahmen der von Althusser so bezeichneten ersten Lektüre nicht erklärt werden. Während diese sich beschränkt auf die zweifache Feststellung von Gegenwärtigem und Abwesendem – von Sehen und Nichtsehen – so macht sie sich doch selbst eines Versehens schuldig:

„Sie *sieht* nicht, daß das gleichzeitige Vorhandensein von Sehen und Nichtsehen bei ein und demselben Schriftsteller auf ein Problem hinweist: das Problem der *Verbindung* von Sehen und Nichtsehen. Sie sieht dieses Problem nicht, gerade weil es nur insoweit sichtbar ist, wie es unsichtbar ist, weil es sich auf etwas ganz anderes erstreckt als auf gegebene Objekte, zu deren Wahrnehmung in der Tat ein ungetrübter Blick ausreichte. Es erstreckt sich auf eine notwendige, aber unsichtbare Relation zwischen dem Feld des Sichtbaren und dem Feld des Unsichtbaren.“ (Althusser 1972, 20 f.).

Um dieses Problem – das Problem der Verbindung oder Relation von Sehen und Nichtsehen – kreist die Argumentation Althussters. Es ist gewissermaßen der springende Punkt seiner Ausführungen. Er illustriert diesen Punkt wie folgt:

„Das, was die klassische politische Ökonomie nicht sieht, ist gar nicht das, was sie nicht sieht; es ist das, *was sie sieht*. Ihr Versehen liegt nicht in dem, was ihr entgeht, sondern gerade in dem, was ihr nicht entgeht; nicht in dem, was sie verfehlt, sondern gerade in dem, was sie *nicht verfehlt*. Das Versehen ist das Nichtsehen dessen, was man sieht. Das Versehen hat es nicht mit dem Gegenstand, sondern mit dem *Sehen* selbst zu tun. Es ist ein Versehen, welches das *Sehen* betrifft. Das Nichtsehen ist demnach dem Sehen immanent, es ist eine Form des Sehens, also notwendig an das Sehen gebunden.“ (Althusser 1972, 22).

Was mit diesen verschachtelten Sätzen gemeint ist, führt Althusser an dem von ihm betrachteten Gegenstand – dem Marxschen *Kapital* – aus, indem er den Erkenntnisprozess reflektiert, in welchem Marx in Auseinandersetzung mit den Klassikern der politischen Ökonomie seinen Begriff vom Wert der *Arbeitskraft* herausbildete, während die Klassiker selbst doch immer nach dem Wert der Arbeit gefragt hatten. In dieser Unterscheidung zwischen dem Wert der Arbeit und dem Wert der *Arbeitskraft* liegt die Grundlage der Marxschen Werttheorie. Entsprechend ausführlich würdigt Althusser diesen Aspekt. Ausgangspunkt auch seiner Darstellung ist die Annahme der klassischen Ökonomen: Der Wert der Arbeit ergebe sich aus den zur Reproduktion der Arbeit notwendigen Aufwendungen. Dieser Satz, so Althusser, sei nicht unbedingt falsch, jedoch mangelhaft: „In der Aussage des Satzes selbst, genauer im Begriff ‘Arbeit’ am Anfang und am Schluß

des Satzes ist ein Mangel zu konstatieren“ (Althusser 1972, 24). Der Begriff der Arbeit sei in seiner Unbestimmtheit eine leere Stelle. Was es mit der Arbeit auf sich habe, verschweige der Diskurs der klassischen politischen Ökonomie, jedoch „sagt uns der klassische Text selbst, was er verschweigt: sein Schweigen sind seine eigenen Worte“ (ebd.). So konnte, meint Althusser, Marx die leeren Stellen und Abwesenheiten des klassischen Textes sichtbar machen, wobei er nur sichtbar machte,

„was der klassische Text selbst schon durch sein Schweigen aussagt und durch seine Aussage verschweigt. Daher ist es gar nicht Marx, der uns das sagt, was der klassische Text nicht sagt; es ist nicht Marx, der an den klassischen Text von außen einen Diskurs heranträgt, in dem sich das Schweigen des klassischen Textes enthüllt“ (ebd.).

Es ist der Text selbst, der sagt, was er verschweigt. Der Mangel in der formulierten Antwort verweist folglich auf einen Mangel in der Fragestellung; die Frage selbst ist gewissermaßen der in der Antwort aufgetretene Mangel. Die Frage lautet: Was ist der Wert der Arbeit? Und die Antwort – der Wert der Arbeit ergibt sich aus den zur Reproduktion der Arbeit notwendigen Aufwendungen – war nicht falsch. „Wenn die Antwort,“ so Althusser, „einschließlich ihrer Mängel, richtig ist, und wenn die zugehörige Frage nichts anderes als das Fehlen ihres Begriffes ist, so kommt das daher, daß die Antwort die Antwort auf *eine andere Frage* ist“ (Althusser 1972, 25). Diese andere Frage sei jedoch nicht in versteckter Form in ihrer Antwort enthalten. Daher gehe es auch nicht darum, ein anfänglich gestelltes Problem anders zu lösen, sondern die grundlegende Problematik selbst zu verändern und zwar durch Veränderung ihrer begrifflichen Grundlagen. Marx tue dies, indem er die nicht ausdrücklich formulierte Frage stelle, auf die die Klassiker bereits eine Antwort lieferten, und zwar:

„einfach indem er den Begriff formuliert, der unausgesprochen in den Lücken der Antwort gegenwärtig ist; gegenwärtig in dieser Antwort, so daß er darin die leeren Stellen selbst als die leeren Stellen eines Gegenwärtigseins produziert und zum Vorschein bringt. Marx stellt den Zusammenhang der Aussage her, indem er in diese Aussage den Begriff der ‘Arbeitskraft’, welcher in den leeren Stellen der von der klassischen Ökonomie gegebenen Antwort gegenwärtig ist, einführt und ihn in der Aussage rekonstruiert; und indem er durch die Formulierung des Begriffs der Arbeitskraft den Zusammenhang der Antwort konstruiert und rekonstruiert, produziert er auch die bis jetzt noch nicht gestellte Frage, auf welche die bisher ohne Frage dastehende Antwort eine Antwort gibt.“ (ebd.).

Der fehlende Begriff, von dem hier die Rede war, ist also der Begriff der Arbeitskraft. Die Frage lautet nun: Was ist der Wert der Arbeitskraft? Und die Antwort

lautet: Der Wert der Arbeitskraft ist gleich dem Wert der zur Reproduktion der Arbeitskraft notwendigen Aufwendungen. Diese Unterscheidung zwischen Arbeit und Arbeitskraft bildet die Grundlage der Marxschen Werttheorie. Sie erlaubt es, in der Darstellung der nationalökonomischen Kategorien zugleich Kritik an der Unvollständigkeit derselben zu üben und die eigenen Kategorien (Mehrwert etc.) in Auseinandersetzung mit den so konstatierten Lücken und Leerstellen zu entwickeln.

Warum aber ist dieser Punkt für Althusser so relevant? Der hier behandelte Fall fungiert bei ihm als ein Paradebeispiel für einen Erkenntnisprozess. Was an diesem vor allem interessiert, ist die Systematisierung des Weges, auf dem diese Erkenntnis gewonnen werden konnte. Was also ist hier passiert? Ausgangspunkt war die Rekonstruktion einer lückenhaften Aussage, die dechiffriert wurde als eine Antwort auf eine abwesende Frage; als eine Antwort, der gewissermaßen die direkte Verbindung zu ihrer Frage fehlte. Indem diese hergestellt wurde, konnte eine neue Frage gleichsam von ihrer vorhandenen Antwort aus produziert werden. Die fehlende Frage war das Anwesend-Abwesende des Textes. Mit ihrer Formulierung vollzog sich ein „Terrainwechsel“; das „Feld der gegebenen Problematik“ (ebd., 31) wurde verlassen und eine „neue theoretische Problematik“ konnte ausgehend von ihren „symptomatischen Erscheinungsweisen“ (ebd., 27) erschlossen werden. Althusser geht es um die Rekonstruktion der Mechanismen dieser Erkenntnis im Prozess des Lesens. Das, was er hier durchdekliniert, ist eben jene bereits angeführte *zweite Art* der Lektüre; eine Lektüre

„die wir nicht ohne Bedenken ‘symptomatisch’ nennen wollen; ‘symptomatisch’ in dem Maße, wie sie in einem einzigen Prozeß das Verborgene in dem gelesenen Text enthüllt und es auf einen anderen Text bezieht, der – in notwendiger Abwesenheit – in dem ersten Text präsent ist.“ (Althusser 1972, 32).

Ebenso wie das der ersten, so geht auch das Verständnis dieser zweiten Art der Lektüre von dem Vorhandensein zweier Texte und dem Messen des ersten an dem zweiten aus. Jedoch besteht der Unterschied darin, dass bei dieser zweiten, neuen Lektüre, sich „der zweite Text aus den Lücken des ersten herausbildet“ (ebd.). Genau dies fasst Althusser als den Prozess des symptomalen Lesens, der sich als eine Art „Simultanlektüre auf zwei Ebenen“ (ebd.) begreifen lässt. Man kennt den Begriff des Symptoms aus der Medizin: Symptome – wie der starke Husten oder die roten Flecken auf der Haut – sind die erkennbaren Zeichen einer Krankheit, jedoch nicht diese selbst. Diese vor allem bei Kramer (vgl. 2014, 51 ff.) herausgearbeitete Analogie ist keineswegs unpassend: Wenn in diesem Sinne ein Diskurs – wie in dem oben genannten Beispiel etwa der nationalökonomische

Diskurs zum Wert der Arbeit – an etwas ‘krankt’, dann krankt er, so könnte man mit Althusser sagen, an einer theoretischen Schwäche, die sich zwangsläufig in den vorhandenen Begriffen zeigt. Um sich dem bei Althusser verwendeten Terminus des Symptoms in seiner spezifischen Bedeutung zu nähern, ist es jedoch wichtig, sich die theoretischen Bezüge Althussters zu vergegenwärtigen. Zum einen handelt es sich dabei um die Psychoanalyse mit ihrem zentralen Theorem des Unbewussten. Freud habe in seiner Traumdeutung die Gesetze des Traums untersucht und ihre Varianten auf zwei Vorgänge reduziert: „die *Verschiebung* und die *Verdichtung*“; Lacan wiederum habe darin „zwei von der Linguistik beschriebene wesentliche Figuren erkannt: die Metonymie und die Metapher“ (Althusser 1976, 23). Die Linguistik wiederum gehört ebenfalls zu den wichtigen Bezugspunkten Althussters. Dies gilt vor allem für den Strukturalismus Saussurescher Prägung, in dessen Zentrum das Gegensatzpaar von Syntagma und Paradigma steht. Wie Kramer (vgl. 2014, 52) betont, stellt der Begriff des Symptoms bei Althusser nun gewissermaßen eine Synthese der adaptierten Termini dar, indem er zahlreiche Bedeutungen und Schnittfelder seiner Referenzen zusammenfasst:

„Indem Althusser den Begriff des *Symptoms* wählt, vermeidet er die Problematik der Unterscheidung von Metapher und Metonymie, Syntagma und Paradigma sowie der zwischen Verschiebung und Verdichtung (...). In gewisser Weise besetzt Althusser durch diese Wortwahl gerade den Schnittbereich, in dem ihre Unterscheidung unmöglich wird.“ (ebd.).

Dieser Punkt scheint höchst relevant für das Verständnis der symptomalen Lektüre. Noch einmal anders formuliert, stellt sich der Zusammenhang wie folgt dar: Die oben genannten Begriffe tun in dem Feld, dem sie entstammen, allesamt etwas sehr Ähnliches, wenn auch nicht haargenau dasselbe. Dass sie nicht haargenau dasselbe tun, liegt vorrangig an den verschiedenen *Gegenständen*, um die es in jenen Bereichen geht, denen sie entstammen. So hat es die strukturelle Linguistik mit Sprache und Text zu tun, die Lacansche Psychoanalyse mit dem Subjekt. Vor diesem Hintergrund erkennt Althusser allerdings eine Ähnlichkeit zwischen den Begriffen, die über eine bloße Analogie hinausgeht und vielmehr einer Art Verwandtschaftsbeziehung gleichkommt. In anderen Worten: Was die Verschiebung und Verdichtung in der Psychoanalyse, sind die Metonymie und die Metapher in der Linguistik. Diese innere Nähe erlaubt es ihm, die Begriffe gedanklich auf die je anderen Gegenstandsbereiche zu beziehen, ohne dabei einen Kategorienfehler – das so genannte Gleichsetzen von Äpfeln und Birnen – zu begehen. Es wird umgekehrt vielmehr ein gemeinsamer Kategorienbereich unterstellt, da zwischen dem Subjekt und der Sprache ein tatsächlicher

innerer Zusammenhang erkannt wird. Im Traum, den der Psychoanalytiker dechiffriert, zeigt sich eine Wahrheit des Unbewussten. Das Unbewusste wiederum ist im Verständnis Lacans strukturiert wie eine Sprache. Indem Althusser den Text einer symptomalen Lektüre unterzieht, macht er sich auf die Suche nach den tiefer liegenden Bedeutungszusammenhängen als dem Unbewussten des Textes. Auch dieses Unbewusste des Textes transportiert gleichwohl eine Wahrheit. Die Herausarbeitung derselben gleicht der Traumdeutung des Psychoanalytikers. Auch hier handelt es sich um eine Dechiffrierung von Verknüpfungen. Diese Verwandtschaft in der Produktion von Bedeutungszusammenhängen erlaubt es, die Begriffe der Psychoanalyse auf die Gegenstände der Linguistik zu beziehen. Es wird deutlich, dass es nicht nur das Wort „Symptom“ ist, das auf die theoretischen Bezüge Althussters verweist, sondern hinter der Adaption steckt vielmehr eine methodische Synthese von Linguistik und Psychoanalyse, die in ihrer Anwendung auf den Prozess der Lektüre auf die Grundlegung einer Epistemologie des Lesens hinausläuft (vgl. Kramer 2014, 105). Die Existenzform des Epistems ist dabei der Diskurs. Ein Text transportiert Althusser zufolge immer ein Unbewusstes, ein Verborgenes, das darauf wartet, im Akt des Lesens herausgearbeitet zu werden. Ein Text sagt immer auch Dinge, die er nicht sagt, er beinhaltet Kontexte und bietet so die Möglichkeit einer auf ihn aufbauenden Textproduktion – und genau in dieser Bewegung liegt die von Althusser stark gemachte Praxis diskursiver Wissenschaft (vgl. ebd., 67).

Insofern handelt es sich bei der symptomalen Lektüre um das Gegenteil einer *unschuldigen* Lektüre: „Sie ist eine ‘schuldige’ Lektüre, die sich freilich nicht mit ihrem Schuldbekenntnis loskaufen möchte, sondern auf ihrer Schuld als einer ‘glücklichen Schuld’ besteht und sie verteidigt, indem sie auf ihre Notwendigkeit verweist“ (Althusser 1972, 14). Dazu müsse man, so Althusser, „die Vorstellung, die man sich gewöhnlich von der Erkenntnis macht, überprüfen, den Mythos von der Erkenntnis als einer Widerspiegelung und einer unmittelbaren Vision und Lektüre aufgeben, und die Erkenntnis als eine Produktion begreifen“ (Althusser 1972, 26). Was hier betont wird, ist der *produktive Charakter* des Lesens. Lesen, so könnte man sagen, ist Textproduktion – eben die jenes zweiten Textes, der aus den Lücken des ersten gewonnen wird. Eine schuldige oder schuldbeusste Lektüre ist gekennzeichnet durch eine Haltung, die sich ihres aktiven und produktiven Charakters bewusst ist: „Lesen verändert für Althusser per definitionem den Text und dessen Inhalte. Dadurch scheint ihm gerade jene Lektüre, die vorgibt, einen Text oder die Intention des Autors unverändert wiederzugeben, als besonders problematisch“ (Kramer 2014, 16). Denn solch eine Position müsse notwendigerweise mit der Annahme einhergehen, „dass Lesen das bloße

Scannen eines in Buchstabenform vorliegenden, aus sich selbst heraus verständlichen Codes ist, dem die LeserInnen nichts weiter hinzufügen“ (Bretthauer u. a. 2006, 21). Solch eine sich *unschuldig* gebende Lektüre würde auf Widersprüche im Text auf zweierlei Art reagieren: „Entweder sie nimmt den besagten Widerspruch auf sich, und erklärt ihn zum Resultat eines Interpretationsfehlers. (...) Oder aber sie schreibt das Problem dem theoretischen Zugang des Autors zu, und verwirft diesen zugunsten eines anderen Ansatzes“ (ebd.). Beiden Fällen läge jedoch die Annahme eines authentischen Wahrheitskerns zugrunde. Genau gegen solch eine Annahme, „die eine geschriebene Sprache zur unmittelbaren Transparenz der Wahrheit und die Wirklichkeit selbst zum Diskurs einer artikulierenden Stimme macht“, wendet sich aber Althusser (1972, 16).

Bei der symptomalen Lektüre handelt es sich somit um ein interpretatives und zugleich diskursives Verfahren, das vor der Herausforderung steht, den Begriff der Interpretation von seinen hermeneutischen Prämissen zu lösen (vgl. Bogdal 1993). Wie Bogdal betont, ist jenes „Konzept einer nicht-hermeneutischen Analyse von Bedeutungssystemen“ (2005, 90) nur zu haben „durch die Verabschiedung zweier traditioneller hermeneutischer Prämissen“; und zwar erstens „der These von der Vollständigkeit des Werkes“ ebenso wie zweitens „der These vom Autor als ‘Herr’ des Sinnes seines Werkes“ (ebd., 88). Vor diesem Hintergrund wird verständlich, was es heißt, wenn Althusser mit dem „Mythos von der Wahrheit, die in der Schrift wohnt“ (1972, 17) bricht – was jedoch keinesfalls heißt, dass Althusser den Begriff der Wahrheit verwerfen würde.⁵ Eine so verstandene Form der Interpretation speist sich nicht hermeneutisch aus der inneren Wahrheit des Textes, sondern aus dem Diskurs. Ein Text besteht in Althussters Verständnis nicht aus Buchstaben und Papier. Die Existenzform des Textes ist vielmehr der Diskurs und das Lesen gilt ihm als die Produktion desselben: Ich interpretiere, indem ich lese, und zwar unter Rückgriff auf Begriffe und Vorwissen, das ich habe. Unter dieser Annahme ist eine Interpretation immer ein diskursiver Vorgang.

Aus diesen Ausführungen wird deutlich, dass die beschriebenen symptomatischen Leerstellen keiner individuellen Auslassung eines/r Autor/in geschuldet sind, sondern einer systematischen: Sie sind „Momente eines Sets axiomatischer Grundannahmen“ (Bretthauer u. a. 2006, 22), vor deren Hintergrund ein Gegenstand im „Feld der gegebenen Problematik“ (Althusser 1972, 31) erfasst wird

⁵ Bogdal verweist darauf mit Bezug auf den Ideologiebegriff: „Althussters Ansatz, dem die neueren Diskurstheorien wesentliche Impulse verdanken, bewahrt im Unterschied zu ihnen im Begriff der Ideologie den Anspruch auf die Verwirklichung einer umfassenden Gesellschaftstheorie“ (2005, 96).

und werden kann. Das Unbewusste verweist nicht auf das individuelle Bewusstsein eines/r Autor/in. Indem Althusser nicht auf die vermeintliche Verfehlung einer Person, sondern auf die theoretische Problematik des Gegenstandes abhebt, stehen Sprecherpositionen oder die Eigenarten von Akteuren des Diskurses in seinem Verständnis einer diskursiven Wissenschaft nicht im Zentrum des Interesses, sondern es ist vielmehr die logische Struktur des Diskurses, auf die er abzielt. Er fragt nach dem, was eine Wissenschaft „an Brüchigem in sich trägt“ (ebd., 35); bei diesem Brüchigen kann es sich handeln um „ein Schweigen im Zusammenhang ihres Diskurses, gewisse begriffliche Abwesenheiten, blinde Flecken im strengen Zusammenhang ihrer Argumentation, kurz, alles, was einem aufmerksamen Hinhören bei aller Fülle ‘hohl klingt’“ (ebd.). Die Herausforderung ist folglich, das Hohlklingende zu vernehmen, es als Erkenntnishindernis zu dechiffrieren und durch begriffliche Arbeit zu beseitigen (vgl. Pfaller 1997, 74). Ein Musterexemplar solch eines hohlklingenden und symptomatisch auf eine Leerstelle verweisenden Begriffes war in dem oben zitierten Beispiel der Althusserischen Marxlektüre der Begriff der Arbeit. Die Lücken und Leerstellen des Textes sind also keineswegs im Sinne eines Vakuums zu verstehen, sie sind nicht Nichts, sondern es sind vielmehr jene „Wörter, die hohl klingen“ (ebd.); Wörter, in denen ein Abwesendes anwesend ist. Dieses herauszuarbeiten ist das Ergebnis einer Reflexion gegebener Problematiken entlang ihrer Widersprüche.

Symptomale Lektüre als Methode?

Aus dem Geschriebenen wird deutlich, dass Althusser mit seinen Ausführungen zur symptomalen Lektüre nicht nur eine Methodologie, sondern gleichwohl die beschriebene Epistemologie des Lesens umreißt. Althusser's Kapitallektüre ist die Lektüre eines epistemologischen Bruchs. Sie reflektiert, wie Marx aus den Lücken und Leerstellen des Diskurses der klassischen politischen Ökonomie einen eigenen Diskurs entwickelte, der für Althusser nichts Geringeres zu leisten vermochte, als einen neuen wissenschaftlichen Kontinent zu erschließen – den Kontinent der Geschichte. Was sich hier in Althusser's Worten vollzog, ist nichts weniger als eine wissenschaftliche Revolution: Die Umwälzung einer ganzen Wissenschaft.⁶ Das hat Auswirkungen auf den Umgang mit dem Begriff der symptomalen Lektüre. Althusser's Theorie des Lesens wurde nicht am Reißbrett entworfen, sondern in Auseinandersetzung mit ihrem spezifischen Gegenstand – und dieser Gegenstand ist eben „Der Gegenstand des ‘Kapitals’“, wie auch der

⁶ Der Begriff der wissenschaftlichen Revolution als das Ergebnis eines epistemologischen Bruchs begegnet uns in ganz ähnlicher Weise bei Thomas S. Kuhn, auf den in diesem Zusammenhang im nächsten Kapitel Bezug genommen wird. Der Begriff des epistemologischen Bruchs verweist wiederum deutlich auf Gaston Bachelard.

Titel seines Hauptkapitels in *Das Kapital lesen* lautet. Es stellt sich hier die Frage, ob und inwiefern sich die von Althusser beschriebene symptomale Lektüre als Methode und Verfahren überhaupt von diesem ihrem Gegenstand trennen und auf andere Gegenstände übertragen und anwenden lässt. Anders formuliert spitzt sich die Frage wie folgt zu: Kann man sinniger Weise eine Lektüre als eine symptomale bezeichnen, ohne dass diese Lektüre einen epistemologischen Bruch impliziert?

Beantwortet man diese Frage mit ja, so bliebe zu klären, was dann noch das Spezifische dieser Lektüre sei, welches sie gegenüber der Beliebigkeit irgendeines anderen Leseprozesses abhebt. Beantwortet man die Frage mit nein, dann wäre die Sache klar: Das Vorhaben, etwas symptomal lesen zu wollen, verböte sich, da es nichts anderes hieße, als unter Anwendung des Handwerkszeugs Althussters aus den Symptomen eines Diskurses einen epistemologischen Bruch herbeiführen zu wollen. Solch ein Vorhaben wäre nicht nur vermessen, sondern auch eine logische Unmöglichkeit. Ein epistemologischer Bruch lässt sich nicht auf Ansage und unter Anleitung produzieren, sondern – wenn überhaupt – erst im Nachhinein feststellen und reflektieren. Auch ließe sich ein Denken nach dem Bruch in keiner Weise antizipieren. Althusser schreibt hierzu selbst:

„Daß sich ein solcher ‘Terrainwechsel’, dessen Ausdruck und Wirkung die Veränderung des Blicks ist, selbst nur unter besonderen, sehr komplexen und oft auch dramatischen Umständen vollzogen hat; daß er absolut irreduzibel ist auf den idealistischen Mythos einer geistigen Entscheidung, den ‘Standpunkt’ zu wechseln; daß er einen Prozeß in Gang setzt, der von der Sicht des Subjekts nicht nur nicht hervor- gebracht wird, sondern den das Subjekt auch nur insofern nachvollzieht, als es ihn an seinem jeweiligen Ort reflektiert (...) – all das sind Fragen, die hier nicht erörtert werden können.“ (Althusser 1972, 32).

An diesem spannenden Punkt gerät seine Argumentation an eine Grenze, die es notwendig erscheinen lässt, Althusser selbst produktiv zu lesen. Man könnte nun etwa mit Recht die Frage stellen, ob die sozial- und ebenso bildungswissenschaftlichen Arbeiten, die für sich selbst explizit beanspruchen, eine symptomale Lektüre zu betreiben, auch tatsächlich eben eine solche darstellen können, obwohl sie keinen epistemologischen Bruch produzieren⁷. Hält man sich streng an Althussters Text, so ist das fraglich, da eben dort die symptomale Lektüre immer

⁷ Verwiesen sei hier etwa auf die Auseinandersetzung mit der Staatstheorie von Nicos Poulantzas bei Bretthauer u. a. (vgl. 2006), die Analyse aktueller Bildungsprogrammatiken von Kessel und Richter (vgl. 2006), die Beschäftigung mit Dilemmata im universitären Alltag bei Lion (vgl. 2008) oder die medienwissenschaftliche Studie von Maier (vgl. 2007), um einige neuere Beispiele zu nennen.

im Zusammenhang eines epistemologischen Bruchs abgehandelt wurde. Allerdings wird genau solch eine mechanische Vorstellung seinem eigenen Vorgehen nicht gerecht. Sich an dieses zu halten, hieße vielmehr, den produktiven Charakter des Lesens zu betonen. Die Erkenntnis liegt eben nicht im Text, sondern im Lesen. Und genau aus diesem Grund scheint es legitim und notwendig, gewissermaßen Althusser mit Althusser zu lesen⁸ und im Vollzug dieser Lektüre die Frage zu beantworten, was man seiner Theorie des Lesens in Bezug auf den je eigenen Gegenstand abgewinnen kann.

Für die vorliegende Arbeit heißt das, zu klären was es bedeutet, die Texte der bildungswissenschaftlichen Raumdebatte einer symptomalen Lektüre zu unterziehen – mit dem Ziel, einen Terrainwechsel der theoretischen Problematik zu erzielen, jedoch ohne damit den Anspruch zu verbinden, einen epistemologischen Bruch im Sinne einer wissenschaftlichen Revolution zu produzieren. Diese Frage lässt sich wie folgt beantworten: Der Versuch, dem gelesenen Text das Verborgene zu entlocken und es auf einen anderen Text zu beziehen, der sich aus den Lücken des ersten bildet, geschieht unter Zuhilfenahme von Begriffen, die nicht selbst im Wege der Lektüre entwickelt wurden, sondern die als Vorbegriffe in die Lektüre eingegangen sind. Die zum Tragen kommenden Grundbegriffe des neuen Diskurses im Prozess des Lesens des ersten Diskurses herausgebildet zu haben, zeichnet den epistemologischen Bruch aus. Hier geht es hingegen darum, einen neuen Diskurs hervorzubringen unter Rückgriff auf Begriffe, die schon außerhalb des alten Diskurses existieren. Sie können daher nicht im Nachhinein als eigenes Wissen deklariert, sondern müssen als Vorwissen transparent gemacht und offengelegt werden. Anders formuliert: Nicht die verwendeten Begriffe sind die eigene Erkenntnis, sondern der mit ihrer Hilfe hervorgebrachte neue Diskurs, verstanden als das Ergebnis einer nicht-hermeneutischen Interpretation. Das heißt, ich interpretiere, indem ich lese, und zwar mit Begriffen und Vorwissen. Ich greife in diesem Sinne auf das theoretische und begriffliche Instrumentarium materialistischer Raumtheorie zurück, wie es in späteren Kapiteln dargestellt wird (siehe 4.1 ff.), und trage so gewissermaßen den Diskurs materialistischer Raumtheorie an den bildungswissenschaftlichen Raumdiskurs heran. Konkret heißt das,

⁸ So wie er selbst völlig selbstverständlich formulierte: „In den folgenden Ausführungen, die sich (...) der von uns entwickelten Gesetzmäßigkeiten nicht entziehen, haben wir den Versuch unternommen, auch auf das Werk von Marx selbst jene ‘symptomatische’ Lektüre anzuwenden, die es Marx ermöglichte, das Unlesbare bei Smith zu lesen“ (Althusser 1972, 32). Das ist sozusagen eine symptomale Lektüre einer symptomalen Lektüre. Althusser liest Marx mit Marx und mit diesem wiederum dessen Klassikerlektüre. Das hört sich eigenartig an, kann aber nur als konsequent bezeichnet werden.

dass ich das vorliegende Material vor diesem Hintergrund nach seinen – expliziten wie impliziten bzw. präsenten wie latenten – Raumbegriffen befrage, es nach Widersprüchen, hohl klingenden Begriffen und symptomatischen Leerstellen mustere, nach Fragen ohne Antwort und Antworten ohne Fragen suche, um so die zugrunde liegende theoretische Problematik des Diskurses offenzulegen und die Möglichkeiten eines Terrainwechsels zu eruieren, der es erlauben würde, den Gegenstand aus einer anderen, die Beschränkungen der gegebenen Problematik überwindenden theoretischen Perspektive zu greifen. In diesem Fall: aus der Perspektive einer Theorie der gesellschaftlichen Produktion des Raumes. Althussters Theorie des Lesens verstehe ich dabei nicht als eine Methode im Sinne einer Gebrauchsanweisung, sondern als eine Reflexionsinstanz, die methodologische Orientierung bietet. Eine so verstandene symptomale Lektüre bedeutet, sich des produktiven Charakters des Lesens zu versichern. Dies scheint mir notwendig für eine gewinnbringende Auseinandersetzung mit der neueren bildungswissenschaftlichen Raumdebatte. Ihre Probleme, so scheint mir, resultieren nicht unwesentlich aus einem *Versehen* im Althussterschen Sinne: einem Nichtsehen dessen, was man sieht.

2.2 Wissenschaftstheoretische Anschlüsse

Die symptomale Lektüre Althussters und vor allem die dort zentralen Begriffe der gegebenen theoretischen Problematik, des Terrainwechsels und des epistemologischen Bruchs bieten Anschluss an eine wissenschaftstheoretische Linie, die vor allem mit dem Namen Thomas S. Kuhn verbunden ist, jedoch keineswegs auf ihn allein reduziert werden darf. Kuhn veröffentlichte sein wegweisendes und breit rezipiertes Hauptwerk *The Structure of Scientific Revolutions* erstmals im Jahr 1962. Im Vorwort findet sich der Verweis auf einen zu diesem Zeitpunkt beinahe völlig unbekanntem wissenschaftstheoretischen Stichwortgeber. Es handelt sich dabei um den bereits im Jahr zuvor verstorbenen polnischen Arzt Ludwik Fleck. Als Mediziner hatte sich Fleck durchaus einen Namen gemacht und konnte zeitweise zu den führenden Immunologen Europas gezählt werden; seine wissenschaftstheoretischen Ideen indes erfuhren Zeit seines Lebens so gut wie keine Beachtung. Fleck veröffentlichte seine diesbezüglich wichtigste Schrift *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache* im Jahr 1935 zu einem denkbar ungünstigen Zeitpunkt: Als deutschsprachiger polnischer Jude erlangte der damals in Lemberg wohnende Autor keinerlei Aufmerksamkeit, weder in der nationalsozialistischen Gelehrtenwelt noch in den alten Zentren der